

Nativos Digitales: Una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes



→ Premios Injuve
para
Tesis Doctorales
2010

Premio

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Tesis: Nativos Digitales:
Una aproximación a la socialización
tecnológica de los jóvenes

Premio: Lucía Merino Malillos

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Autora

Lucía Merino Malillos

Director

Javier Echeverría Ezponda
Universidad del País Vasco
Facultad de Ciencias Sociales y de
la Comunicación, Departamento de
Sociología II

Edición

© Instituto de la Juventud

Redacción

Observatorio de la juventud en
España
Servicio de Documentación
C/ Marqués del Riscal, 16
28010 Madrid
Tel: 91 363 78 09
E-mail: estudios-injuve@injuve.es
Web injuve: www.injuve.es



NIPO: 869-11-015-2

Maquetación: Servicios Gráficos Kenaf, s.l.

Las opiniones publicadas corresponden
a su autora.

El Instituto de la Juventud no comparte
necesariamente el contenido de las mismas.

ÍNDICE

PRÓLOGO	13
ENCUADRE SOCIOLÓGICO	17
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	21
1. Presupuesto teóricos y metodológicos	23
2. Hipótesis y objetivos	7
3. Metodología de la investigación	29
LA JUVENTUD COMO SUJETO TECNOLÓGICO	35
1. Definición y concepto de juventud	37
1.1. Acercándonos a una definición de la juventud	37
1.2. Conceptualización sociológica de la juventud	38
2. Historia de la construcción social del concepto juventud. Breve repaso por distintas concepciones ...	41
2.1. Púberes, la juventud en sociedades primitivas	4
2.2. Efebos, la juventud en la sociedad antigua	4
2.3. Mozos, la juventud en el Antiguo Régimen	43
2.4. Muchachos, la juventud en la sociedad industrial ...	43
2.5. Jóvenes, la juventud en la sociedad post-industrial ...	45
2.6. Post-adolescentes, la juventud en la era digital	46
3. Concepto de Generación	49
3.1. Conceptualización	49
3.2. Algunos apuntes sobre sociología de las generaciones	50
3.3. La juventud como generación	5
3.4. Imágenes generacionales en la historia moderna de la juventud	54
4. La actualidad de la Juventud: Culturas Juveniles ...	57
4.1. Culturas Juveniles	57
4.2. Expresiones diversas de las culturas juveniles	58
a) Vanguardia de cambios culturales	58
b) Juvenilización de la sociedad	58
c) Precocidad	59
d) Lo joven como estilo de vida	59
e) Presentismo	60
5. Notas para una nueva sociología de la juventud	63
PRIMER ELEMENTO CONTEXTUAL: LA CULTURA DIGITAL	65
1. Clarificando conceptos y conceptualizaciones	67

1.1. Nuevas tecnologías y Sistema TIC	68
1.2. Propuestas conceptuales para el análisis de la forma en que las nuevas tecnologías han configurado lo social	70
2. Cultura digital y vida cotidiana: influencias y confluencias	73
3. Aproximación descriptiva: informes, datos y realidades	79
SEGUNDO ELEMENTO CONTEXTUAL: CONSUMO, JÓVENES Y ESTILO DE VIDA	
1. Introducción	91
2. Consumo: práctica social, identidad y estilo de vida ..	93
3. Aspectos clave del consumo actual	97
4. Consumismo y sociedad de consumo	99
5. Consumo Juvenil	101
5.1. Jóvenes: sujetos y objetos de consumo	101
5.2. Consumo, jóvenes y tecnología	103
TERCER ELEMENTO CONTEXTUAL: PAUTAS DEL OCIO JUVENIL	
1. Conceptualización del ocio	109
1.1. Repaso histórico	109
1.2. Diversas aproximaciones	111
2. El tiempo de ocio en Euskadi	115
2.1. Ocio y tiempo libre en la juventud vasca	119
3. Ocio, jóvenes y nuevas tecnologías	123
4. Ocio juvenil como producción cultural	127
5. Breve apunte sobre la bedroom culture	129
PROPUESTA: SOCIALIZACIÓN TECNOLÓGICA DE LOS JÓVENES. LA GENERACIÓN DIGITAL	
1. Introducción	135
2. Características de la generación digital	137
3. Amplitud del fenómeno	143
4. Diversas conceptualizaciones de un mismo fenómeno	147
5. Vida cotidiana de los jóvenes: hacia la tecnologización	151
5.1. Agentes de socialización en la cultura digital	151
5.2. Visiones acerca de la relación entre jóvenes: ¿hipérbole discursiva?	153

5.3. Socialización tecnológica de los jóvenes	158
5.4. El binomio jóvenes y nuevas tecnologías	163
5.5. Prácticas y significados de las nuevas tecnologías para la generación digital	165
6. Fractura generacional	177
7. Autoridad del experto: cambio en la visión del joven inexperto	185
8. Propuestas de innovación educativa	189
ESTUDIO DE CASO: LOS VIDEOJUEGOS	193
1. Los videojuegos, un fenómeno social	195
2. Jugar, una forma de socialización	197
3. Acotando: definir los videojuegos	201
4. Breve historia de los videojuegos	205
5. Clasificando lo tangible: tipología de los videojuegos según hardware	209
6. Clasificando lo intangible: tipología de los videojuegos según software	213
6.1. Juegos de acción	215
6.2. Juegos de estrategia	217
6.3. Juegos de aventura	218
6.4. Juegos de rol	218
6.5. Juegos de deporte	218
6.6. Simuladores	219
6.7. Juegos clásicos o de tablero	20
6.8. Juegos didácticos	20
7. La seducción de los videojuegos	23
8. Interactividad, espacialidad, ficción	7
9. Socialización tecnológica y videojuegos	233
CONCLUSIONES	43
BIBLIOGRAFÍA	49
ANEXO	259
1. Cuestionario en castellano	259
2. Cuestionario en euskera	262
3. Guión de las entrevistas en castellano	265
4. Guión de las entrevistas en euskera	266

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla: Evolución del Índice de Juventud en la Comunidad Autónoma Vasca	37
Tabla: Población de 15 y más años de la Comunidad Autónoma Vasca por equipamientos TIC en el hogar (%) en 2009	84
Tabla: tiempo medio social, por participante y tasa, tipo de actividad y territorio histórico de la Comunidad Autónoma Vasca (hh:mm) en 2003	116
Tabla: Tiempo medio social, por participante y tasa, tipo de actividad de ocio activo, día de la semana y territorio histórico de la Comunidad Autónoma Vasca (hh:mm) en 2003	117
Tabla: Tiempo medio social, por participante y tasa, tipo de actividad de ocio pasivo, día de la semana y territorios históricos de la Comunidad Autónoma Vasca (hh:mm) en 2003	118
Tabla: Tiempo libre de la juventud vasca (%). Comparativa 2000-2004	119
Tabla: Actividades de ocio que realizan los jóvenes vascos en su tiempo libre en 2004	120

GRÁFICOS

Gráfico: Evolución de la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad (% total familias)	84
Gráfico: Familias por equipamientos de tecnologías de la información y de la comunicación del hogar en la Comunidad Autónoma del País Vasco en 2008	85

*“Este nuevo espacio social (Telépolis)
ha atraído a muchos jóvenes, y es lógico que así sea.
Habiendo conocido desde pequeños esas teletecnologías,
que han sido parte constitutiva de su vida desde el principio,
y no novedades, como para las personas de más edad,
..., es lógico que buena parte de la juventud esté explorando
las posibilidades de ganarse la vida en Telépolis”.*

Javier Echeverría

Teletecnologías e identidade juvenil. I Congreso
Europeo: ¿Cómo Comunicar cos Xoves do Ano 2000?
Santiago de Compostela, 1997

En esta tesis, el esfuerzo individual se ha visto enriquecido por los aportes de personas importantes en mi vida, y que, finalmente, de una u otra manera, han confluído en esta tesis.

Quiero agradecer a Javier Echeverría la confianza depositada en mí, así como las oportunidades que me ha brindado como director de tesis.

A Jesús Arpal, haberme iniciado en la labor de mi tesis, ejerciendo de tutor y mentor.

A Derrick De Kerckhove, la gran oportunidad que supuso para mí la estancia en el Programa McLuhan de la Universidad de Toronto, una experiencia sumamente enriquecedora.

A Leticia quiero darle las gracias por haber sido compañera en mis primeros años de andadura como doctoranda. Y a Carlos, la confianza que siempre depositó en mí, y su inestimable ayuda estas últimas semanas.

Gracias también a mis compañeros doctorandos, por compartir buenos y malos momentos, frustraciones y alegrías. En especial a Izaskun, por estos últimos meses de complicidad y apoyo.

A mis amigos, por llenar de alegría y ánimo el proceso de la tesis, porque con ellos todo es mejor. En especial a Julen, por su sensatez y buen criterio sociológico.

Y, por supuesto, a mi familia. A mi madre Maite, y a mi padre, Manuel, por todo su cariño y apoyo, sobre todo estas últimas semanas, Y a mi hermano Imanol, por todo, por ser mi "guardaespaldas", por haberme levantado cuando he caído, y por haberme puesto los pies en el suelo cuando he volado.

23 de Enero de 2010.

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Prólogo

El interés personal por las influencias de los usos de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana surgió hace ya varios años desde el asombro que suscitaba en una joven estudiante de sociología el uso, que devenía exponencial, del teléfono móvil e Internet, entre otros, en las personas de su entorno. Ante su desconcierto, la generalización del uso de las herramientas tecnológicas estaba resultando imparabale.

Lo que en un principio nació como inquietud de estudiante se ha convertido, con los años en proyecto de investigación, en una tesis que a través de estas palabras pretendemos introducir.

Si bien en un principio el proyecto resultaba pretencioso, en cuanto que quería abarcar todo lo amparado bajo el gran paraguas de las nuevas tecnologías, luego, con los años, años dedicados a leer, a investigar, a contrastar y proponer, hemos conseguido centrar nuestro foco de atención en un objeto de estudio más concreto, más aquilatado, y contemplado y analizado desde una perspectiva que creemos más diáfana.

El resultado –así lo creemos– es una tesis heurística, en la que hemos pretendido establecer pautas para acercarnos a los nativos digitales, a su estudio, dejando la puerta abierta a ulteriores investigaciones. Y también una tesis dinámica, en la que lo teórico y lo práctico, interactuando constantemente, entablan un diálogo que permite enriquecer nuestra labor en ésta que ha intentado ser una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes.

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Encuadre sociológico

Quizá por deformación profesional, quizá por inclinación personal, o más bien por una mezcla de ambas, el ámbito de la vida cotidiana siempre nos ha parecido el nicho en el que surge todo lo social. De ahí que constituya el verdadero núcleo de nuestro interés sociológico.

La vida cotidiana se concibe como el ámbito de lo normal y lo natural. “El mundo de la vida cotidiana es (...) la realidad fundamental y eminente del hombre” (Schutz y Luckmann, 1977: 25). La estructura fundamental de la realidad cotidiana es compartida por un nosotros, es intersubjetiva, social. En este sentido, entendemos que la labor sociológica en el estudio de lo cotidiano debe orientarse a “enfocar lo visto-pero-no-registrado” (Lechner, 1990: 51), a realzar la accesibilidad a lo común, a lo obvio, a lo presupuesto. No se trata tanto de descubrir lo nuevo como de rescatar lo ya conocido, explicitar lo presupuesto en la experiencia.

Lo cotidiano es un campo de eventos que son conocidos y vividos como tales por los sujetos. Lo que caracteriza al evento cotidiano es que es vivido o significado desde un particular modo de observación del sujeto. Es una vivencia en la que la subjetividad se inscribe en el orden de lo obvio. Lo cotidiano resulta de un modo de ver la realidad, de un modo en que la subjetividad participa de las representaciones sociales.

Lo obvio corresponde a todo evento que se caracteriza por la inmediatez entre lo que es y lo que puede ser, entre la realidad y las posibles realidades entre las que ésta se afirma. Eventos en los que la contingencia o relatividad de un hecho social se borran en una suerte de naturalización. Lo social, como trasfondo de obviedad en las observaciones que realiza el actor cotidiano.

Lo obvio como orden se genera en una disposición del sujeto que le lleva a participar de los intercambios sociales sin distanciarse como sujeto socializado. La obviedad corresponde a lo que el sujeto “da por visto o sabido”, algo que no llama su atención activa.

“El mundo de la vida es, ante todo, el ámbito de la práctica de la acción” (Schutz y Luckmann, 1977: 38). Lo cotidiano es el contexto del tejido de las acciones sociales e implica una relación del sujeto con sus representaciones, una relación de inmediatez con ellas que nos permite acceder al orden social de la obviedad, donde se inscribe la socialidad. Desde la sociología, nos interesa este campo de lo obvio, de lo cotidiano porque en él se produce y reproduce la vida social, la realidad.

El mundo de la vida cotidiana es esa realidad en la cual se hace posible la comprensión mutua, recíproca, un mundo intersubjetivo donde la socialidad se hace plástica, se materializa, donde la vida social se construye a base de acciones e interacciones de un “yo” y un “nosotros”.

Las sociologías de la vida cotidiana se dedican a estudiar los aspectos subjetivos de la vida cotidiana, el sentido y los significados del hacer humano, la manera en que los individuos viven su vida práctica. Mauro Wolf ha señalado que las sociologías de la vida cotidiana se ocupan de los procesos de producción de la sociedad a través de las prácticas, las cuales no pueden ser estudiadas al margen de los sentidos que llevan consigo, o lo que a veces se ha denominado “los contextos de sentido socialmente compartidos”.

Esta forma de definir el campo de las sociologías de la vida cotidiana planteada por Wolf tiene la virtud de que permite comprender lo cotidiano como el lugar fundamental de intersección entre el individuo y la sociedad. Esta posición también está presente en muchos autores clásicos en la materia. Norbert Elias ha sido claro al afirmar en que no hay razón para pensar lo cotidiano como opuesto a lo estructural. Lo social reside en lo cotidiano.

La relevancia de estudiar lo cotidiano precisamente radica en que es allí donde se hace, se deshace y se vuelve a hacer el vínculo social, es decir, las relaciones entre seres humanos. “Lo cotidiano es donde se juega la socialidad de la alteridad” (Lindón, 2000: 9). La noción de socialidad toma contenido a partir de la vivencia intersubjetiva que se pone en juego en cualquier relación social. Así, se puede decir que lo cotidiano es el ámbito donde el individuo se enfrenta a otro, donde se plasma y se metaboliza, por utilizar la expresión de Lindón, la alteridad. Esa metabolización del otro, de lo ajeno, de lo nuevo, lo desconocido, lo diferente, es una forma de hacer que perdure el vínculo social. Es por ello que Pina Lalli (en Lindón 2000) ha señalado que el compromiso fundamental de lo cotidiano es asegurar la permanencia de lo social. “Así, lo cotidiano puede entenderse como el lugar de un estado sin cesar naciente de socialidad, presentándose como producción imaginaria y simbólica de las relaciones sociales, como ritualización incesante del vínculo social” (Lindón, 2000: 10).

De acuerdo con Pietro Bellasi (en Lindón, 2000), la metabolización de la alteridad se produce a través de lo que él denomina las “figuras metafóricas”, con las cuales el imaginario es capaz de darle un sentido, un lugar, una interpretación al otro, al acontecimiento, a lo desconocido, a lo diferente. Esa asignación de un lugar en un acervo de comprensión del mundo es un proceso eminentemente simbólico y que tiene su expresión en las retóricas, es decir, en los discursos, los relatos, las lógicas, las narrativas, los mitos, con los cuales los individuos interpretan al otro y al mundo, y, en consecuencia, actúan.

Las retóricas se concretan en las prácticas cotidianas. Los haceres, las prácticas, junto con sus retóricas, constituyen la socialidad misma. En la socialidad se crean y recrean las prácticas cotidianas porque éstas están abiertas a la experiencia directa, que es de carácter espacio-temporal. Al respecto, Goffman, en “Los momentos y sus hombres”, concibe la noción de momento como algo que da cuenta de las coordenadas espacio-temporales, además de la socialidad.

Alicia Lindón apunta que se puede plantear que las sociologías de la vida cotidiana suponen una particular mirada sobre la realidad, una mirada que se orienta al estudio de las cuatro vías de acceso que identifica Christian Lalive d’Epinay: la socialidad, los micro-rituales, el espacio y el tiempo; y una mirada que toma como punto de partida el individuo frente a la alteridad.

El objeto de estudio de la microsociología es la vida cotidiana, un campo de estudio que se estructura como lugares y momentos de experiencia: la vida cotidiana se nos presenta y representa como unas localizaciones espacio-temporales. El tiempo y el espacio son constitutivos fundamentales de la vida cotidiana. Organizan y marcan para los actores sociales los diferentes ciclos y lugares para el desarrollo de las prácticas. “Me encuentro en una situación espaciotemporal y social, en un mundo circundante natural y socialmente articulado” (Schutz y Luckmann, 1977: 38). De hecho, la microsociología tiene por objeto de estudio la situación de interacción, concepto que da cuenta de un espacio y de un tiempo, de un anclaje espacio-temporal. Para el actor social, las situaciones que sirven de localización y de escenario a las situaciones vividas, constituyen marcas en el recorrido de la existencia cotidiana.

El énfasis en la espacio-temporalidad del hacer, de las prácticas, es una herencia del pensamiento de Alfred Schutz. Para las sociologías de la vida cotidiana, la dimensión espacio-temporal supone

el reconocimiento de que la acción práctica siempre tiene un posicionamiento en un aquí y un ahora, desde donde se ve al otro, desde donde se ve de una particular forma el mundo.

La vida cotidiana es el ámbito de nuestro quehacer diario y forma parte de una concepción del tiempo y el espacio como coordenadas vitales en las que nos movemos día a día, de pequeña escala, fáciles de reconocer de manera inmediata y que ordenan nuestra vida porque cada unidad de tiempo (tiempo de trabajo, de ocio, de desplazamiento...) se relaciona con las distintas unidades de espacio (lugar de trabajo, hogar, medio de transporte...) que "visitamos" cada día y que, en consecuencia, se nos hacen familiares, habituales, cotidianos.

La cotidianidad, por un lado, constituye un espacio-temporalidad próxima, de experiencia inmediata, conocible y previsible y, por otro lado, parece insignificante, natural, no problemática para el sujeto. "En la vida cotidiana, donde se presupone que opera una cierta transparencia y una significación inmediata, hay una marcha normal que se da por supuesta..." (Wolf, 2000: 42).

"La acomodación de nuestras experiencias en lugares bien distinguibles y en momentos bien previsibles permite la clasificación segura de las mismas" (Arpal, 1997: 236). Se trata de establecer un orden vital a través de un mapa de experiencias: simultaneidad o sucesión del tiempo, coincidencia o separación en el espacio. Estas son coordenadas que producen y reproducen la vida social constantemente.

El calendario y el reloj, dos de los principales mecanismos de representación del tiempo, determinan las posiciones, fijan los intervalos y pautan los ritmos de duración de las cosas. El mapa y el croquis, representaciones del espacio, también determinan posiciones y organizan tránsitos y recorridos.

Así, el diario transcurrir de la vida está organizado por un cuándo y un dónde. El calendario social otorga la seguridad y la certeza de la sucesión de puntos reconocibles, pero es en la actualización cotidiana donde ese calendario adquiere sus contenidos específicos.

La vida cotidiana tiene su tiempo y su espacio a contrapunto del tiempo y del espacio de concepción, de los cuales extrae la fuerza de sentido para explicarse a sí misma. Por un lado, lo cotidiano se constituye por aquellas prácticas, espacios y temporalidades que garantizan la reproducción social por la vía de la reiteración. Por otro lado, la rutinización normalizada adquiere visibilidad para sus practicantes en los periodos de excepción, cuando se rompe esa rutina.

En este sentido, lo cotidiano se nos presenta aparentemente con un carácter repetitivo, continuado, como una sucesión previsible, una actividad permanente y próxima, real. Jesús Arpal apunta que la producción de lo cotidiano, a través de lo rutinario y de su contrapunto, puede entenderse a través de dos conceptos sociológicos clave: la rutina y el ritual.

Los actos repetitivos pueden agotar su significación en el propio hecho de repetirse porque, al ocupar siempre el mismo lugar y producirse en el mismo momento, vienen a ser siempre los mismos, previsibles, identificables y casi idénticos. Así, parece innecesario buscarles un significado más allá de su pura inmediatez.

En la rutina, la repetición conlleva continuidad, conlleva una sucesión temporal y una fijación espacial que hacen que los actos parezcan siempre los mismos. "En la rutina, con la regularización espacio-temporal, lo que se plantea es una repetitividad que lleva a que la actividad sea reconocible en su propia presencia, en su mera visualización; de ahí que el plantear las cosas como marchando al mismo tiempo o coincidiendo con los límites de un espacio (...) permite el "encuadramiento" regularizado de las personas y las actividades (...)" (Arpal, 1997: 238).

El ritual también descansa en la repetición, pero se dirige a una dominación no tanto de los objetos en sí mismos como de su significado. Los rituales son recorridos de lugares en donde la repetición, las reiteraciones del espacio y del tiempo, intentan ir más allá de lo establecido, de la presencia directa de las cosas. Por lo tanto, las localizaciones espacio-temporales son un elemento clave de la actividad ritual porque en el ordenamiento previsor de los lugares y momentos, en los ritmos repetitivos se producen tanto los centros como las regulaciones temporales desde las que trascender lo establecido.

Entre ambos conceptos, rutina y ritual, la repetitividad de lo cotidiano parece tender hacia la reproducción de actividades rutinarias más que hacia esos momentos y lugares del rito.

Arpal sostiene que la bipolaridad esquemática de las concepciones de rito y rutina marca el arco o la tensión en la que inscribir la repetición cotidianizadora. De las diferentes formas de construir el arco y de las distintas intensidades o formas de tensión salen los diferentes ritmos de repetición. Lo cotidiano, entonces, es un ritmo, una conexión de espacios y tiempos, que permite afrontar la existencia más o menos rutinaria o ritualmente.

En las diversas aproximaciones a la idea de vida cotidiana, se podrían encontrar una serie de factores que básicamente se mueven entre dos polos: lo cotidiano como vida material o como mundo de vida.

Como vida material, la vida cotidiana se presenta como el conjunto de acciones repetitivas dirigidas a resolver la subsistencia (mantenimiento del cuerpo, defensa...) que, en tanto poseen una naturaleza colectiva o supraindividual, son las bases de reproducción de la sociedad.

Como mundo de vida, la vida cotidiana se concibe como el universo concreto de significados, de sentidos más o menos conscientes y racionalizados que acompañan a la vida humana y que son la base de la socialidad, cuya característica más notable es el lenguaje. Lo cotidiano es el espacio de lo social donde se produce el mundo de vida. "En esta cotidiana interacción con los otros, en esta inmediata práctica de la socialidad, se construye el auténtico mundo con sentido: lo que llamamos "la realidad" (Arpal, 1997: 248).

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Planteamiento de la investigación

Nuestra investigación tiene como objetivo principal conocer y analizar las prácticas cotidianas de los jóvenes con las nuevas tecnologías para llegar a plantear pautas de socialización tecnológica de lo que denominamos Generación Digital.

En el acercamiento al objeto de nuestro estudio nos hemos encontrado de entrada con distintas aproximaciones metodológicas al fenómeno. Las investigaciones cuantitativas, como las encuestas nacionales, que incluyen a niños y jóvenes en encuestas de adultos, suelen utilizar un acercamiento positivista, debido a que buscan hechos objetivos que informen para orientar, generalmente, decisiones institucionales. Por su parte, la investigación cualitativa referida a niños y jóvenes se basa generalmente en una aproximación de manera reflexiva, buscando la comprensión de sus experiencias, y reconociendo la influencia del investigador adulto en el proceso de investigación.

Investigar la niñez y la juventud desde cualquier ámbito de las ciencias sociales se convierte en un difícil empeño que requiere del establecimiento de planteamientos metodológicos de antemano. El recurso a adultos (padres, profesores, etc.) como informadores de las experiencias de niños y jóvenes resulta fácil, pero también más fácilmente puede inducir a errores. Por eso la investigación directa con jóvenes, aunque más complicada y costosa por numerosos motivos, suele proporcionar una información más veraz.

Cada vez más, se está intentando que niños y jóvenes tengan voz propia en las investigaciones sociales que sobre ellos se hacen. Por ello, deberían buscarse métodos que permitan a los jóvenes participar como agentes activos e informantes clave, para que expresen sus propias interpretaciones y pensamiento, en vez de echar mano al más asequible método de contar con voces adultas.

Este cambio de visión se plasma en un cambio preposicional: en vez de *trabajar sobre*, *trabajar con* niños y jóvenes. La distinción recae en la diferencia de percepción de la niñez y la juventud como objetos de investigación y como participantes en el proceso de investigación.

De esta forma creemos que el énfasis de una nueva sociología de la juventud debería recaer en los siguientes aspectos, tal y como propone Qvorturp (1995, citado en Hasebrink; Livingstone; Harddon, 2008):

- Énfasis en los aspectos estructurales de la juventud, con sus dinámicas y sus determinantes, más que una concepción naturalística del niño y del joven y su desarrollo.
- Énfasis en lo relacional, dejando de lado tanto la soledad del niño/joven frente a los demás, como la unidad familiar como núcleo de estudio.

- Énfasis en el presente, es decir, los niños y jóvenes como personas de hoy, sus relaciones sociales y culturales consideradas valiosas como objetos de estudio por derecho propio, dejando de lado la visión del niño como “lo que va a ser”.
- Énfasis en la vida cotidiana, más que en lo atípico o problemático.

Esta nueva forma de aproximación al estudio de la niñez y la juventud tiene implicaciones en el diseño de la investigación, sobre todo porque enfatiza la importancia de los contextos cotidianos de niños y jóvenes, y prioriza las técnicas cualitativas sobre las cuantitativas.

Los nuevos sociólogos de la niñez y la juventud argumentan que la vida de éstos muchas veces es vivida en los intersticios de los espacios y tiempos de los adultos, y que se espera de los jóvenes que sorteen, eviten o subviertan las expectativas y normas adultas en su comportamiento. El investigador, por lo tanto, tiene que diseñar sus métodos de tal forma que esas micro-tácticas cotidianas sean reconocidas. Al fin y al cabo, se trata de investigar el significado de sus acciones.

El trabajo directo con niños y jóvenes conlleva sus propios retos metodológicos. Existe una inherente asimetría de poder (estatus, control, conocimiento) cuando investigadores adultos estudian a niños y/o jóvenes. Los riesgos y daños son varios, desde la ansiedad o los malentendidos a la privacidad de los niños, etc. Una estrategia útil para solventar este escollo consiste en asignar deliberada y abiertamente un rol de experto al niño. Los jóvenes deberían tener la impresión de que son tenidos en cuenta y de forma seria, de que se les da la oportunidad de explicarse, todo lo cual conlleva empatizar y sensibilizarse con el asunto por parte de los investigadores.

El investigador también tiene que hacer frente al dilema de su posicionamiento frente a los objetos de estudio. Así, tiene que asumir determinados presupuestos teóricos a la hora de abordar la investigación.

Aunque resulte obvio, tantas veces más que lo que queremos sabemos lo que no queremos. La trayectoria la decidimos en la brújula a partir de los rechazos. Por la vía de la exclusión o del rechazo podemos llegar a proponer, podemos y debemos llegar a construir propuestas. Nos va a ocurrir así en la propia trayectoria de la tesis.

De hecho, así se produjo el primer eslabón de esta tesis. Comenzó por un rechazo al etnocentrismo adulto. Si lo que nos interesa es escuchar la voz de los jóvenes, saber cómo construyen sus propias prácticas y significados, debemos acudir directamente a ellos y dejar de lado cualquier prejuicio sobre el mundo joven como seres humanos incompletos.

Entendemos, en el sentido de Willis (1990) que los jóvenes son consumidores y productores de lo social, miembros activos de la sociedad. Y aunque muchas veces no salgan a la luz o se les de una importancia menor, los procesos de producción cultural que los jóvenes llevan a cabo son de gran importancia, especialmente en un contexto como el actual, en el que parecen ser los actores sociales clave de numerosos procesos sociales.

Esto, a su vez, implica rechazar las imágenes prejuiciadas sobre lo joven, especialmente las visiones mediáticas, que tienen que ver con lo tecnológico. Existe una tendencia generalizada a presentar con cierta hostilidad y alarmismo las prácticas tecnológicas de los jóvenes.

Enseguida rechazamos también la dicotomía como forma de hacer investigación sociológica cuando se estudia la relación entre jóvenes y nuevas tecnologías. Si el interés radica en analizar y comprender cómo para la generación digital las prácticas tecnológicas que establecen en su día a día son significativas, debemos evitar analizarlo exclusivamente desde lo social o desde lo tecnológico, porque la realidad que nos encontramos no responde a la polaridad sino a la conjunción, al binomio.

Especialmente quisimos negar el determinismo tecnológico desde el que muchas veces ha afrontado la sociología su análisis de la cultura digital y que rechazamos tajantemente. La tecnología no impacta en la sociedad; la sociedad es tecnología, nosotros la imaginamos, la construimos, pasa a ser lo que somos a través de lo que nos pensamos y con lo que pensamos. Si la tecnología transforma, también es transformada.

Asimismo, rechazamos lo que Drotner (en Gil Juárez y Val-Ilovera Llovett, 2006) llama hipérbole discursiva y que forma parte de la dicotomía y del determinismo desde los que tantas veces se ha

abordado el estudio de la generación digital: el pesimismo o el optimismo, la tecnofobia y la tecnofilia. La primera de estas posiciones se identifica con una relación negativa entre tecnología y juventud, y proclama una paulatina fragmentación y atomización social. La segunda posición es aquella que ve en la introducción de nuevos dispositivos tecnológicos efectos de mecanismos de potenciación y liberación de los jóvenes. Hay que evitar ambas posturas extremas y situar las relaciones de los jóvenes con las tecnologías en el contexto de cambios sociales más amplios.

Rechazamos también el tan generalizado prejuicio antilúdico que no concibe que a través del juego se puedan llevar a cabo verdaderos procesos de socialización, aprendizaje y conocimiento. Los adolescentes aprenden y desarrollan a través del juego estrategias sociales importantes, y más cuando se trata de nuevas tecnologías, cuyo funcionamiento y uso no se explica si no es a través del juego.

Rechazando estos planteamientos, apostamos por analizar el fenómeno de la generación digital desde otros postulados más comprensivos, más cercanos a la propia vivencia tecnológica de los jóvenes.

Apostamos por comprender la relación entre jóvenes y nuevas tecnologías como binomio, asumiendo que lo uno no se entiende sin lo otro, y poniendo especial énfasis en el papel de los jóvenes como productores activos de prácticas y significados tecnológicos a través de los cuales buscan la afirmación de su ser joven y desarrollar su socialidad.

Es necesario escuchar la voz de los jóvenes. Pero escuchar no sólo significa poner atención o entender las palabras, sino ponerse en el lugar del que habla, acercarse a su mundo de significados. En este caso ese mundo de significados está profundamente arraigado con determinadas prácticas tecnológicas, cuya importancia cotidiana para los jóvenes es necesario comprender.

Debemos entender que a través de las nuevas tecnologías, de su uso mediante procesos de consumo y ocio, los jóvenes desarrollan nuevos procesos de sociabilidad, producción de significados e interacción. Lo tecnológico abarca numerosos procesos del día a día de los jóvenes, por eso, cuando miramos a nuestro alrededor, a nuestra realidad más cercana, vemos que la juventud de hoy parece ser algo más que parte de la cultura digital: parece ser el actor social clave en la producción y reproducción de la cultura digital.

2

Hipótesis y objetivos de la investigación

Desde los planteamientos teóricos y metodológicos anteriormente expuestos es desde donde hemos abordado nuestro objeto de investigación: la generación digital.

Así, las principales **hipótesis** de la investigación han sido las siguientes:

- Los jóvenes son productores activos de lo social ya que juegan un papel clave en numerosos procesos sociales contextualizados en la Cultura Digital. Sus procesos de aprendizaje, interrelación, socialización e intercambio para con lo tecnológico pueden incrementar el capital social.
- Las nuevas tecnologías y su consumo modelan cada vez más las formas de ocio de los jóvenes. Así, consumo, ocio y tecnología podrían ser las tres grandes dimensiones interrelacionadas que definen la vida cotidiana de la actual generación de jóvenes.
- Los jóvenes usan con gran naturalidad y de forma lúdica las nuevas tecnologías porque han sido socializados en contextos tecnologizados a través de procesos de auto-aprendizaje y conocimiento informal (*know how, know what, know where*).
- Se puede estar produciendo una brecha generacional tecnológica entre los jóvenes de la generación digital y sus padres por las diferentes formas de relacionarse con lo tecnológico.
- Se puede estar produciendo una democratización de la *expertise* o pericia, en la medida en que el concepto de maestría se extiende también hacia los jóvenes, quienes poseen unos conocimientos tecnológicos generalmente superiores a los de los adultos.
- Los videojuegos constituyen para los jóvenes una herramienta de socialización tecnológica a través de la cual se sumergen en la Cultura Digital.

Desde estas hipótesis, cuya estela es apreciable en las propuestas que a lo largo de la tesis hemos ido proponiendo, hemos abordado nuestro **objetivo principal** en esta investigación:

Este proyecto pretende investigar los procesos de aprendizaje, socialización e innovación que llevan a cabo los jóvenes (nativos digitales) en su relación cotidiana con las nuevas tecnologías.

Este proyecto pretende investigar los procesos de aprendizaje, socialización e innovación que llevan a cabo los jóvenes (nativos digitales) en su relación cotidiana con las nuevas tecnologías.

De este objetivo general se desgranar los siguientes **objetivos** más **concretos**:

- Proponer nuevas pautas desde las que analizar sociológicamente a la juventud.

- Analizar la interrelación entre nuevas tecnologías, ocio y consumo como panorama desde el que abordar el estudio de la generación, proponiendo:
 - Contextualizar la Cultura Digital como el espacio-tiempo social en el que las nuevas tecnologías han adquirido una importancia creciente tal que influyen numerosos procesos de la vida cotidiana.
 - Entender el consumo como patrón a través del cual se configuran los estilos de vida de los jóvenes, y a través del cual estos producen trabajo simbólico.
 - Ofrecer pautas para el análisis del ocio juvenil, hoy en día estrechamente vinculado al consumo tecnológico, como ocio productivo.
- Comprender el significado que para los jóvenes tiene el uso de las nuevas tecnologías en su vida cotidiana (escuchar la voz de los jóvenes).
- Comprender la interrelación entre las nuevas tecnologías y los jóvenes desde los siguientes procesos:
 - Procesos de socialización tecnológica: comprender la relación cotidiana entre los jóvenes y la tecnología a partir de su domesticación y alfabetización, así como atisbar de que forma la socialidad toma forma a partir de lo tecnológico.
 - Actitud de los jóvenes frente a la tecnología: entender la importancia que la tecnología tiene para los jóvenes en su vida cotidiana y ver de qué forma éstos se enfrentan a las nuevas tecnologías.
 - Procesos de adquisición de conocimiento tecnológico: analizar los procesos de aprendizaje situado, auto-aprendizaje, desarrollo de capacidades y habilidades tecnológicas y *edutainment* (aprender jugando).
 - Procesos de apropiación tecnológica: analizar las estrategias a través de las cuales los jóvenes consideran a las nuevas tecnologías como propias y desarrollan procesos de innovación en torno a las mismas.
- Analizar si la dicotomía inmigrantes y emigrantes digitales es pertinente en el análisis de las relaciones de los jóvenes y adultos con las nuevas tecnologías y la posible brecha generacional entre ambos.
- Arrojar luz sobre el fenómeno de los videojuegos desde un punto de vista sociológico para establecer una primera pauta de análisis de los mismos.
- Estudiar el caso de los videojuegos como herramienta de socialización tecnológica de la generación digital.

El objetivo metodológico principal que nos planteamos en nuestro trabajo de campo ha sido analizar el sentido y significado intersubjetivo que los jóvenes objeto de estudio atribuyen a sus prácticas tecnológicas.

En este sentido, hemos adoptado una mirada analítica cualitativa sobre la realidad social que hemos investigado. Sin embargo, también nos ha interesado hacer uso de los datos disponibles en las distintas bases de datos existentes para describir las prácticas de ocio, la dotación tecnológica, usuarios de nuevas tecnologías, etc. De esta forma, y paralelamente al análisis cualitativo, hemos realizado un estudio cuantitativo descriptivo de los aspectos anteriormente mencionados. En la medida en que nuestra intención es circunscribirnos al ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV a partir de ahora), nuestra principal fuente de datos ha sido el EUSTAT, aunque obviamente no hemos descartado otras fuentes, tales como el Injuve, INE, Eurostat, etc.

De esta forma, en nuestro proyecto de investigación hemos querido combinar las dos grandes ramas metodológicas de la Sociología: la cuantitativa y la cualitativa, ya que creemos que ambas se adaptan y ofrecen riqueza informativa sobre los objetivos que nos hemos planteado.

Por un lado, las técnicas cuantitativas, basadas en el esquema clásico positivista, nos ofrecen la posibilidad de describir y explicar, sistemática, comprobable y comparablemente, procesos y fenómenos sociales dados, de forma que podamos llegar a formular generalizaciones basadas en realidades objetivas y apoyadas en evidencias empíricas.

Por otro lado, el método cualitativo que “parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos” (Ruiz Olabuenaga; Aristegi y Melgosa, 1998: 45), nos permite reconstruir los conceptos y acciones que los sujetos llevan a cabo dentro del fenómeno social que vamos a estudiar. Por ello, vamos a tratar de describir y comprender las motivaciones y los medios a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo, un contexto propio, suyo y de los demás, en un entorno como el de las nuevas tecnologías.

La primera fase de nuestra investigación fue la búsqueda bibliográfica para analizar el estado de la cuestión y realizar un análisis crítico de la misma. Esta fase nos sirvió, por un lado, para darnos cuenta de la ausencia de estudios cualitativos sociológicos en la materia, así como para percatarnos de las carencias de los estudios tradicionales sobre jóvenes y nuevas tecnologías. A nivel internacional, hemos podido encontrar sobre todo estudios sociológicos cuantitativos y psico-pedagógicos

cualitativos, pero no así a nivel español, exceptuando el caso del grupo de investigación de la Universitat Oberta de Catalunya liderado por Gil Juárez y Val-Ilovera Llovet¹.

Dado este vacío, en muchas ocasiones hemos tenido que tomar de otras disciplinas paralelas a la sociología las herramientas conceptuales necesarias para abordar nuestra investigación. Esta multidisciplinariedad se observará a lo largo de la tesis, ya que aunque partamos de un enfoque sociológico, el fenómeno social de la generación digital es transversal y requiere ser abordado desde puntos de vista complementarios de las ciencias sociales.

Por otro lado, esta amplia fase de búsqueda bibliográfica nos sirvió para ir perfilando las hipótesis, los objetivos y el contenido, y estructura de la tesis. El análisis de la documentación tanto cuantitativa como cualitativa nos mostró cómo numerosas prácticas de los jóvenes actuales son definidas por la interrelación de tres dimensiones: el consumo, el ocio y las nuevas tecnologías. Así surgió el planteamiento fundamental de nuestra investigación.

Nuevas tecnologías, consumo y ocio convergen para dar forma a la generación digital. Por eso, hemos creído necesario abordar estos ámbitos de estudio, abordaje que nos ha proporcionado el horizonte necesario en el que ubicar el mundo tecnologizado de los jóvenes y poder lanzar propuestas analíticas que proporcionen una explicación del significado del mismo para la generación digital.

Además, de entre todas las nuevas tecnologías al alcance de los jóvenes, los videojuegos llamaron sobremedida nuestra atención. La falta de interés sociológico que hasta el momento han connotado, contrasta con la significación de esta tecnología para los jóvenes, de ahí que hayamos creído necesario realizar una primera inmersión en los aspectos sociológicos más destacados del mundo de los videojuegos.

Para investigarlo nos decantamos por el método etnográfico, de tipo cualitativo, que nos permitió una aproximación naturalista y comprensiva del objeto de estudio, que se centrara en valores, significados y percepciones de los participantes objeto de estudio. "La etnografía supone una aproximación inductiva basada en la observación, la descripción, la interpretación y la escritura" (Gil Juárez y Val-Ilovera Llovet, 2006: 32).

En la medida en que lo que nos interesa es el mundo de la vida, las situaciones intersubjetivas que hacen que los jóvenes se muevan en su vida cotidiana rodeados de aparatos tecnológicos, partimos del hecho de que nuestro objeto de investigación social son esos sujetos actuantes que interactúan con lo tecnológico. Y es por eso que la mejor forma de acercarse y analizar las formas de interacción entre sujetos es a través de la mirada cualitativa.

Entendemos que los jóvenes al narrar sus propias prácticas las construyen activamente, y elaboran la percepción, los valores, las creencias y las representaciones sobre las que se sustentan sus prácticas. Al identificarlos, podremos entender qué significan estos usos de las nuevas tecnologías para ellos.

Estrictamente, la etnografía alude a un método concreto o a un conjunto de métodos, a través de los cuales, el etnógrafo "participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación" (Hammersley y Atkinson, 1994: 15). La etnografía es considerada la forma más básica de investigación social ya que se asemeja notablemente a los modos rutinarios con que la gente le da sentido al mundo de la vida diaria.

"El comportamiento humano se construye y reconstruye de manera continua sobre la base de las interpretaciones que las personas hacen de las situaciones en que se encuentran" (Hammersley y Atkinson, 1994: 22). Para comprender el comportamiento de la gente debemos aproximarnos de forma que tengamos acceso a los significados que guían ese comportamiento.

Con la finalidad de construir un modelo interpretativo que permitiera el seguimiento del proceso de producción de explicaciones de los jóvenes, la etapa etnográfica, que comienza con un

1 Adriana Gil Juárez y Montse Val-Ilovera Llovet son las coordinadoras de grupo de investigación "Joventic" del IN3 de la Universitat Oberta de Catalunya.

cuestionario introductorio como toma de contacto con los jóvenes, se complementa con una fase de entrevistas en grupo, o dinámicas de grupo.

Con el fin de obtener indicadores para evaluar los usos y apropiaciones que de las nuevas tecnologías hacen los jóvenes, construimos un cuestionario elaborado a partir de la definición de categorías pertinentes para nuestro análisis. Dados los pocos estudios sobre el tema, procedimos a elaborar un cuestionario *ad hoc* desde la descripción de las diferentes categorías que corresponden a cada una de las áreas temáticas que nos hemos propuesto investigar:

- Usos generales de las tecnologías:
 - usos tecnológicos
 - preferencias e importancia
 - ubicación en el hogar
 - comunicación
- Ordenador e Internet:
 - objetivos
 - usos y preferencias
- Telefonía móvil:
 - usos
- Videojuegos:
 - motivación
 - modalidades de juego
 - usos y preferencias

A partir de estas categorías redactamos los ítems que dieron forma al cuestionario (ver anexo). El cuestionario se pasó a un total de 306 alumnos (27 en castellano y 279 en euskera), de entre 14 y 17 años, desde 3º de la ESO a 2º de Bachiller LOGSE, de 3 centros de enseñanza secundaria y bachiller de Vizcaya que se mostraron voluntarios para participar en el proyecto .

En el caso de los alumnos inscritos en modelo D (270 de un total de 306), los centros nos exigieron como condición que todo el trabajo de campo se realizara en euskera. Aquellos alumnos inscritos en modelo A (27) realizaron en castellano tanto el cuestionario como las entrevistas en grupo.

En ningún momento nos planteamos realizar un estudio cuantitativo representativo ya que en todo momento hemos sido conscientes de que, siendo un primer acercamiento a la generación digital, no requería que nuestro interés fuese exhaustivo, sino que debía centrarse en hablar directamente con los jóvenes, en establecer una primera pauta de análisis del fenómeno objeto de estudio, a partir de la cual desarrollar posteriores investigaciones.

Si bien nuestro propósito ha sido analizar los usos tecnológicos informales de los jóvenes, no hemos tenido otro remedio que ponernos en contacto con los propios jóvenes a través de la institución formal de la enseñanza. Tratándose de menores de edad, era la forma más adecuada de ponernos en relación con ellos para poder abordar los objetivos de la investigación, con el consentimiento previo de los padres.

A pesar de las limitaciones que impone un contexto formal, el entorno escolar como espacio y tiempo para los cuestionarios y las entrevistas nos permitió contrastar las diferentes prácticas tecnológicas que los jóvenes realizan dentro y fuera de la escuela, es decir, contrastar los usos formales e informales de las nuevas tecnologías.

Asimismo, nos ha permitido realizar entrevistas grupales con una dinámica de socialidad previa, es decir, los jóvenes se conocían previamente con lo cual les podía resultar más fácil explicar los significados de sus prácticas tecnológicas conjuntamente.

Los centros que, tras un contacto previo en el que se les expusieron tanto los objetivos de la investigación como las fases metodológicas de la misma, se ofrecieron voluntarios para tomar parte fueron Elorrio Institutua (Elorrio), Instituto de Fadura (Getxo) y Asti-Leku Ikastola (Portugaleta).

Una vez obtenido los resultados del cuestionario³, nos planteamos el gui3n de las entrevistas en grupo que, de entrada, iban a girar a los siguientes ejes, con sus correspondientes variables o categorías de evaluaci3n:

- Usos tecnol3gicos generales:
 - Utilidad de la tecnologías
 - Habilidades tecnol3gicas
 - Apropiaci3n tecnol3gica (relaci3n con lo tecnol3gico)
 - Creatividad en los usos
 - Interacci3n online/offline
 - Rol de los padres
- Ordenador e Internet:
 - Prop3sito de uso
 - Tiempo de uso
 - Identidad y relaciones online
- M3viles:
 - Prop3sito del uso
- Videojuegos:
 - Prop3sito del uso
 - Formas de juego

A partir de estas categorías construimos un gui3n abierto para las entrevistas, que se pas3 a 19 grupos de estudiantes de los tres centros escolares voluntarios. 17 entrevistas se realizaron en euskera y 2 en castellano. Dado el bilingüismo, nos pareci3 operativo, una vez realizadas, transcribir las entrevistas de euskera a castellano, y así queda recogido en las citas y explicaciones que a lo largo de la tesis hacemos del trabajo de campo.

Los grupos constaban de entre 5 y 7 integrantes. La elecci3n de la muestra para el grupo no responde a criterios estadísticos, sino estructurales. Los integrantes de cada grupo fueron escogidos en base a altos perfiles de uso de las nuevas tecnologías, ya que lo que nos interesaba era extraer los significados que las tecnologías tienen para aquellos que hacen usos intensivos y construyen numerosas prácticas cotidianas a partir de lo tecnol3gico. En total fueron entrevistados en grupo 115 jóvenes.

Con las entrevistas en grupo hemos pretendido que los entrevistados nos transmitan su experiencia cotidiana con las nuevas tecnologías y que debatan en grupo su visi3n y sus experiencias para con lo tecnol3gico. Y creemos que esta es la mejor forma de conseguir no sólo riqueza informativa, sino experiencias de primera mano llenas de significado.

Los resultados de las entrevistas fueron altamente positivos. Excepto en alguno de los casos en que, por razones ajenas a la investigaci3n, los jóvenes entrevistados no se mostraron muy proclives para hablar y discutir sobre los temas que iban surgiendo, en general la dinámica de las entrevistas fue muy positiva y enriquecedora, lo cual nos permiti3 extraer informaci3n muy valiosa sobre usos, prácticas y procesos relacionados con lo tecnol3gico.

A diferencia de lo que en general se suele hacer, en esta tesis no hemos querido diferenciar el bloque teórico del trabajo de campo, es decir, la teoría de la práctica. Ambos van unidos, incrustados el uno en el otro, otorgándoles la misma relevancia.

Si entendemos que los jóvenes son productores activos de lo social, y si nuestro objetivo es escuchar y entender los significados que las nuevas tecnologías tienen para los videojuegos, sería contradictorio otorgarles en esta tesis una relevancia menor o diferenciada, relegarles a una posici3n supeditada a o diferenciada de la teoría. Siguiendo las propuestas de Javier Echeverría, el conocimiento procedente de los usuarios jóvenes de las nuevas tecnologías es la base, el andamiaje,

³ Los resultados del cuestionario fueron volcados en una base de datos. Sin embargo, por limitaciones temporales, y por atenernos estrictamente a nuestro objetivo metodol3gico, la explotaci3n de esos datos no ha sido incluida en esta tesis.

sobre el que se ha construido esta tesis, por eso teoría y trabajo de campo convergen dando forma a esta tesis.

Así, la originalidad metodológica de esta tesis consiste en otorgar la misma relevancia a la teoría y al trabajo de campo. Y es desde la interrelación o convergencia de ambas desde donde hay que leer esta tesis y comprenderla.

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

La juventud como sujeto tecnológico

1.1. Acercándonos a una definición de la juventud

Algo tan aparentemente obvio y elemental como definir el concepto de juventud se torna una ardua tarea cuando intentamos acercarnos al fenómeno desde un punto de vista sociológico. ¿Cómo definirlo? ¿Qué aspectos tener en cuenta? ¿Podemos hablar de un grupo social definido? ¿Qué elementos definen a los jóvenes de hoy en día? Sin duda, surgen muchas preguntas para las que intentaremos encontrar respuesta.

La juventud, los jóvenes, no son ningún concepto teórico abstracto, sino una realidad observable, comprobable y verificable. En tanto que realidad social, la juventud sólo existe en virtud del entramado simbólico-social que la constituye como tal.

Biológicamente, existen distintas clasificaciones etarias de la juventud. La Organización Mundial de la Salud ha definido como periodo adolescente el comprendido entre los 10 y los 19 años, y la juventud como periodo entre los 15 y los 24 años.

Otra clasificación nos viene propuesta por Javier Elzo (Lorente y Martín, 2004) que diferencia entre preadolescencia (12 a 14 años), adolescencia (15 a 17 años), juventud (18 a 24 años) y juventud prolongada (25 a 29 años).

Como etapa genérica, vamos a tomar como referencia el marco de edad que proponen tanto el Eustat (Instituto Vasco de Estadística) como el Observatorio Vasco de la Juventud: los jóvenes serían aquel grupo de edad comprendido entre los 15 y los 29 años. Así, en el año 2007 en la Comunidad Autónoma Vasca había 365.419 personas comprendidas en ese grupo de edad, representando un 17,1% de la población vasca. Es decir, el índice de juventud de la población vasca es del 17,1%, cifra que ha ido descendiendo en los últimos años como se puede observar a continuación:

	1991	1996	2001	2005	2006	2007
CAPV	25'4	23'9	20'9	18'6	17'8	17'1
Alava	25'5	24'5	21'7	19'7	18'9	18'8
Vizcaya	25'3	23'8	20'8	18'6	17'8	17'1
Guipuzcoa	25'5	23'8	20'6	18'2	17'4	16'6

Fuente: Observatorio Vasco de la Juventud

Sin embargo, no es el relativo peso de la población joven sobre el resto de población lo que centra nuestro interés, ni el análisis estadístico de los parámetros demográficos de la juventud, sino la consideración e implicaciones sociales de la misma hoy en día. Si las ciencias sociales operan construyendo cohortes es porque más que un simple dato, la edad permite atribuir cualidades que son compartidas por el conjunto de sujetos.

Mallan y Pearce (2003) apuntan que cualquier intento de situar la juventud bajo parámetros establecidos resulta fútil. La categorización en parámetros de edad de los jóvenes obedece generalmente a fines institucionales más allá de los cuales ha y que tener en consideración la experiencia del ser joven. Sin embargo, a pesar de esta consideración, no podemos obviar que los parámetros etarios resultan operativos a la hora de analizar a los jóvenes.

La categoría de edad sólo es una de las dimensiones del concepto de juventud. Habría además que tener en cuenta otras formas de definir la juventud que eviten caer en la universalización de experiencia de acuerdo con parámetros de desarrollo psicológico, físico o emocional. Esas otras formas se refieren a las dimensiones histórica y social que afectan la experiencia referida de ser joven.

Desde un punto de vista biológico, en principio, parece que la etapa inicial de la juventud, comienza cuando se empiezan a producir cambios fisiológicos en el niño hacia la madurez, y se prolonga hasta que el joven es considerado socialmente independiente. Generalmente, los jóvenes son definidos socialmente por su “estado inacabado”, por estar “en proceso de construcción”, proceso en el que influyen tanto factores fisiológicos, como culturales y sociales.

La fase vital de la juventud empieza con la pubertad, ya que a las transformaciones corporales, los súbitos cambios de crecimiento etc., se añade el cuestionamiento de las costumbres y comportamientos infantiles seguidos hasta ese momento, y una nueva organización del yo, de las relaciones sociales, de los valores y de los intereses.

Tal y como afirman Mallan y Pearce (2003), como categoría definitoria, la juventud es frecuentemente considerada como un estado de “conversión”, como el camino muchas veces tortuoso hacia la adultez. La consideración del status de adulto se asocia a virtudes mitificadas como madurez, independencia, estabilidad y, sobre todo, identidad segura.

La juventud como fase individual comprendida entre la pubertad fisiológica (condición natural) y el reconocimiento del status de adulto (condición cultural) ha sido vista como una condición universal, una fase del desarrollo histórico que se encontraría en todas las sociedades y momentos históricos (Feixa, 2006a). Así, parece que la necesidad de un periodo de preparación entre la dependencia infantil y la plena inserción social, vendría determinada por la naturaleza de la especie humana, aunque con formas y contenidos variables en función del espacio-tiempo social.

El fin de la juventud, en cuanto incursión en la adultez, es más difícil de definir que su comienzo. Aunque la primera sociología de la juventud partía de que el ingreso en la posición de adulto se vinculaba a la adquisición de los diversos aspectos de la madurez y a la autonomía sociocultural y económico-jurídica, a finales de los años 60 se produce un cambio de pautas de conductas en la adopción de roles profesionales, familiares... Debido a la larga duración del periodo de instrucción y educación y a la extensión de la pubertad, se ha desarrollado una fase de la vida denominada como “post-adolescencia”; esta fase comprende el tercer decenio de la vida, de modo que la subdivisión que establecíamos entre preadolescencia (12 a 14 años), adolescencia (15 a 17 años), juventud (18 a 24 años) y juventud prolongada (25 a 29 años) parece adecuarse a la realidad social de la juventud.

1.2. Conceptualización sociológica de la juventud

La sociología clásica ha tendido a mirar la juventud como etapa puente, sin espesor ni identidad definida. La antropología se ha quedado en una visión de la adolescencia como espacio de los ritos de paso entre infancia y adultez.

Estas visiones han quedado un tanto obsoletas, no respondiendo a la realidad social que viven los jóvenes hoy en día. La juventud ya no es sólo esa fase intermedia entre niñez y adultez, al con-

trario, se ha llenado de significados y prácticas sociales, que la dotan de una identidad propia. El actual concepto sociológico-cultural de juventud debe incluir el hecho de un sentimiento o de pertenencia común de la juventud como grupo de edad, con actitudes y pautas de conducta determinadas y su propia idealización sociocultural como valor (lo joven como bien cultural sumamente valorado).

“Youthful identity resists a coherent and stable meaning”⁴ (Mallan y Pearce, 2003: IX). “The elusiveness of identity is matched by the shifts in self-image. Consequently, how young people are seen and how they see themselves are not straightforward forms of mediation and knowing; thus, the mirroring of youth in a multiplicity of texts can never be seen as mimetic of an anterior world. Like shards of glass from a broken mirror, the image of youth in contemporary western societies is always fragmented. Thus, youth can not be seen as fixed, pre-existing entity or a unified image. Rather, it is a complex, mercurial signifier offering mixed messages and resisting a single interpretation or positioning”⁵ (Mallan y Pearce, 2003: IX-X).

En una entrevista realizada a Pierre Bourdieu en 1978⁶, el sociólogo francés analizaba la palabra juventud y señalaba, con relación a los usos, distintos sentidos. Por un lado, el sentido sociológico establecería un límite etario porque produce sujetos sociales con relación a prácticas culturales específicas. Por otro lado, el sentido cultural produciría relaciones sociales, como las que organizan el vínculo joven-adulto que ponen en funcionamiento un modo de organización en torno a la educación y el trabajo. Y por último, sobre el sentido biológico del término, apuntaba que la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable para indicar el peso simbólico que existe en torno a los valores socialmente construidos.

Nosotros vamos a centrarnos en el sentido sociológico que Bourdieu propone, analizando las prácticas socio-culturales de los jóvenes. Tal y como señala Navarro Kuri (2000), la juventud como actor social y como problema de estudio hace su aparición en la segunda mitad del siglo XX. A partir de ese momento deja de ser un simple adjetivo para devenir en un modo de ser; lo joven, de calificativo genérico, pasa a status de sujeto como tal, demanda legitimidad y participación en las decisiones sociales, políticas, culturales y morales. La juventud se convierte en el eje de coordenadas de las innovaciones culturales y sociales, se desarrollan estilos y movimientos juveniles.

Entender la juventud como un fenómeno social y cultural implica dejar de lado categorías de interacción estática. La cultura juvenil se mueve en los márgenes de la identidad, si no, perdería esta condición. La identidad del joven se desplaza en los límites de la construcción significativa, de la literalidad cultural.

Tal y como propone Feixa⁷, en la medida en que hablamos de un conjunto de formas de vida y valores, hablamos en términos de cultura juvenil. Ésta no es la sola expresión de una etapa de la vida, sino la condición de una existencia que exige tener reconocimiento, tanto en su especificidad social como en sus producciones. Tal y como Parsons (en Feixa 1994) la define, la cultura juvenil hay que entenderla como la cohorte generacional diferenciada por procesos comunes de socialización (*a distinct generational cohort subject to common processes of socialisation*).

La juventud como fenómeno social sólo puede ser definida en términos de cultura. Todo intento de convertirla en un genérico universal la reduce a un instrumento de arbitrariedad. Hay cultura juvenil en la medida en que ésta se sitúa como renovación de la cultura en la que se inserta.

Mannheim (1944) sostiene que hay que pensar la juventud en términos de una relación de reciprocidad social con el resto de la sociedad. “El problema sociológico consiste en el hecho de que

4 “La identidad juvenil resiste un significado coherente y estable” (Mallan y Pearce, 2003: IX).

5 “El carácter esquivo de la identidad se corresponde con los cambios en la imagen personal. Consecuentemente, las formas en que los jóvenes son vistos y se ven a sí mismos no son directamente formas de mediación y conocimiento; de hecho, el reflejo de la juventud en una multiplicidad de textos nunca puede verse como mimético de un mundo interior. Como fragmentos de cristal de un espejo roto, la imagen de la juventud en las sociedades occidentales contemporáneas es siempre fragmentada. Es más, es un complejo mercurio significante que ofrece mensajes mixtos y que resiste una única interpretación o posición” (Mallan y Pearce, 2003: IX-X).

6 Entrevista realizada por Anne-Marie Métaillé en 1978, y publicada en Bourdieu, Pierre (2002): La “juventud” no es más que una palabra. En Sociología y cultura (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.

7 Las propuestas teóricas de Carles Feixa han sido la guía que nos ha inspirado para abordar este capítulo sobre juventud.

si bien es cierto que los grupos más jóvenes representan el flujo continuo de las nuevas generaciones, sin embargo, de la naturaleza de una determinada sociedad depende que se haga o no uso de ellas. Como asimismo depende de la estructura sociológica de esa sociedad la forma que tome su utilización. La juventud pertenece a esas fuerzas latentes que cada sociedad tiene a su disposición y de la movilización de las cuales depende su vitalidad” (Mannheim, 1944: 51). Mannheim llega a afirmar que la función específica de la juventud es la de ser un revitalizador (Mannheim, 1944: 51).

Según Mannheim, la mayor ventaja que posee la juventud en su contribución a la renovación social consiste, aparte de su mayor espíritu de aventura, en que todavía no está implicado en el status quo del orden social. “En el contexto de nuestros problemas el hecho importante es que la juventud llega desde fuera a los conflictos de nuestra sociedad moderna. Y éste es el hecho que hace a la juventud el iniciador predestinado de todo cambio social” (Mannheim, 1944: 54). “La juventud no es ni progresiva ni conservadora por naturaleza, sino una potencialidad dispuesta siempre a toda renovación” (Mannheim, 1944: 54). Y es este el sentido sociológico o con el que nos quedamos.

2

Historia de la construcción social del concepto de juventud. Breve repaso por distintas concepciones

El concepto de juventud es una construcción social relativamente reciente. Históricamente, el tránsito de la infancia a la edad adulta no requería de ninguna fase biográfica intermedia, ocurría de manera espontánea, natural. El niño ingresaba con prontitud en el escenario de la producción, sin posibilidad de aplazamiento y sin que se produjera una etapa puente entre ambas esferas de la vida. La juventud era hasta el siglo XX algo prácticamente inexistente. Desde entonces, no sólo se ha producido una expansión del fenómeno de la juventud, sino también la ampliación de las características de esta fase de la vida.

Ya a finales del siglo XIX el niño suponía la encarnación de un proyecto de familia. Los niños comenzaron a ser depositarios de las esperanzas de futuro de sus padres, y empezaron a encarnar el deseo familiar de ser algo en la vida, de mejor ar. Sobre todo en las clases urbanas privilegiadas, fueron apareciendo los primeros “jóvenes”.

Ya para la segunda mitad del siglo XX el adolescente vivió una moratoria vital en su preparación; la juventud empezó a consumir su propia cultura nacida de ellos primero, y luego comercializada para ellos; así, poco a poco, fue descubriendo la conciencia de su identidad diferenciada como tal.

La sociedad del bienestar occidental ha conseguido aplazar, a través de la universalización de un consolidado sistema educativo en el que se depositan las esperanzas de una movilidad social ascendente, la integración forzosa en el sistema productivo. Así, este modelo de sociedad ha logrado ensanchar el horizonte de una vida aún no doblegada a las coacciones del trabajo. El triunfo de la sociedad del bienestar ha generado un modelo de joven con disponibilidad para un ocio en otro tiempo inexistente. La juventud es una conquista histórica.

La enorme diversidad de situaciones a lo largo de la historia que responde a ese tránsito hacia la adultez pueden agruparse en cinco grandes modelos de juventud (Feixa 2006a), que corresponden a otros tantos tipos distintos de sociedad: los púberes de las sociedades primitivas sin estado; los efebos de los Estados Antiguos; los mozos de las sociedades campesinas preindustriales; los muchachos de la primera industrialización; y los jóvenes de las modernas sociedades postindustriales. No se trata de modelos unívocos, sino de tipos ideales que sirven para ordenar la heterogeneidad de los datos etnográficos e históricos que han dado cuenta de la transición de niño a adulto.

La enorme plasticidad en el espacio y en el tiempo que reviste la transición adulta esconde sin embargo un sesgo masculino. Acceder a la vida adulta nunca ha significado lo mismo para los hom-

bres que para las mujeres. De hecho, la transición juvenil es esencialmente un proceso de identificación con un determinado género, aunque a menudo se haya confundido con un proceso de emancipación familiar, económica e ideológica que históricamente ha sido privilegio casi exclusivo de los varones. Esto explicaría por qué hasta hace poco las imágenes sociales predominantes de la juventud se han asociado inconscientemente a las de la juventud masculina.

2.1. Púberes, la juventud en sociedades primitivas

En las sociedades primitivas existía la creencia de que no se podía dejar al libre albedrío de la naturaleza el trascendental momento del ingreso en la vida adulta. Se otorgaba un valor a la pubertad como linde en el curso de la vida, básico o para la reproducción de la sociedad en su conjunto. Para los muchachos, la pubertad desencadenaba los procesos de maduración fisiológica que incrementan la fuerza muscular y que aseguraban la formación de agentes productivos. Para las muchachas, la pubertad conllevaba la formación de agentes reproductivos. Ambos procesos eran esenciales para la supervivencia material y social del grupo. Ello explicaría que a menudo fuesen elaborados en términos rituales, mediante los llamados ritos de iniciación, que servían para celebrar el ingreso de los individuos en la sociedad, su reconocimiento como entidades personales y como miembros del grupo. A mayor complejidad económica y política, mayores eran las posibilidades de una etapa de moratoria social equivalente estructuralmente a nuestra juventud. En la mayor parte de las sociedades primitivas, no existía un largo estadio de transición previo a la plena inserción social, ni tampoco existía un conjunto de imágenes culturales que distinguiera claramente este grupo de edad de otros.

2.2. Efebos, la juventud en la sociedad antigua

En la sociedad clásica la juventud se convirtió en una edad modelo. La emergencia del poder estatal, con sus procesos de jerarquización social, división del trabajo y urbanización, permitió la aparición de un grupo de edad al que ya no se le va reconociendo la plenitud de derechos sociales de que disfrutaba con anterioridad, y al que se asignan una serie de tareas educativas y militares. La generación de un excedente económico permitió que una parte de la fuerza de trabajo se dedicase a actividades no productivas, y la mayor complejidad social obligaba a los jóvenes a dedicar un periodo de su vida a la formación cívico-militar. También conllevaba la aparición de toda una serie de imágenes culturales y de valores simbólicos sobre la juventud, que la aislaban del resto del cuerpo social. Lo decisivo era la consolidación de determinadas instituciones para la educación de los jóvenes. La más conocida era la *efebia*, que apareció en Atenas en el siglo V a.c. Efebo significa etimológicamente “el que ha llegado a la pubertad”, pero, además de fisiológico, tenía también un sentido jurídico.

La celebración y reconocimiento público del fin de la infancia abría un periodo obligatorio de noviciado social en el marco de las instituciones militares, en las cuales permanecían los jóvenes hasta los 20 años. Todo el tiempo se organizaba comunitariamente y era utilizado para una formación al servicio de la polis, aunque centrado en el endurecimiento físico, así como en la capacidad de autocontrol y resistencia en el plano moral. Con el tiempo, se perdió el carácter militar para enfatizar su aspecto educativo. La educación del ciudadano independiente, capaz de exponer sus opiniones con argumentos retóricos y lógicos, así como de conquistar una posición preeminente en la sociedad, requería una fase de la vida libre de compromisos para poder prepararse. Surgió así la noción de *paideia* (educación), vinculada a las ideas de eros, amistad y reforma. Y como cientos de grupos de jóvenes podían dedicar su tiempo a la educación, a la cultura y a las innovaciones a ellas vinculadas, las nuevas ideas eran vistas como propias de los jóvenes. De esta manera, el concepto de una fase de la vida se equiparaba con una determinada función cultural.

La historia de la Roma antigua nos ofrece también un ejemplo de transición del modelo de púber al modelo efebo. En los primeros tiempos de la república romana, la pubertad fisiológica definía el paso del estado infantil a la edad adulta. Se entendía la pubertad como maduración sexual, y comportaba el reconocimiento social de las mismas capacidades que los adultos. Durante el siglo II d.c. se produjeron en la sociedad romana una serie de mutaciones que dieron lugar al surgimiento de la juventud entre los varones de las clases privilegiadas: formación de grandes capitales de origen financiero y comercial, acaparamiento de recursos por una minoría dominante, urbanización masiva... En este contexto, los jóvenes perdieron progresivamente sus derechos: la madurez social ya no se adquiría de forma inmediata con la pubertad, sino que se posergaba hasta después de los 25 años. Se procuraba una protección de los jóvenes con recortes de su independencia, control familiar, escolar, moral y penal sobre los jóvenes, que no aceptaban pasivamente esta situación. Su rebelión se pondría de manifiesto en las bacanales.

2.3. Mozos, la juventud en el antiguo régimen

La civilización medieval no percibía diferencia entre infancia y edad adulta, y no tenía esa noción de paso. No es fácil identificar en el Antiguo Régimen una fase de la vida que se corresponda con lo que hoy entendemos como juventud. Según algunos autores, no había juventud en ese Antiguo Régimen: la duración de la infancia se reducía a su periodo más frágil, cuando el pequeño no se bastaba por sí solo; entonces el niño era mezclado lo más pronto posible con los adultos, compartía sus trabajos y sus juegos, sin pasar por las etapas de juventud.

La reciprocidad de la inserción en la vida adulta se pondría de manifiesto en el modelo de aprendizaje, basado en la temprana expulsión del joven del núcleo familiar: desde los 7-9 años tanto los chicos como las chicas dejaban su hogar para ir a residir en casa de otra familia, donde llevarían a cabo tareas domésticas y aprenderían oficios y habilidades. De esta manera, los adolescentes iniciaban su vida social lejos de su familia, donde aprendían oficio, diversión... No existía la noción de segregación por grupos de edad, las cosas de la vida se aprendían por observación directa. La institución escolar acogía a gentes de todas las edades. A pesar de estar bajo el control de tutores o maestros, el grado de independencia de los adolescentes era mucho mayor, lo que se correspondía con un débil sentimiento de cohesión familiar.

2.4. Muchachos, la juventud en la sociedad industrial

“El hombre no está hecho para permanecer siempre niño. Lo deja de ser en un momento establecido por la naturaleza...” (Rousseau). ¿Cuándo surge esa realidad social que hemos venido en llamar juventud, en la sociedad occidental? ¿Cuándo se generaliza un periodo de la vida comprendido entre la dependencia infantil y la autonomía adulta? ¿Cuándo se difunden las condiciones sociales y las imágenes culturales que hoy asociamos a la juventud?

Se dice que el joven fue inventado a la vez que la máquina de vapor. El principal inventor de la máquina fue Watt; el del joven fue Rousseau, quien entendía la niñez y la adolescencia como estadios naturales de la vida y cuyo panegírico se correspondía con el mito del buen salvaje como origen de la civilización. El filósofo describió la adolescencia como una especie de segundo nacimiento, una metamorfosis sin interrumpir, el estadio de la existencia en el cual se despierta el sentido social, la emotividad, la conciencia. Su insistencia en el carácter natural de esta fase de la vida, en la inevitabilidad de sus crisis, en la necesidad de segregar a los jóvenes del mundo de los adultos, tendría gran influencia en las teorías posteriores de psicólogos y pedagogos.

Sin embargo, no se puede identificar el nacimiento de la juventud con una fecha precisa, ni confundirlo con el surgimiento de teorías sobre este periodo de la vida. Como condición social difundida entre las diversas clases sociales, y como imagen cultural nitidamente diferenciada, la juventud no apareció masivamente en el escenario público hasta lindar el siglo XX. Pero no surgió de la nada:

es posible rastrear su origen en el largo proceso de transición del feudalismo al capitalismo, así como en diversas transformaciones producidas en el seno de instituciones como la familia, la escuela, el ejército y el trabajo:

1) La primera institución en cambiar fue la familia: desde el siglo XVII el modelo de aprendizaje entra en crisis, el traslado de los niños fuera de la casa paterna ya no es tan corriente, el retorno al hogar se anticipa y se hace más frecuente. La familia, que hasta entonces no se había ocupado plenamente de la educación y promoción de los hijos, desarrolla cada vez más un sentimiento de responsabilidad respecto a ellos y se convierte en un lugar de actividad. La contrapartida es la progresiva pérdida de independencia de los hijos, la prolongación de su dependencia económica y moral, por lo que los padres empiezan a sentirse responsables de la educación de sus vástagos.

2) La escuela experimentó grandes transformaciones. Con el desarrollo del comercio y la burocracia, la institución escolar dejó de estar reservada a los clérigos para convertirse en un instrumento normal de iniciación social, que empieza a sustituir al aprendizaje y a los tutores contratados por las familias. La burguesía toma la iniciativa. La nueva escuela responde a un deseo de rigor moral: el de aislar a los jóvenes por un tiempo del mundo adulto.

3) El ejército fue curiosamente el origen del sistema de cohortes que dio posteriormente paso a una conciencia generacional. La conscripción obligaba a toda cohorte generacional (quinta) a convivir durante un tiempo prolongado en un espacio limitado: los varones eran separados de su comunidad de origen y pasan a compartir su vida con coetáneos de orígenes diversos. A lo largo del siglo XIX el sistema de quintas se va difundiendo por toda Europa, no sin cierta resistencia por parte de los jóvenes y las comunidades, que ven perder una parte fundamental de su fuerza de trabajo en su etapa más productiva. Por otra parte, la leva va generando una cultura propia: las fiestas de quintos, lenguaje contramilitar, costumbres sexuales, consumo de drogas... delimitan un mundo propiamente juvenil. También surge la noción de que el servicio militar sirve para hacerse hombre y que sólo al retorno del mismo pueden los muchachos pensar en casarse y tener familia.

4) El mundo laboral se vio fuertemente impactado por grandes transformaciones. La primera industrialización no hizo diferenciaciones de la fuerza de trabajo según la edad y sometió a los jóvenes a nuevas dependencias, incluso aumentó el trabajo infantil. Fue la segunda revolución industrial con sus avances técnicos lo que fue alejando a los menores de la industria; la mayor productividad hizo disminuir la necesidad de mano de obra; y se hizo evidente la necesidad de una mayor preparación técnica para desarrollar las complejas tareas del sistema industrial, requiriéndose una formación básica tanto para los jóvenes burgueses como para los obreros. Muchachos/as fueron expulsados del trabajo asalariado y conducidos a un "no man's land" laboral y espacial: la escuela o la calle. Así fue produciéndose el descubrimiento de la adolescencia.

Durante la primera mitad del siglo XX el concepto adolescencia se democratiza; la escuela secundaria se universaliza, los jóvenes son expulsados del mercado laboral, y surgen las primeras asociaciones juveniles modernas dedicadas al tiempo libre (boy scouts). También proliferan las teorías psicológicas y sociológicas sobre la inestabilidad y vulnerabilidad de la adolescencia, que sirven para justificar la segregación de los jóvenes del mundo adulto. Asimismo, aparece una legislación especial que con el argumento de proteger a la juventud recorta su independencia.

Poco a poco, se van produciendo reconocimientos sociales del nuevo status de aquellos que ya no eran niños pero que todavía no eran adultos (tribunales, servicios de bienestar, escuelas...). Pero el descubrimiento de la adolescencia no está carente de ambigüedad, que se manifiesta en dos polos opuestos que definían la imagen cultural de la juventud dominante en la época: la del conformista (burgueses: juventud como periodo de moratoria social marcado por el aprendizaje escolar y el ocio creativo) y la del delincuente (proletarios: juventud como expulsión del mundo laboral y el ocio forzado), dos reacciones de signo opuesto que el descubrimiento de la adolescencia estaba originando, y que suponían una pérdida de autonomía.

Las dos guerras mundiales supusieron una momentánea regresión de este proceso de extensión social de la juventud porque suprimieron las costumbres asociadas a la fase juvenil en todos los sectores sociales. La otra cara de la moneda fue la experiencia de libertad y maduración que suponía

el compromiso militar o político, jóvenes protagonistas del devenir colectivo, tratados como personas maduras. El periodo de entreguerras marcó una fase de politización creciente de la juventud, que se vio arrastrada por la formación de bloques ideológicamente contrapuestos.

2.5. Jóvenes, la juventud en la sociedad postindustrial

La segunda mitad del siglo XX ha presenciado la irrupción de la juventud como actor protagonista de la escena pública. Tras la II Guerra Mundial pareció imponerse en occidente el modelo conformista de la juventud, el ideal de la adolescencia como periodo libre de responsabilidades, políticamente pasivo y dócil, que generaciones de educadores habían intentado imponer.

Aranguren intuyó una tendencia a la juvenilización de la sociedad, expresada en la emergencia de la cultura juvenil: empezó a tener éxito el culto a lo joven y la juventud se convirtió en la edad de moda. Aparecía también la imagen del rebelde sin causa cuyo inconformismo no pasaba de ser una actitud meramente individual. Estas imágenes se fueron sucediendo y se produjo una oleada mundial de gamberrismo, protagonizada por una nueva generación de jóvenes que amenazaba con socavar los fundamentos de la civilización.

Feixa (2006a) diferencia cinco factores de cambio:

1. Emergencia del estado de bienestar que crea las condiciones para un crecimiento económico sostenido y para la protección social de grupos dependientes. En un contexto económico de plena ocupación y creciente capacidad adquisitiva, los jóvenes se convierten en uno de los sectores más beneficiados por las políticas del bienestar, ansiosas de mostrar sus éxitos en las nuevas generaciones: mayores posibilidades educativas y de ocio, seguridad social... revierten en la consolidación de base social de la juventud.
2. Crisis de la autoridad patriarcal que conllevó una rápida ampliación de las esferas de libertad juvenil.
3. Nacimiento del *teenage market* que ofreció por primera vez un espacio de consumo específicamente destinado a los jóvenes, que se habían convertido en un grupo con creciente capacidad adquisitiva: moda, adornos, locales de ocio, música, revistas... constituían un segmento de mercado de productos adolescentes para consumidores adolescentes, sin demasiadas distinciones de clase.
4. Emergencia de los medios de comunicación de masas, que permitió la creación de una verdadera cultura juvenil internacional-popular, que iba articulando un lenguaje universal a través de los *mass media*, que hacía que los jóvenes empezaran a identificarse más con sus coetáneos que con los miembros de su clase o etnia.
5. El proceso de modernización en el plano de los usos y costumbres supuso una erosión de la moral puritana, dominante desde los orígenes del capitalismo, siendo progresivamente sustituida por una moral consumista más laxa y menos monolítica, cuyos portadores fueron esencialmente los jóvenes. Uno de sus resultados fue la llamada revolución sexual, posibilitada por la difusión de anticonceptivos, que por primera vez en la historia separó la genitalidad de la procreación, abriendo el camino a las relaciones amorosas más libres y paritarias.

Eran procesos convergentes a una modernización cultural correlativa a la modernización económica y política vivida por los países occidentales durante la postguerra, cuyos aspectos más contradictorios eran reflejados por la juventud. A lo largo de los años sesenta y setenta, los jóvenes tomarían la palabra y ocuparían el escenario público, en lugares y fechas míticas, en lo que muchos han llamado la brusca terminación de la larga era de la adolescencia. La reaparición del activismo político y el compromiso social durante los años sesenta parecía haber acabado de golpe con la dependencia social de los jóvenes: en diversos países se rebajó la edad del voto, los jóvenes reclamaban los derechos y deberes de la adultez...

Pero las visiones optimistas pronto se truncaron: la aparente liberación de los jóvenes pronto se truncó con nuevas dependencias económicas, familiares y escolares, que se pondrían de manifiesto con el proceso de reestructuración socio-económica iniciado en las sociedades occidentales a par-

tir de mediados de los setenta, tras la crisis de 1973. La imagen cultural de la juventud volvería a estar marcada por el conformismo social, la desmovilización política y el puritanismo. Las drogodependencias y las nuevas formas de violencia juvenil formarían la punta del iceberg, en la base del cual se encontraba el crecimiento galopante del paro y la consiguiente demora en la inserción social. “Apalancados en casa y desencantados, la generación de los 80 aguardaría pacientemente en la cola de espera para entrar en la vida adulta” (Feixa, 2006: 55).

Se trataba de cambios que afectaban sobre todo al final de la juventud, cuyas fronteras eran cada vez menos claras: alargamiento de dependencia familiar, ampliación de las formas de cohabitación previas al matrimonio, largos y discontinuos procesos de inserción laboral, retraso de la primera paternidad, pervivencia de actividades de ocio en edades maduras...factores que marcan el postergamiento de la juventud y el inicio de la post-adolescencia como nueva etapa de la vida.

Los años noventa presenciaron tendencias contradictorias resumidas en la expresión “generación X”, nuevo modelo de juventud caracterizado por la influencia de las nuevas tecnologías de la comunicación. Algunos autores mantienen que está surgiendo una cultura juvenil postmoderna que ya no es el resultado de la acción de jóvenes marginales, sino el impacto de los modernos medios de comunicación en un capitalismo cada vez más transnacional. Ello puede recluir a los jóvenes en un nuevo individualismo, pero también puede conectarlos con todo el planeta, dándoles la sensación de pertenecer a una comunidad universal.

“Aunque instituciones como la familia, la escuela o el trabajo continúen siendo importantes en el proceso de socialización, cada vez más los mass media juegan un papel primario como mediadores para cada una de las instituciones. Las percepciones y experiencias reales de los adolescentes en esas instancias están modeladas en mayor o menor medida por su experiencia cotidiana con tecnologías de la información como la televisión, el teléfono, la radio FM, el video, el ordenador...” (Feixa, 2006a: 56).

2.6. Post-adolescentes, la juventud en la era digital

En 1999 en Seattle, la década de los noventa se cierra con una protesta contra una reunión de los poderes económicos mundiales a cargo del movimiento de resistencia global: los antiglobalizadores son los primeros en utilizar medios de comunicación y formas de organización nuevas.

Unos años antes, el escritor Douglas Coupland había popularizado el término “generación X” para referirse a una generación marcada por las incertidumbres y las paradojas de la sociedad postmoderna. En 1998 Don Tapscott publicó un estudio dedicado a la generación de la Red, primera generación que llegaría a la mayoría de edad en la era digital y se empieza a hablar de la brecha generacional *bc* (*before computer*) y *ac* (*after computer*). Así, se da comienzo a una nueva generación de jóvenes: La Generación Digital.

“Mientras los adolescentes de la sociedad antiguas parecían vivir el síndrome de Tarzán (el paso cíclico de la barbarie a la civilización adulta) y los adolescentes de la era industrial experimentaban el síndrome de Peter Pan (la progresiva resistencia a hacerse mayores y el alargamiento de la próspera etapa juvenil), los adolescentes de la era digital experimentan el síndrome de Blade Runner. Como los replicantes de la película de Ridley Scott, los nuevos adolescentes son seres artificiales, medio robots medio humanos, escindidos entre la obediencia a los adultos que los han engendrado y a la voluntad de emanciparse. Como no tienen memoria, no pueden tener conciencia, y por eso no son plenamente libres para construir su futuro. En cambio, han estado programados para utilizar todas las potencialidades de las nuevas tecnologías, y por eso son los mejor preparados para adaptarse a los cambios, para afrontar el futuro sin los prejuicios de sus progenitores. Como los replicantes, los adolescentes tienen todo el mundo a su alcance, pero no son amos de sus destinos. Y como *Blade Runner*, los adultos vacilan entre la fascinación de la juventud y la represión de los excesos que ésta protagoniza. El resultado es un modelo híbrido y ambivalente de adolescencia, a caballo entre una creciente infantilización social, que se traduce en dependencia económica y falta de espacios de autonomía, y una creciente precocidad tecnológica e intelectual (nunca había ha-

bido una generación tan bien preparada para el futuro como la actual). Las transiciones discontinuas hacia la edad adulta, el retraso permanente en el acceso al trabajo y a la residencia, la emergencia de mundos artificiales como las comunidades cibernéticas, la configuración de redes adolescentes a escala planetaria, son los rasgos característicos de un modelo de inserción virtual en la sociedad” (Feixa, 2006a: 58).

El propio Feixa (2003) propone tres grandes modelos o síndromes que corresponderían a 3 tipos diferentes de narraciones sobre la juventud, 3 relatos juveniles en los que queda recogido el paso de la cultura visual a la cultura multimedia digital:

1. El síndrome de Tarzán: el adolescente sería el buen salvaje que inevitablemente se tiene que civilizar.
2. El síndrome de Peter Pan: el adolescente sería el nuevo sujeto revolucionario que se rebela contra la sociedad adulta y se resiste a formar parte de su estructura.
3. El síndrome de *Blade Runner*: los adolescentes serían seres “artificiales”, medios robots medio humanos, escindidos entre la obediencia a los adultos que los han engendrado y la voluntad de emanciparse. “Como no tienen memoria, no pueden tener conciencia, y por eso no son plenamente libres para construir su futuro. En cambio, han estado programados para utilizar todas las potencialidades de las nuevas tecnologías, y por eso son las más bien preparados para adaptarse a los cambios, para afrontar el futuro sin los prejuicios de sus progenitores”. “El resultado es un modelo híbrido y ambivalente de adolescencia, a caballo entre una creciente infantilización social, que se traduce en dependencia económica, falta de espacio de responsabilización y una creciente madurez intelectual, que se expresa en el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación...”.

Los tres modelos no han de entenderse como tipos contrapuestos de un modelo evolutivo, sino como modalidades de interacción entre adolescentes y sociedades que puede convivir en un mismo espacio-tiempo.

El siguiente paso, ese que respondería a lo que Feixa llama síndrome de *Blade Runner*, se instala en un contexto de cultura digital y prácticas sociales altamente tecnolizadas, un contexto en el que los jóvenes están erigiéndose como principales actores de lo socio-tecnológico, como más adelante veremos.

3.1. Conceptualización

El término generación viene del latín *generatio* y señala la acción de generar, de producir. En cuanto tal, el término nos remite a un fenómeno de tipo biológico (generación como fecundación y procreación).

Otro significado del término es el de descendientes en línea directa en el sentido de árbol genealógico. “Con la introducción de este componente relacional la generación deja de ser una acción (generar) y una función (reproducción); ahora comprende también lo que ellas producen: una cadena de filiaciones que es también una cadena de relaciones: las relaciones de parentesco” (Ghiardo, 2004). Las relaciones entre progenitores y sucesores han sido siempre un elemento determinante para la estructuración de las sociedades ya que en base a estas relaciones se definen roles y status. El análisis de las generaciones sirve entonces para observar el modo en que los nuevos miembros de una sociedad van ocupando los roles de sus antecesores y reproduciendo la estructura social.

Un tercer significado de generación, que es el aquí nos interesa, hace referencia al conjunto de todos los vivientes coetáneos, todos los que tienen la misma edad. De hecho, la RAE define generación como el conjunto de personas que, por haber nacido en fechas próximas y haber recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, se comportan afín o comparable en algunos sentidos, es decir, operan desde los marcos socioculturales que influyen la acción.

Desde un punto de vista sociológico, la generación es el conjunto de todas las personas de más o menos la misma edad, que muestran orientaciones, actitudes y formas de conducta culturales y sociales parecidas (Hillman, 2001). No se trata de estructuras demográficas compactas y/o estáticas, sino sólo de referentes simbólicos que identifican vagamente a los agentes socializados en unas mismas coordenadas temporales (Feixa 2003).

Esta dimensión del concepto traspasa los límites de las relaciones familiares y conduce hacia un plano de dinámicas sociales:

- Las generaciones forman conjuntos; cada generación comprende un tipo singular de elementos, que tienen límites y que ambas cosas los diferencian de otros conjuntos.
- La edad es el criterio que define esos límites

3.2. Algunos apuntes sobre sociología de las generaciones

El actual concepto de generación es una importante aportación española a las ciencias sociales según apunta Domingo Comas (2000), de hecho, la única que recoge la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en España, el concepto de generación apenas ha sido utilizado.

La idea de una evolución generacional se la debemos a Comte, pero fueron Ortega y Gasset y más tarde Marías quienes se preguntaron por la viabilidad metodológica del concepto, transformando la idea de una generación-cohorte en la idea de un bloque poblacional que ocupa un determinado espacio histórico, estableciendo así una cierta correspondencia entre ciclos históricos y generaciones, en forma de una cartografía empírica de las generaciones histórico sociales.

“Las variaciones de la sensibilidad vital que son decisivas en historia se presentan bajo la forma de generación. Una generación no es un puñado de hombres egregios, no simplemente una masa: es como un nuevo cuerpo social íntegro con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzada sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria vital determinada. La generación, compromiso dinámico entre masa e individuos, es el concepto más importante de la historia, y, por decirlo así, el gozne sobre el que ésta ejecuta sus movimientos” (Ortega y Gasset, 1923; citado en Feixa, 2006b).

José Ortega y Gasset en un artículo publicado en 1923 bajo el título “La idea de las generaciones” defendía la idea de que los hombres nacidos en la misma época compartían una misma sensibilidad vital. Más adelante, en “La rebelión de las masas”, insistiría en que en todo presente existen tres generaciones: los jóvenes, los hombres maduros y los viejos, siendo el conflicto y la colisión entre ellos el fondo de la materia histórica. La juventud reemplazaba al proletariado como sujeto primario de la historia y la sucesión generacional sustituía la lucha de clases como herramienta principal de cambio. Pero Ortega y Gasset nunca se ocupó de cómo los grupos de edad desarrollaban una conciencia común y empezaban a actuar como una fuerza histórica coherente.

Ortega y Gasset elaboró una teoría general de las generaciones, resaltando que el ámbito de actuación de cada generación son unos treinta años, divididos en dos etapas de quince años: en la primera etapa, en lucha por imponer sus ideas, preferencias y gustos; y en la segunda etapa, dominando y defendiéndose contra la generación siguiente. Ortega y Gasset llamó generación decisiva a aquella que por primera vez piensa los nuevos pensamientos, con plena claridad y posesión de sentido.

Dilthey, por su parte, insistió en la relación de contemporaneidad, definiendo la generación como un grupo coetáneo y un hecho catalizador (Brisset, 2003). Dilthey se había acercado al problema de las generaciones por su utilidad para estudiar el curso de los movimientos espirituales (Sánchez de la Yncera, 1993). Según él, la idea de unidad de la generación podía ser la noción vivencial idónea para medir los movimientos espirituales desde dentro, en conformidad con el exclusivo carácter cualitativo de la comprensibilidad del tiempo interior de la vivencia histórica.

Además de otorgar a la cuestión de la sucesión un sentido más hondo que el meramente cronológico, Dilthey iluminaba también la cuestión de la contemporaneidad: en la historia del espíritu, ser contemporáneo equivale a estar sometido a unas mismas influencias por parte de la cultura intelectual y situación política.

Mannheim, quien apunta el valor del planteamiento de Dilthey, sostiene en su análisis sobre las generaciones, que compartir una edad no es suficiente para formar una generación. Además, tienen que darse experiencias que creen lazos. Sólo un mismo cuadro de vida histórico-social permite que la situación definida por el nacimiento cronológico se convierta en una cuestión sociológicamente pertinente.

Para Mannheim lo importante no son las generaciones en sí mismas. “En su esquema analítico, junto con haber nacido en periodos cercanos, el primer requisito para que puedan aparecer formas de ver, sentir y vivir la vida común a un conjunto de individuos es que compartan una misma situación de generación, que es el punto donde se unen tiempo histórico y las condiciones sociales e históricas de existencia” (Ghiardo, 2004). El concepto situación de generación hace referencia al plano

de las condiciones sociales y culturales en que viven los sujetos porque determinan los modos de experiencia y conciencia posible.

Así, Mannheim elabora un concepto de generación que distingue dos condiciones fundamentales vividas por los contemporáneos:

1. La condición de coetaneidad por la que las gentes que coexisten en la misma época constituyen un conjunto generacional sumido en las mismas experiencias
2. La situación de unidad generacional lograda por el grupo adquiere conciencia de sí específica dentro del conjunto generacional; la conciencia de sí, se obtiene gracias a la construcción colectiva de significados compartidos por la misma unidad generacional; la contemporaneidad cronológica es condición necesaria pero no suficiente para definir una generación; las unidades generacionales mantienen sus vínculos por la identidad de sus espuestas; cada generación, con su particular interpretación de las cosas es proclive a entrar en conflicto o tensión con otras generaciones.

Lo que Ortega y Gasset define como generación, Mannheim lo llama unidad generacional, que es el punto en el que la edad y la vivencia de una misma situación, cristalizan en un esquema de ideas y actitudes que interpreta la situación de un conjunto de sujetos. En este sentido, dentro una generación real puede haber diferentes unidades generacionales.

Las dos grandes aportaciones de Mannheim son, por un lado la idea de que la coincidencia en el tiempo no hace que se forme una generación y, por otro lado, la cuestión del vínculo que da unidad a una generación. De esta forma, Mannheim subraya la importancia del contexto social, de la forma de producirse el "ser-con-otro", porque permite que existan formas de conexión generacional.

"Las disquisiciones que Mannheim elabora sobre la posición, la conexión y las unidades de una generación están destinadas, por una parte, a destruir el señuelo de la unidad generacional y, por otra, a explicitar la importancia fundamental que tienen las características concretas (la estabilidad, la aceleración del dinamismo social) de cada coyuntura socio-histórica en la actualización, cristalización o sepultamiento de unas u otras posibilidades concretas de conformación que duermen en el seno de los estratos y de los diversos emplazamiento sociales, uno de los cuales, en que nos ocupa en este caso, es la posición generacional" (Sánchez de Yncera, 1993).

Bourdieu comparte con Mannheim que las generaciones no son solamente grupos etarios. Para Bourdieu, compartir una edad cronológica es fundamental pero no es lo que determina la producción de un habitus más o menos común a un conjunto de sujetos. Hay otros factores que están en función de la posición que se ocupa en el espacio y el tiempo sociales. Para Bourdieu generación significa modos en que se producen los sujetos, que no son ni pueden ser los mismos para toda la sociedad. A cada grupo social le corresponde una forma de producción específica, definida por su posición en el sistema de relaciones sociales (relaciones de dominación en la teorización de Bourdieu).

En el planteamiento de Bourdieu, la clave pasa por la posición que ocupa un grupo en el sistema de distribución de las distintas especies de capital, que son los que imponen los límites a la formación de un determinado habitus.

Marc Augé sostiene que las personas de la misma edad tienen necesariamente, si no recuerdos comunes, si recuerdos en común. Las generaciones se identifican sobre todo por la adscripción subjetiva de los actores, por un sentimiento de contemporaneidad expresado por recuerdos en común (en Feixa, 2006)

"La situación de generación es sólo potencial y no asegura una identidad ideológica. La identidad en los modos de pensar y actuar no tiene que ver ni con la edad ni solamente con la situación socioespacial. Y es que vivir una misma situación no significa pertenecer a un grupo concreto" (Ghiardo, 2004).

"El punto es que las distintas situaciones que describe una generación pueden dar origen a distintos modos de interpretar su particular posición en el momento histórico. Cada una de estas interpretaciones constituye una unidad de generación, una particular lectura y actitud frente a la situación que vive la generación como conjunto abstracto, como generación real" (Ghiardo, 2004).

3.3. La juventud como generación

La noción de generación forma parte de los esquemas con que las distintas culturas y civilizaciones han interpretado la relación entre tiempo y existencia. Cada noción de las generaciones se encuentra en estrecho vínculo con la forma en que cada cultura resuelve el problema del tiempo (Ghiardo, 2004). “Si los marcos socioculturales son importantes para definir a una generación, ellos dependen del tiempo histórico y representan sólo una de las formas en que se expresa. Este es el marco de fondo para una generación, el que define su particular sensibilidad vital” (Ghiardo, 2004).

Las generaciones constituyen el vehículo básico para que los componentes de una cultura se transmitan. Como reconoce Mannheim, si una cultura se transmite en el tiempo es porque se encarna en los cuerpo/mente de los nuevos miembros, de las nuevas generaciones, de los jóvenes.

Pero, por otro lado, las generaciones son también la forma en que se presenta el cambio cultural. Como señala Ortega y Gasset, para cada generación, vivir es una faena en dos dimensiones: recibir lo vivido y dejar fluir su propia espontaneidad. “La forma en que ven el mundo quienes hoy son jóvenes no es sino la forma de conciencia que expresa sus vivencias y que se plasma desde su particular posición en el curso de los procesos histórico-culturales” (Ghiardo, 2004).

La forma en que se presenta la dinámica del cambio histórico-cultural en términos de generaciones, está representada en la oposición entre viejos y jóvenes. Como plantea Bourdieu, el cambio representa una lucha, una disputa de poder entre las clases de edad que operan dentro de una sociedad o grupo social. La manera más corriente de interpretar esta posición ha sido el concepto de conflicto generacional. Éste es una figura que representa procesos socialmente profundos, cuyo supuesto básico es que los viejos representan lo viejo por la acción de los jóvenes, que son los que traen lo nuevo.

También es importante destacar el concepto de conflicto generacional propuesto por Mannheim para escenificar que una generación se construye y adquiere identidad cuando se diferencia de las otras, lo que implica que el concepto generación es un concepto sustentado en la idea de conflicto, ya que si no hay conflicto no se da una diferenciación generacional.

La conceptualización de Ortega y Gasset sobre generación también subraya el conflicto, la lucha por el poder, la defensa del dominio. Se trata de un elemento clave en la definición de los grupos sociales: el conflicto sirve para establecer y conservar la identidad y las líneas fronterizas de los grupos. El conflicto con otros grupos contribuye a establecer y reafirmar la identidad del grupo propio y la cohesión dentro del mismo, y mantiene sus fronteras con relación al mundo social que lo rodea.

Según Coser (1961), teórico del conflicto, éste sirve para establecer y conservar la identidad y las líneas fronterizas de las sociedades y grupos. El conflicto con otros grupos contribuye a establecer y reafirmar la identidad del grupo propio y mantiene sus fronteras con relación al mundo social que lo rodea. Además, el conflicto con otros grupos conduce a la movilización de energías entre los miembros del grupo propio, y por tanto al robustecimiento de la cohesión del mismo.

Una de las formas en que se plasma el conflicto generacional es en la clásica oposición entre jóvenes y adultos. Tradicionalmente la juventud se ha entendido como el estadio vital entre la infancia y la vida adulta, como el proceso de maduración hacia la adultez. Según Megías Quirós (2005) los jóvenes aparecen como los depositarios del futuro, pero tal estereotipo tiene que ver más con las expectativas de la sociedad que con lo que efectivamente los jóvenes practican. ¿Se sienten los jóvenes depositarios de un futuro esperanzador? ¿Asumen ese rol que la sociedad adulta les ha adjudicado? ¿Cuál es su visión del mundo adulto?

Megías Quirós sostiene que, lejos de sentirse los depositarios inmaduros del futuro, los jóvenes han construido un imaginario propio, un universo simbólico propio desde su oposición a lo adulto, como resistencia y vía de escape a la imposición de lo adulto. En el momento en que durante el proceso de socialización, la familia empieza a perder relevancia a favor de los pares, los jóvenes empiezan a democratizar sus relaciones con iguales y a compartir experiencias con estos. Se enfrenta a los padres por conseguir cotas de independencia, poniendo en conflicto la autoridad tradicional

materno-paterna. Su enfrentamiento con lo adulto define su universo simbólico. La juventud es una construcción socio-cultural de oposición al mundo adulto.

Para explicar las dinámicas del cambio social desde un punto de vista generacional resulta interesante hacer uso de la noción de entelequia de las generaciones de Mannheim. Este concepto hace referencia a que cada nueva situación de generación crea nuevos impulsos colectivos y principios formativos originales que se deben adecuar a su particular situación. En este contexto emergen los nuevos estilos de generación, las nuevas unidades generacionales. En un principio esas nuevas formas pueden nacer de la producción intelectual o práctica de agrupaciones específicas, formada por sujetos unidos por lazos tendidos por el contacto directo y que se reúnen en torno a ideas y proyectos compartidos.

Cuando las actitudes frente a la realidad histórica logran unidad y ser factor de identidad más allá de la participación en alguna agrupación específica, sus principios pueden ampliarse y volverse actitud compartida por quienes viven una misma situación de generación, por quienes ocupan una misma posición social, histórica y biográficamente definidas. Así, pueden aparecer agrupaciones o incluso movimiento sociales más amplios que se vuelven históricamente relevantes y que están unidos por un fuerte componente generacional. Además, en la medida en que interpretan a otras situaciones de generación contemporáneas, las ideas que en un principio identifican a una situación de generación específica pueden llegar a identificar a una generación real o incluso a miembros de generaciones anteriores o posteriores que no lograron cristalizar las suyas propias.

Centrándonos en la juventud como generación, se hace necesario plasmar el debate existente entre distintas concepciones del concepto de generación. ¿Hay una única generación joven? ¿Debemos plantear la existencia de distintas unidades generacionales dentro de la generación joven?

Según Ortega y Gasset, el análisis de la juventud corresponde al análisis de una generación. El filósofo madrileño apuntaba que la sensibilidad que comparten los que tienen una misma edad es lo que define el carácter de esa generación. Sin embargo, hoy en día experimentamos cómo la homogeneidad dentro de una generación es impensable.

“La juventud no debería ser la juventud sino las juventudes, y la juventud como generación no es una, sino varias generaciones. Las diferencias están dadas por la unión de la edad y los elementos socio-culturales que marcan la biografía de los sujetos. En este sentido, el estudio de la juventud pensada como “generaciones de jóvenes” diferenciadas permite captar las distintas maneras en que se genera juventud en un tiempo histórico-definido: en cómo ese tiempo sus características determinan la producción de la juventud” (Ghiardo, 2004).

Por eso, para que una perspectiva generacional sea efectiva debe considerar la particular forma en que se producen los sujetos en cada grupo social y en relación a cada campo específico. Este ejercicio exige identificar los acontecimientos y procesos histórico-sociales que marcan la generación de nuevos miembros, de modo que se puede comparar las distintas formas históricas del mismo proceso.

De ahí surge otro problema: ¿Cómo definir los límites entre generaciones? ¿Qué criterios utilizar? Hay que tratar de diferenciar a las distintas unidades generacionales de acuerdo a las ideas que los unen: definir las ideologías y comportamiento que generan identidad, que agrupan y que establecen diferencias entre las distintas formas de ser joven.

Pensar que una generación es un conjunto etario y que la componen todos los que tiene una misma o similar edad implica asumir que una generación abarcaría una fracción completa de una sociedad. Se abre así el debate de la homogeneidad generacional: se puede hablar de una sola generación joven o podemos distinguir varios grupos o generaciones dentro de la juventud?. Más allá de los límites precisos de la juventud, si las generaciones son sólo cohorte, habría que aceptar que la juventud es una generación; pero si consideramos que se divide en subconjuntos, la juventud ya no es una, sino varias generaciones.

Otra discusión que surge es la de los estereotipos. Los análisis generacionales tienden a construir estereotipos sobre la gente joven de determinada época. La división por edades en un momento dado crea imágenes sobre los tramos etarios e instala la idea de que una edad o tramo etario

corresponde a una etapa de la vida de características extensibles a todo individuo, sin reconocer que esas características le vienen del carácter de una generación específica. Esto es así porque cualquier noción de generación incorpora un referente identitario que tiende a generalizarse al conjunto de la generación. Para Feixa el identitario es el factor estructurador de las culturas, sobre todo de la cultura juvenil, que, sin embargo, no es monolítica ni unidimensional, por lo que esas imágenes de la juventud tienden a ser en la sociedad contemporánea más diversas.

3.4. Imágenes generacionales en la historia moderna de la juventud

Los movimientos juveniles, o culturas juveniles, más visibles tienen una clara identidad generacional, que sintetiza el contexto histórico que las vio nacer. Aunque en cada momento, en cada generación, conviven diversos estilos juveniles, normalmente uno se convierte en hegemónico, sellando el perfil de toda una generación (Feixa, 2006b).

En su artículo "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea", Carles Feixa (2006) esboza un repaso histórico muy interesante sobre el concepto de juventud, y propone diez etapas en la evolución de dicho concepto. La adolescencia fue inventada al principio de la era industrial, pero no se empezó a democratizar hasta alrededor de 1900, cuando diversas reformas en la escuela, el mercado de trabajo, la familia, el servicio militar, las asociaciones juveniles y el mundo del ocio, permitieron que surgiera una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distinta, diferente a la de los adultos.

Según Feixa, la historia del siglo XX puede verse como la sucesión de diferentes generaciones de jóvenes que irrumpen en la escena pública para ser protagonistas en la reforma, la revolución, la guerra, la paz, el rock, el amor, las drogas, la globalización o la antiglobalización.

A comienzos del siglo XX se empezaron a tomar medidas que ponían de manifiesto el reconocimiento social de una nueva categoría de edad, situada entre la infancia y la mayoría de edad (tribunales de menores, retraso en la incorporación al mercado de trabajo...) Mientras que para los jóvenes burgueses significaba un periodo de moratoria social dedicado al aprendizaje formal y al ocio, para los jóvenes obreros era una de las consecuencias de la segunda industrialización, que los expulsaba del mundo del trabajo y los condenaba al paro forzoso y a la calle. Se trataba de la primera generación adolescente: **Generación A (Adolescente)**.

La obra "Adolescente: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education"⁸ de G. Stantely Hall es considerada el primer tratado teórico sobre la juventud contemporánea. Inspirado por el concepto de evolución biológica de Darwin, Hall elaboró una teoría psicológica de la recapitulación según la cual la estructura genética de la personalidad lleva incorporada la historia del género humano: cada organismo individual, en el curso de su desarrollo, reproduce las etapas que se dieron a lo largo de la evolución de la especie, desde el salvajismo a la civilización. Así, la adolescencia estaría dominada por las fuerzas del instinto que, para calmarse, reclaman un periodo largo durante el cual los jóvenes no sean obligados a comportarse como adultos porque son incapaces de hacerlo. La obra de Hall contribuyó a difundir una imagen positiva de la adolescencia como paradigma del progreso de la civilización industrial, celebrando la creación de un periodo de la vida libre de responsabilidad, caracterizado por el conformismo social.

En 1908 Sir Baden Powell fundó los boy scout, organización juvenil que marcaría toda una época, llegando a conformarse la **Generación B (Boy Scout)**. Nacieron nuevos discursos de carácter progresista que proclamaban la emergencia de una nueva cultura juvenil, creada en los ambientes escolares y que habría de renovar profundamente la sociedad.

En 1914 un joven estudiante de filosofía, Walter Benjamín, publicó un artículo titulado "metafísica de la juventud", en el que planteaba que las nuevas generaciones tenían que encabezar una revo-

8 "El adolescente; su psicología y su relación con la fisiología, la antropología, la sociología, el sexo, el crimen, la religión y la educación"

lución cultural de naturaleza espiritual. Benjamín había sido influido por Guđav Wyneken y Heinrich Rickert, fundadores de la Comunidad escolar libre, que sostenían que el ser joven era algo específico y no un mero tránsito de la infancia a la edad adulta. Su reforma consistía en la puesta en marcha de una “cultura de la juventud”, donde la escuela jugaba un papel fundamental al poner en contacto a los jóvenes con el espíritu y no con los intereses materiales.

Las consecuencias demográficas de la primera guerra mundial y el servicio militar obligatorio dieron al concepto de juventud una connotación de rito de paso hacia la edad adulta. De hecho puede tomarse la organización juvenil impulsada por los comunistas soviéticos, el *konsomol*, como el símbolo de esta nueva conciencia generacional: **Generación K (Konsomol)**. Se trataba de una nueva organización juvenil, inspirada por el modelo *boy scout*, pero adaptada a las necesidades del estado revolucionario: los chicos y las chicas son agrupados en grados de edad que sirven para desarrollar actividades de ocio y formación cívico-militar.

Durante el periodo de entreguerras, tuvo lugar la politización revolucionaria de muchos jóvenes trabajadores, conformándose lo que Feixa denomina como **Generación S (Swing)**. Más que el comunismo, fueron el nazismo y el fascismo las doctrinas políticas que consiguieron movilizar a los jóvenes durante los años 30, creando grupos de socialización y grupos de choque (juventudes hitlerianas, balilla fascistas).

Antonio Gramsci apuntaba que si bien hay muchas cuestiones juveniles, dos son esenciales: los conflictos entre la generación vieja y la joven, y cuando el fenómeno asume un carácter nacional. “La generación vieja cumple siempre la educación de los jóvenes: habrá conflicto, discordia etc. pero se trata de fenómenos superficiales, inherentes a cada obra educativa... a menos que no se trate de interferencias de clase, es decir, los jóvenes (o una parte importante de ellos) de la clase dirigente (entendida en el sentido más amplio, no sólo económico, sino político-moral) se rebelan y pasan a la clase progresiva” (Gramsci, 1949; en Feixa 2006b).

En 1945 en Europa se empieza a hablar de la generación **Generación E (Escéptica)**: jóvenes que han visto los horrores de la guerra que ven como se empiezan a derrumbar los ideales de la juventud. En España José Luis Aranguren habla de la generación abatida. Pero este discurso no durará mucho.

Con el crecimiento económico de la posguerra, la situación comenzará a cambiar lentamente. En un contexto de plena ocupación, con una capacidad adquisitiva creciente por parte de los jóvenes, con la difusión de los medios de comunicación de masas y la sociedad de consumo, con la escolarización masiva y el nacimiento del mercado adolescente, nace la noción de cultura juvenil como categoría autónoma e interclasista. Comienza a tener éxito el culto a la juventud y ésta se convierte en la edad de moda. Al mismo tiempo nace la imagen del rebelde sin causa, influenciada por el cine

En 1954 nace el Rock&Roll, y con él la **Generación R (Rock)**. En el periodo de posguerra, cuando el alargamiento de la permanencia de los jóvenes en instituciones educativas y la aparición del “consumidor adolescente” consagran el nacimiento de una nueva clase de edad en los países industrializados, las teorías sobre la existencia de una “cultura juvenil” autónoma e interclasista se generalizan y se dotan de legitimidad científica. La escuela secundaria, la *high school*, se convierte en el centro de la vida social de una nueva categoría de edad: el *teenager*. La escuela no sólo ofrecía una cultura académica, sino un espacio de sociabilidad.

En 1955 James Coleman publicó “The adolescent society” (La sociedad adolescente), donde afirmaba que en el entorno de la escuela secundaria estaba emergiendo una auténtica “sociedad adolescente”, donde imperaban normas diferentes a las de la sociedad adulta.

Con los años 60 llega la **Generación H (Hippy)**: la llamada *beat generation*, *flower power* o movimiento *hippy*. La juventud ya no era considerada como un conglomerado interclasista, sino como una nueva categoría social portadora de una misión emancipadora, incluso como una nueva clase revolucionaria.

En 1968 el filósofo norteamericano Theodore Roszak publicó “The making of a counterculture” (en España se tradujo como “La revuelta de los centauros”); en la obra, teorizaba la misión de la juventud como creadora de una cultura alternativa a la dominante en la sociedad, es decir, de una contracultura.

En 1976 nació un nuevo estilo bautizado con el significativo nombre de punk (basura): **Generación P (Punk)**. Su éxito se debió en parte a su capacidad para retratar con colores fuertes el momento histórico que empezaban a vivir las sociedades occidentales.

Huyendo tanto de las teorías funcionalistas sobre la emergencia de una cultura juveniles interclasista, como de las teorías contraculturales que veían en la juventud la nueva clase revolucionaria, el Centre for Contemporary Studies de la Universidad de Birmingham, encontró la manera de interpretar cómo las experiencias sociales de los jóvenes, situadas en particulares marcos de clase, son expresadas y negociadas colectivamente mediante la construcción de estilos de ocio distintivos, fruto de la interacción entre tradiciones de clase y símbolos comerciales: estudiaban las subculturas de posguerra como estrategias de resistencia ritual.

En los 80, fenómenos como el incremento galopante de la desocupación juvenil, el hundimiento de las ideologías contraculturales, el retorno a la dependencia familiar, hacían emerger discursos que ya no incidían en la capacidad revolucionaria y constructiva de los jóvenes, sino en la incertidumbre cultural y en los problemas que encontraban en su inserción social y laboral. Nació así una actitud cínica y desencantada, que tuvo múltiples traducciones en los imaginarios juveniles, pero que casi siempre guardaban relación con una K subcultural: punKs, oKupas, sKinheads, maKineros...

El sociólogo francés Michel Maffesoli (1990) habló del tiempo de las tribus para referirse a esta proliferación de microculturas juveniles, nacidas de la cultura de consumo o de los márgenes contraculturales que ocupaban nichos diferentes en el territorio urbano: **Generación T (Tribu)**. Se trataba de una metáfora perfectamente aplicable a las culturas juveniles del fin del siglo XX, fruto de la confluencia de comunidades hermenéuticas donde fluyen los afectos y se actualiza lo "divino social", caracterizadas por reafirmar las fronteras estilísticas, las jerarquías internas, y las oposiciones frente al exterior. Sin embargo, era mucho más difícil de aplicar los estilos juveniles emergentes en ese cambio de milenio, que más que las fronteras enfatizaban los pasajes, más que las jerarquías remarcaban las hibridaciones, y más que las oposiciones resaltaban las conexiones. Vivir la juventud ya no era transitar de la naturaleza a la cultura, ni tampoco resistirse a la adultez, sino experimentar la itinerancia errante del destino incierto. Para Bourdieu la edad no es más que una forma de marcaje social que se aplica a grupos en competencia para marcar simbólicamente su preeminencia actual o futura.

Varios acontecimientos en la década de los noventa (Chiapas, Seattle) y el auge de las nuevas tecnologías trajeron consigo el surgimiento de la **Generación R (Red)**. Los antiglobalizadores fueron los primeros en utilizar las nuevas tecnologías en la era de la globalización (paradoja).

Unos años antes, Douglas Coupland había popularizado el término "Generación X" para referirse a una juventud marcada por las incertidumbres y paradojas de la sociedad postmoderna, y por la falta de un sistema de valores sólido. Pero Feixa destaca que la característica más relevante de los jóvenes de fin del siglo XX es su acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sobre todo a Internet.

En 1998 Tapscott publica "Growing Up Digital", obra dedicada a la generación de la Red. Mientras en otros momentos la brecha generacional venía marcada por grandes hechos históricos o bien por rupturas musicales, los autores hablan ahora de la generación *bc* (*before computer*) y *ac* (*after computer*). Esto genera nuevas formas de protesta, nuevas formas de diversión, pero también surgen nuevas formas de exclusión social que podríamos llamar cibernéticas. La Red genera comunidades virtuales, pero también nuevas soledades, como los *hikikomoris*. De esta generación de jóvenes, la actual, nos ocuparemos en profundidad más adelante.

4

La actualidad de la juventud: culturas juveniles

4.1. Culturas juveniles

Tal y como propone Feixa, en la medida en que hablamos de un conjunto de formas de vida y valores, hablamos en términos de cultura juvenil. Ésta no es la solo expresión de una etapa de la vida, sino la condición de una existencia que exige tener reconocimiento, tanto en su especificidad social como en sus producciones.

La juventud como fenómeno social sólo puede ser definida en términos de cultura. Todo intento de convertirla en un genérico universal la reduce a un instrumento de arbitrariedad. Hay cultura juvenil en la medida en que ésta se sitúa como renovación de la cultura en la que se inserta.

“En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilo de vida distintos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de microsociedades juveniles, con grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas, que se dotan de espacios y tiempos específicos y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral ideológico. Su expresión más visible son un conjunto de estilos juveniles espectaculares, aunque sus efectos se dejan sentir en amplias capas de la juventud” (Feixa, 2006a: 105).

El primer gran factor estructurador de las culturas juveniles es la generación, como nexo que une biografías, estructuras e historia. Las culturas juveniles más visibles tienen una clara identidad generacional.

Las culturas juveniles se dotan de espacios y tiempos específicos en los que poner en práctica sus identidades y prácticas propias. Los jóvenes ya no transitan por espacios y tiempos intersticiales, no vagan de la niñez a la adultez. Hoy poseen espacios y tiempos propios en los que expresar su condición de jóvenes: la moda, la música, el ocio, las nuevas tecnologías...

Según Feixa (2004b), las culturas juveniles pueden analizarse desde dos perspectivas. En el plano de las condiciones sociales, se construyen con materiales provenientes de las identidades generacionales, de género, clase, etnia y territorio. En el plano de las imágenes culturales, se traducen en estilos más o menos visibles, que integran elementos materiales e inmateriales heterogéneos, provenientes de la moda, la música, el lenguaje las prácticas culturales y las actividades focales. Ésta es la perspectiva que nos interesa.

4.2. Expresiones diversas de las culturas juveniles

Como imagen cultural, los jóvenes, las culturas juveniles, se expresan en una variedad de formas y comportamientos sociales. La actual generación de jóvenes, atravesada por el consumo, el ocio y las tecnologías, participa activamente en la producción y reproducción de procesos sociales. Siguiendo la noción de Goffman de adaptación o ajuste secundario⁹, a través de pequeñas acciones diarias, muchas veces invisibles para los ojos adultos, los jóvenes contribuyen a la construcción de las estructuras sociales, a procesos de cambios, al dinamismo y a la vida social.

4.2.1. Vanguardia de cambios culturales

Tal y como ya comentábamos, según Mannheim, la mayor ventaja que posee la juventud en su contribución a la renovación social consiste, aparte de su mayor espíritu de aventura, en que todavía no está implicado en el *status quo* del orden social. “En el contexto de nuestros problemas el hecho importante es que la juventud llega desde fuera a los conflictos de nuestra sociedad moderna. Y éste es el hecho que hace a la juventud el iniciador predestinado de todo cambio social” (Mannheim, 1944: 54).

“La juventud no es ni progresiva ni conservadora por naturaleza, sino una potencialidad dispuesta siempre a toda renovación” (Mannheim, 1944: 54). Por su condición social, la juventud parece no sólo más predispuesta hacia el cambio, sino capaz de producirlo.

Según Águila Soto (2005), los jóvenes son el grupo de población a la vanguardia de los cambios culturales. Los jóvenes desarrollan su estilo de vida en espacios intersticiales alejado de los grandes referentes sociales, como el trabajo o la familia. Por ello, a través del ocio, en sus múltiples manifestaciones musicales, culturales, deportivas, estéticas o lingüísticas, los jóvenes tratan de expresarse como son, su estilo de vida, su identidad personal y social.

4.2.2. Juvenilización de la sociedad

El concepto de *juvenilización* de la sociedad responde a dos procesos actuales: por un lado, el “alargamiento” del periodo de la juventud; por otro lado, la juventud como estilo de vida se convierte en objeto de deseo por el conjunto de la sociedad.

Sociológicamente, la juventud aparece como una cohorte, como el conjunto de la población entre 15 y 29 años, como un tramo de edad al mismo tiempo que una etapa de la vida, como una generación. El problema es que los límites de lo que se entiende por juventud han demostrado ser históricamente variables. La actual extensión de la juventud como tramo estadístico demográfico responde a la tendencia de los jóvenes a prolongar su periodo de dependencia familiar. Además, la juventud se ha convertido en un símbolo, en una especie de estado anímico psíquico y corporal que se representa en signos y prácticas que van más allá de tener o no una edad específica.

“La adolescencia actual aparece como una categoría alargada o estirada, tanto hacia la infancia porque, como consecuencia de las mejoras en el nivel de vida y la alimentación, la maduración fisiológica hormonal tiende a adelantarse; como hacia la juventud como consecuencia de la demora en el proceso de emancipación de los jóvenes, debido a las escasas oportunidades que encuentran para insertarse socialmente en el mundo adulto. Lograr esta autonomía se ha convertido en una tarea cada vez más larga, en la que la mayoría de las personas suelen invertir al menos 14 años de la vida” (Serapio Costa, 2006).

“Al tiempo que la maduración biológica, la relacional y social se dan con anterioridad en el tiempo, aumenta la incongruencia ya que los procesos de emancipación concluyen más tardíamente” (Serapio Costa, 2006). Los jóvenes se hacen “jóvenes” antes y tardan más en convertirse en “adultos”.

⁹ Goffman (1987: 190) define ajuste secundario como cualquier arreglo habitual, que permite al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien hace ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos de lo que debería hacer y alcanzar, y, en última instancia, sobre lo que debería ser. Los ajustes secundarios son representados así vías por las que el individuo se aparta del rol y del ser que la institución dan por sentados a su respecto.

Las promociones juveniles de hoy duran más tiempo que la infancia. Parece como si la juventud fuera elástica. La adolescencia y la juventud resultan ser demasiado largas y ya no se entienden como una transición de la vida infantil a la adulta. Han perdido esos estatus de periodo de transición para convertirse en una etapa o periodo de la vida con prácticas propias: consumo, moda, música, tecnología... convertidas en objeto de deseo por la sociedad.

En esta línea Buckingham señala que "la juventud se ha convertido en una categoría extremadamente elástica, que parece extenderse cada vez más hacia arriba (...). En este entorno, la juventud "ha llegado a percibirse como una especie de elección de estilo de vida"" (Buckingham, 2002: 114). Lo joven está de moda: sus preferencias musicales, estilísticas, de ocio... Hasta tal punto que, en vez de entenderse con una etapa vital, se entiende como una opción vital.

"La infancia, al igual que la juventud, se ha convertido en una mercancía simbólica por derecho propio" (Buckingham 2002: 115). Todo aquel que quiera apropiarse del modo de vida de los jóvenes puede hacerlo. Esto reincide en lo que antes comentábamos: hay que entender la juventud como una construcción social. Las ideas que implica están sujetas a un constante proceso de definición a través de las distintas prácticas sociales en el ejercicio de "ser joven". "Youth, as a commodity, is the ultimate cultural elixir, transfigured and marketed to an aging population as a panacea for social and psychological disease"¹⁰ (Brooks, 2003: 3).

Así, el concepto de juventud ya no se asocia a un grupo generacional, sino que la juvenilización hoy se asocia con formas de pensamientos y gustos estéticos, como antes comentábamos. Se está produciendo una apropiación del estilo de vida de los jóvenes por grupos de mayor edad. La adolescencia ya no parece que vaya a ser un periodo vital asociado con aquellos que se encuentran en la pubertad, sino una forma identitaria que describa a un grupo más amplio de personas

4.2.3. Precocidad

Ligado a esos procesos de juvenilización encontramos otro fenómeno social objeto de debates en el mundo adulto: la precocidad con la que los niños comienzan prácticas y comportamiento juveniles. Como hemos visto, la juventud parece empezar cada vez a más temprana edad, y numerosos procesos que se daban en periodos de post-adolescencia, comienzan hoy a producirse en etapas de pre-adolescencia.

Esto es algo que llama sobremanera la atención, sobre todo al mundo adulto, por el miedo antes las posibles consecuencias de la precocidad con que los jóvenes de hoy en día inician en comportamientos que antes se daban en etapas posteriores. Se está produciendo un solapamiento en lo conductual, cognitivo y afectivo, potenciado por una sociedad que favorece que la juventud se viva cada vez mucho antes.

4.2.4. Lo joven como estilo de vida

Tal y como apunta Osgerby (2004), se ha producido un cambio en la reflexión sobre la juventud, además de la juvenilización de la sociedad. Si bien hace años eran las características biológicas las que distinguían al grupo de jóvenes, hoy son los patrones de uso de los instrumentos de comunicación y el consumo los que los definen.

La producción de bienes y mercancías dirigidas a los jóvenes desde una industria globalizada, no ofrece sólo productos, sino estilos de vida. La posesión o acceso a determinados tipos de productos implica acceder a una particular manera de experimentar el mundo, que se traduce en adscripciones y diferenciaciones identitarias.

Ya lo significó Bourdieu (2002) al afirmar que los artículos y bienes de consumo propician una coherencia hecha de unidades de gusto, a partir de la cual se puede distribuir y autoaplicar identificaciones. El consumo adopta un papel estratégico que especialmente a los jóvenes les permite es-

¹⁰ "La juventud, como producto, es el elixir cultural último, transformado y señalado para la población etaria como la panacea de enfermedad social y psicológica" (Brooks, 2003: 3)

tablecer nuevas formas de ritualización y procesos de enculturación propios desde los que autodi-señar sus identidades.

Mediante diferentes estilos de producción e imaginaria, la sociedad corporativa aprovecha la esencia de la juventud y la proyecta a la cultura adulta como fórmula de "ansiedad", configurándose lo que se ha venido llamando "kidults" o adolescencia elástica. Brooks (2003) llama necrofilia cultural al gusto de algunos adultos por actitudes correspondiente a una etapa vital y a superada; a estos, les llama "adulescentes".

Estos fenómenos sociales describen lo que se ha venido llamando "topografía del deseo", espacios en los que el cuerpo queda reducido a lo puramente superficial o referente externo (las fuerzas del mercado imponen la imagen de cuerpos jóvenes). En lo que respecta a los jóvenes, por un lado, toman una actitud activa en la producción y distribución de los jóvenes, pero sin embargo, son a la vez consumidores de imágenes que el mercado produce. Se produce una explotación económica de la juventud, y una sexualización del cuerpo joven.

Históricamente, las identidades juveniles han sido configuradas por una gama de esferas: familia, pares y cultura popular. La cultura popular es un territorio de continuo cambio en el que las identidades se modelan y remodelan. Debido a su aparente falta de agencia política, los jóvenes son reducidos en muchas ocasiones a meros objetos en este proceso.

Para Gordo y Megías (2005), la juventud y lo que representa se sitúa en primer plano del imaginario colectivo, pero fundamentalmente como modelo aspiracional en torno al consumo y la publicidad. El paso a la madurez ya no tiene un rito marcado. Dilatación del estado de ambigüedad de los jóvenes, por su demora, ese rito se convierte en un no llegar. Se encubran los valores adscritos a la juventud.

Afirma Martín (2006) que los jóvenes están siendo interpelados por el sistema económico; por el crecimiento de la oferta de productos culturales producidos con parámetros esencialmente re-dituables y difundidos gracias a los avances tecnológicos, y que están participando en las experiencias, aprendizajes y representaciones de los mismos. En este sentido, estos productos están reconfigurando qué implica ser joven, desde una etapa de transición en la cual el sujeto debía prepararse para el futuro, hacia otra en la que la idea del tiempo de esperar ha cedido frente a la in-pronta de un tiempo que está siendo vivido como presente y donde la lógica de cómo "ser-contándose" está hecha según las reglas de los dispositivos de comunicación e información tecnológicos.

4.2.5. Presentismo

Detengamos un momento en esa vivencia juvenil del presentismo absolutizado. Según Lasén (2000), el tiempo para los jóvenes aparece como un presente extenso, hacia el pasado y futuro inmediatos, como un tiempo suspendido. Esta suspensión del tiempo es el fruto de retardar las decisiones que llevan a situaciones irreversibles que marcan la entrada en la vida adulta.

En la misma línea que Lasén, De Miguel (2000) subraya el deseo inmediato de los jóvenes de vivir el presente, la significación para ellos del presente, un tiempo para divertirse o para consumir, con un sentido de incertidumbre futura. La justificación para vivir al día parece ser una mezcla entre hedonista y fatalista. Se constituye así una auténtica cultura juvenil con grandes facilidades vitales y cuyo lema parece ser *carpe diem*.

Así lo ponen en valor los productos culturales como la publicidad, la música, las telenovelas, las películas... La vida de los jóvenes está atravesada por múltiples espacios de comunicación que modelan maneras de relacionarse entre sí, de relacionarse con la comunidad y de relacionarse con los mismos medios masivos de comunicación y tecnologías, en los que parece preconizarse la vivencia del presente.

Brooks (2003) apunta que las clasificaciones opuestas de la juventud como peligrosos o en peligro patologizan la cultura juvenil e institucionalizan una visión de la juventud que se refleja en varias formas culturales populares. Estas representaciones conflictivas se hacen evidentes a través de los medios, en los que las imágenes y culturas propias de los jóvenes son apropiadas por las fuer-

zas del mercado dominantes que eluden cualquier noción de agencia en la gente joven y en los conceptos de juventud que venden. Capturando y (re)produciendo identidades contradictorias y finitas para los jóvenes, se aprovechan de la idea de juventud y la venden como una oferta atractiva y disponible para consumidores de cualquier edad, objetivando así la naturaleza liminal del espíritu joven y creando un deseable mercado de lo joven.

Las identidades juveniles se encuentran en un continuo proceso de formación y reformatión; imágenes, textos y prácticas están a su disposición para ser consumidas, apropiadas y reinterpretadas a lo largo de ese proceso (Mallan y Pearce, 2003).

5

Notas para una nueva sociología de la juventud

La sociología de la juventud que pretendemos aplicar en este estudio hay que entenderla desde la recíproca influencia de los jóvenes y la sociedad en su conjunto. Si bien en la tradición sociológica se ha tendido a poner el acento en la construcción cultural de la juventud, nuestra intención es poner de relieve otra dimensión del mismo fenómeno.

La mayoría de estudios sociales sobre la juventud han estado focalizados en las formas mediante las cuales cada sociedad modela las maneras de ser joven, en el impacto de las instituciones adultas sobre el mundo juvenil. En general en los estudios sobre la juventud ha predominado el interés por las dimensiones estructurales, como la escuela, el trabajo o la familia, y por temas más clásicos, tales como la participación política o el asociacionismo.

Postulamos un cambio en la manera de mirar el problema objeto de estudio, tal y como propone Feixa (2004b), un cambio que transfiere el énfasis de la marginación a la identidad, de las apariencias a las estrategias, de lo espectacular a la vida cotidiana, de la delincuencia al ocio, de las imágenes a los actores.

Nuestro interés se encuentra en el anverso del interés que llamaremos clásico, por la juventud, en la otra cara de la misma moneda: el estudio de la construcción juvenil de la cultura, es decir, las formas mediante las cuales los jóvenes participan en los procesos de creación, producción y reproducción socio-culturales.

Este ámbito, que ha sido muy poco explorado desde la sociología, tiene en la antropología cultural y en la etnografía los primeros gérmenes a partir de los que incoar una nueva sociología de la juventud, ámbitos que ya han explorado los campos de influencia del mundo juvenil sobre la sociedad en su conjunto, y que han conducido al estudio de las culturas juveniles.

Intentemos pues explorar las nuevas formas del ser joven desde esta perspectiva, haciendo notar los procesos mediante los cuales los jóvenes contribuyen a las dinámicas sociales generales y dotándoles del estatus que les corresponde como productores y reproductores de lo social.

Y es desde esta visión de la juventud desde donde planteamos nuestra aproximación a la Generación Digital. Los jóvenes constituyen un grupo social distintivo y con significado cultural propio en lo que respecta a su relación con las nuevas tecnologías. En su quehacer tecnológico cotidiano construyen procesos significativos de aprendizaje, socialización e innovación que requieren de una aproximación comprensiva para ser analizados.

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Primer elemento contextual:
la cultura digital

Clarificando conceptos y conceptualizaciones

Primero fue el uso de la piedra, luego el fuego, después los metales. Esos materiales poco a poco se fueron integrando en la vida del ser humano permitiéndole acceder a la manipulación y, por consiguiente, a la adaptación y transformación de su realidad.

La insistencia del ser humano por manipular objetos, por modificar la realidad, con el fin de conseguir adaptarse mejor al mundo en el que vive, le ha llevado hasta el momento actual de evolucionar a una velocidad vertiginosa, lo que a veces hace necesario un periodo de asimilación para adaptarse al nuevo contexto.

El desarrollo de las tecnologías está siempre motivado, al menos en parte, por el deseo de controlar la naturaleza y superar las limitaciones que ésta impone a los seres humanos. Al fin y al cabo las tecnologías son “el conjunto de posibilidades y procedimientos técnicos para transformar la materia que la naturaleza suministra en forma de materiales, bienes, aparatos, conjuntos... requerido para las necesidades humanas y sociales” (Hillman, 2001: 943). Así, parece que la existencia humana ha evolucionado a medida que ha evolucionado la tecnología.

Tradicionalmente la tecnología se ha definido como el modo de realizar acciones. Sin embargo, cuando hablamos de nuevas tecnologías nos estamos refiriendo a algo más complejo que a nuevos modos de realizar acciones. Son algo más que nuevas herramientas o nuevos métodos que posibilitan una variedad de nuevas acciones humanas. Su trasfondo es más complejo.

Las implicaciones sociales que es tan teniendo las nuevas tecnologías son tales que es tan provocando nuevas formas de pensar lo social y lo cultural. Hoy en día se habla de conceptos tales como Sociedad de la Información, Sociedad Red, Cultura Digital... términos que se refieren a una nueva configuración del espacio-tiempo social vivencial atravesado por las nuevas tecnologías.

Este nuevo contexto ha promovido una penetración transversal de las tecnológicas en todos los ámbitos sociales, hasta el punto de que, como señala Vizer (2007: 40), hoy debemos hablar de las organizaciones sociales como sistemas sociotécnicos, como un modo de articulación de las múltiples dimensiones de la vida social en tanto o prácticas sociotécnicas. Las diversas prácticas sociales tienden hacia una creciente incorporación de las tecnologías de tal forma que hoy en día numerosas relaciones sociales están condicionadas y contextualizadas por las tecnologías.

1.1. Nuevas tecnologías y sistema tic

Cuando hoy en día hablamos de las nuevas tecnologías estamos hablando del Sistema TIC: sistema de tecnologías de la información y de la comunicación, que en su mayoría están basadas en la digitalización, es decir, en la conversión de información en "0" y "1".

Aunque de uso común y extendido, la sigla "TIC" está muy lejos de ser un concepto unívoco. Además es un concepto multidisciplinar, es decir, cada disciplina de pensamiento le dota de un significado contextualizado en esa área de conocimiento.

El concepto arrancó de Estados Unidos como "Information Technologies" (IT), derivado de la fusión de los ordenadores con las líneas telefónicas. La red "Arpanet" (1969) fue el inicio de lo que actualmente se entiende como Internet. En Japón, se hizo popular el término "C&C" (Computer and Communications). En Europa, el ingeniero español Luis Arroyo creó en 1976 el vocablo "Telemática", contracción de "Telecomunicaciones" e "Informática", término que al parecer casualmente fue también introducido seis meses después en Francia como "Télématique", en el Informe Nora-Minç, también como contracción de "Télécommunications" e "Informatique".

Posteriormente, por influjo del mundo de las ciencias de la información, se impuso fuertemente en Europa el de "TIC" (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), que constituye (en términos de Lorente, Bernete y Becerril, 2004) una *melée* de conceptos y saberes, con fronteras difusas, confusas y borrosas. Sin embargo, hoy en día, nadie duda de la operatividad del concepto como modelo explicativo del contexto actual.

A pesar de que lo más interesante sociológicamente sea el análisis de las repercusiones que el sistema TIC está teniendo en distintas esferas de la sociedad, hace falta un trabajo previo de precisión de concepto. Lorente, Bernete y Becerril (2004) ofrecen una definición detallada de lo que ellos entienden por nuevas tecnologías:

- Modos humanos de realizar acciones,
- relacionadas con la captación, transporte, procesamiento, intercambio y difusión,
- de mensajes y datos (sobre todo), información (menos) y conocimiento (muy poco),
- acciones realizadas indistintamente por personas y máquinas, y entre personas y máquinas,
- Su sustrato material es la electricidad, la electrónica y la fotónica (de momento).
- Su sustrato y motor intelectual es el software.
- Se aplica generalmente a las telecomunicaciones y a la informática,
- y excepcionalmente se aplica también a la robótica y a la automática,
- y desde los años 1990, en Europa, se incluye en ellas también a la industria de los contenidos, el audio-visual y el multimedia.

El sistema tecnológico actual, el sistema TIC, se caracteriza por ofrecer un modelo de interconexiones que permite la globalización de la información y de la comunicación, permite la conexión de todo el planeta a partir de redes, redes a través de las cuales fluyen datos, información, conversaciones... previamente digitalizadas. Y todo esto como consecuencia de los desarrollos informáticos y de los avances de la comunicación electrónica y digital.

La interconexión o la interactividad a través de las TIC se establece tanto entre personas, como entre personas y máquinas, así como también entre máquinas. Como ejemplo: entre personas, cuando dos o más se comunican por teléfono o por correo electrónico; entre persona y máquina, cuando un humano interactúa con un cajero, dando el número secreto y pidiendo sacar dinero; y entre máquinas, cuando el cajero se comunica con el ordenador gigante del banco, que recibe la orden y mira hay fondos en la cuenta corriente para realizar la transacción solicitada (Lorente, Bernete y Becerril, 2004).

La "sangre" (en términos de Lorente, Bernete y Becerril, 2004), el sustrato de las tecnologías es la electricidad y la fotónica. Un cable transmite electrones, una fibra óptica transmite fotones y una onda aérea transmite electrones. Todo esto es lo que comúnmente se conoce como *hardware*, es decir, el soporte físico de las tecnologías. Pero para que estos aparatos funcionen es necesario darles criterios, normas, órdenes, que vienen a constituir el comúnmente conocido como software.

Tal y como apuntan Lorente, Bernete y Becerril, la convergencia de innovación, *hardware* y *software* sigue imparables, al igual que la miniaturización, la capacidad de almacenaje y la velocidad de transmisión y de procesamiento. Si hace unos años un teléfono móvil era simplemente un terminal desde la que llamar y/o enviar *sms*, hoy el mismo aparato contiene cámara de fotos, posibilidad de acceso a Internet, multitud de juegos, *GPS*, almacenamiento de música, conexión a radio... Todo es cada vez más pequeño y los dispositivos son cada vez más capaces de almacenar datos, y cada vez más rápidos en la transmisión de los mismos. Y parece que en el futuro los aparatos avanzaran en esta línea.

Algo fundamentalmente característico del sistema TIC, que varios autores vienen a resaltar, es que, a diferencia de las anteriores tecnologías que eran de sustitución, las nuevas tecnologías TIC no tienden hacia la sustitución de formas de hacer, sino que las integran e incluso producen nuevas actividades. Las nuevas tecnologías no sólo producen formas diferentes de hacer cosas, sino que además producen nuevas actividades. De ahí que se afirme que las nuevas tecnologías son de integración y no de sustitución. Nos encontramos ante un abanico enorme de nuevas posibilidades que viene dado por la convergencia de tecnologías.

A pesar de que socialmente el sistema TIC se asocia a Internet, el nuevo sistema tecnológico supone mucha más. Javier Echeverría diferencia siete tecnologías, siete sistemas de acciones humanas y sociales que en su conjunto componen el sistema TIC: telefonía, radio y televisión, dinero electrónico, redes telemáticas, tecnologías multimedia, videojuegos y realidad virtual.

Estas tecnologías, aunque tienen orígenes diferentes, en los últimos años han ido convergiendo, dando forma al sistema TIC. "La convergencia tecnológica es hoy un hecho incuestionable. Cualquier elemento de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) que se pueda imaginar (un ordenador personal, un teléfono móvil, un cajero automático, una videoconferencia) hace uso de redes de comunicaciones, de *software* y de elementos microelectrónicos (*hardware*). Es decir, contiene de una forma indisoluble tecnologías de los sectores de las comunicaciones, la informática y la electrónica" (Pérez Martínez y Feijoo González, 2000: 643).

A través de esos medios tecnológicos (teléfono, videojuegos...) se pueden desarrollar una serie de acciones tecnológicas que resultan claves para la construcción del espacio-tiempo que posibilita la cultura digital. Son las condiciones previas para su construcción, producción y reproducción. Esas acciones tecnológicas son (Echeverría, 1999):

- Digitalización¹¹, o binarización, que consiste en expresar los diversos sistemas de signos mediante combinaciones de 0 y 1. Se digitaliza la escritura, las imágenes, el movimiento... y gracias a eso es "transportable" a través de las redes tecnológicas y "almacenable" en diversos soportes tecnológicos. La digitalización de las impresiones sensoriales es el gran avance tecnológico. La percepción se ha digitalizado y, según Echeverría, se ha entrado en una nueva época basada en la escritura de los sentidos.
- La Informatización de los datos binarios permite a continuación operar recursivamente con esas expresiones digitalizadas, combinándolas, mezclándolas y transformándolas. Para ello, se requiere la programación informática, el lenguaje "máquina", que permite la transformación semiótica de los signos de sistemas tradicionales en lenguaje informático. "Cualquier secuencia de signos puede ser convertida en ilegible y luego recuperada en su integridad si disponemos de la clave y el algoritmo correspondiente. La posibilidad de codificar y encriptar cualquier texto, imagen y sonido, y luego descifrarlos, va asociada a las técnicas de informatización e implica

11 Según Levy (2007) el interés de la binarización que posibilita la digitalización es triple:

- 1) los números binarios pueden ser representados físicamente por una gran variedad de dispositivos en dos estados (negativo-positivo, abierto-cerrado)
- 2) las informaciones codificadas de manera digital pueden transmitirse y copiarse casi indefinidamente sin pérdida de información ya que el mensaje original puede ser reconstruido íntegramente a pesar de las degradaciones ocasionadas por la transmisión o la copia.
- 3) los números codificados en forma binaria pueden ser objeto de cálculo aritméticos y lógicos por medio de circuitos electrónicos especializados.

Levy concluye que la digitalización autoriza un tipo de tratamiento de las informaciones eficaz y complejo, imposible de alcanzar por otras vías.

una profunda transformación de la escritura. En el entorno tecnológico sólo es posible leer y escribir si disponemos de los artefactos tecnológicos apropiados. Por ello estamos ante una tecnoescritura, o si se prefiere ante tecnolenguajes¹².

- El Hipertexto¹³, como posibilidad de tecnoescritura posibilitado por la informática, rompe con algunos principios de la escritura impresa (linealidad, contextualidad...). La hipertextualidad transforma la organización y el acceso a la información, imponiendo una estructura reticular. El hipertexto permite accesos transversales a la información y el conocimiento, no secuenciales. A pesar de sus inconvenientes (lectura ciega, descontextualizada...) el hipertexto se revela como una tecnología netamente preferible para buscar y recuperar información, más rápida y automática. El hipertexto impone una estructura reticular.
- La Telemática como convergencia de la informática y las telecomunicaciones abre un enorme abanico de información y conocimiento, los cuales se transmiten y fluyen a distancia. La globalización electrónica es producto directo de la telematización, la cual permite transmitir las diversas modalidades de escritura electrónica a distancia a través de redes de telecomunicaciones. El espacio electrónico deviene así un nuevo medio de comunicación, comunicación que puede ser interactiva. La información y el conocimiento se hacen públicos.
- La Memorización como acción tecnológica que transforma la memoria, haciendo surgir un nuevo soporte mnémico que ya no es el cerebro, ni el papel, sino los formatos electrónicos multimedia. Las TIC amplían el campo tradicional de la memoria, modificando los sistemas de documentación y recuperación de información, y transformando tanto la memoria pública (bibliotecas virtuales, bases de datos...) como la privada (textos, fotos, mensajes...)

Estas acciones tecnológicas conforman las condiciones de posibilidad del sistema TIC, y son la base a raíz de la cual se construye el nuevo espacio-tiempo social tecnológico.

1.2. Propuestas conceptuales para el análisis de la forma en que las nuevas tecnologías han configurado lo social

La progresiva incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana de las personas ha provocado la aparición desde finales del siglo XX de propuestas intelectuales para interpretar los cambios que se han producido. Estos intentos explicativos debemos tomarlos como aproximaciones conceptuales a los procesos continuos de tecnologización de la sociedad que estamos viviendo, sin olvidar, como señala Augé (2007: 136) que "la sociedad real, es más compleja que los modelos que intentan dar cuenta de ella".

Se trata de distintas aproximaciones desde concepciones o perspectivas diversas, algunas tecnologicistas, algunas cognitivistas, otras subrayando el componente económico, otras las desigualdades, etc.

El primero en proponer una metáfora en torno a los cambios sociales que provocan las nuevas tecnologías fue Marshall McLuhan con su *aldea global*, propuesta innovadora en su origen, pero que con los años se ha demostrado insuficiente para dar cuenta de los cambios actuales.

Como apunta Cremades (2001) la sociedad de la información fue conceptualmente alumbrada en los programas de investigación de los gobiernos y las instituciones internacionales, más concretamente, en la OCDE en 1975 y en la Comunidad Económica Europea en 1979.

Bill Clinton y Al Gore lanzaron en 1994 la metáfora de las autopistas de la información y luego la sustituyeron por Infraestructura Mundial de Información. La Unión Europea prefirió la denominación de Sociedad de la Información. Otros, han preferido hablar de sociedad del conocimiento.

¹² Estos apuntes fueron tomados personalmente en una clase magistral del profesor Echeverría en los cursos de doctorado impartidos en abril de 2004.

¹³ Levy (2007:11) concibe el hipertexto como un texto digitalizado, reconfigurable y fluido, compuesto por bloques elementales unidos por lazos explorables en tiempo real en la pantalla. Se trata de información multimodal dispuesta en red para una navegación rápida e intuitiva

Nicholas Negroponte, director del media lab del MIT (Massachusetts Institute of Technology) y considerado uno de los gurús del ciberespacio, fue uno de los primeros en analizar los posibles futuras repercusiones de lo digital en su obra "*Being Digital*" de 1995.

Manuel Castells habla de la era de la información como periodo histórico caracterizado por una revolución tecnológica centrada en las tecnologías digitales de información y comunicación, concomitante pero no causante, con la emergencia de una estructura social en red, en todos los ámbitos de la actividad humana, y con la interdependencia global de dicha actividad. Es un proceso de transformación multidimensional.

Javier Echeverría propone el modelo del tercer entorno. Partiendo de la tesis de que las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones están posibilitando la emergencia de un nuevo espacio social diferente de los entornos naturales y urbanos, propone la denominación de tercer entorno desde la metáfora de la *pólis* para organizar el nuevo espacio social surgido alrededor de los cambios tecnológicos.

Derrick de Kerckhove, retomando la idea clásica de McLuhan sobre los medios como las extensiones del ser humano, propone concebir la Red como un cerebro global que conecta los cerebros individuales.

Pierre Levy concibe la cibercultura como el conjunto de sistemas culturales surgidos en conjunción con las tecnologías digitales. Levy parte de una idea de cultura que no se reduce a los componentes de carácter simbólico sino que integra las técnicas, los artefactos y los entornos materiales. Según Levy, la cibercultura se desarrolla conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio (nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores y que es soporte de la inteligencia colectiva), el cual viene dado por las infraestructuras materiales de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. El principal motor de la cibercultura es la inteligencia colectiva (la puesta en sinergia de las competencias, de los recursos y de los proyectos, la constitución y el mantenimiento dinámico de las memorias comunes, la activación de modos de cooperación flexible y transversal, la distribución coordinada de los centros de decisión).

La denominación más aceptada para hacer referencia a la nueva configuración de lo social es Sociedad de la Información. Así consta en los distintos informes que a nivel institucional se han venido elaborando en los últimos años.

Beatriz Cebreiro (en Aguiar y Farray 2003) entiende que la sociedad de la información es ante todo un nuevo contexto que se caracteriza por:

- el cambio continuo y la incertidumbre que plantean la necesidad constante de tomar decisiones,
- unas nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que implican también un cambio en el sistema de valores,
- mayor relevancia de los cambios relacionados con el mundo económico y las tecnologías de la información y la comunicación,
- y el papel determinante de las TIC que están transformando con su presencia todos los sectores de la sociedad y configurando la cultura, las dinámicas sociales, las estructuras laborales y la economía.

Lorente, Bernete y Becerril (2004) conciben la sociedad de la información no como una revolución de la información como tal, sino como una gigantesca revolución *tecnológica* de la información. Y entienden que conlleva:

- Coordinadas específicas de tiempos y espacios sociales,
- impactados (condicionados, afectados, modificados, configurados,
- intersectados...).
- muy particularmente, aunque no exclusivamente por el uso (y abuso)
- de las TIC.
- Dado que entienden que "sociedad" es el anverso, y sistema cultural es el "reverso", definen "sistema cultural" como:
- conjunto relativamente estable de

- pautas de pensamiento (valores, normas, ideas, creencias, símbolos, signos, actitudes...),
- pautas de conocimiento (ciencia, religión, lenguaje...), y
- pautas de comportamiento (hábitos, costumbres, ritos, modos de hacer...)
- que son heredadas (recibidas) del sistema social,
- y compartidas por los miembros del sistema social,
- a través del proceso permanente de socialización.

Consecuentemente, “sociedad de la información” son también pautas concretas de pensamiento, conocimiento y comportamiento relacionadas muy particularmente, aunque no exclusivamente, con las TIC. Buena parte de lo que hacemos y pensamos, de la información que intercambiamos y de cómo nos comunicamos, se hace ahora manipulando el electrón y el fotón. O sea, que las telecomunicaciones y la informática, como continentes, y las industrias de los contenidos como contenidos, explican buena parte de lo que es la sociedad actual.

Estos autores apuntan que, curiosamente, a pesar de utilizar la denominación Tecnologías de la Información y de la Comunicación, su consecuencia (TIC a partir de ahora) social se ha venido llamado Sociedad de la Información, y no Sociedad de la Información y de la Comunicación.

Sin embargo, a pesar de que Sociedad de la Información sea la denominación más extendida, en nuestra investigación hemos optado por el concepto Cultura Digital para definir el contexto social cotidiano atravesado por las nuevas tecnologías. Y ello por diversos motivos.

Si bien el concepto Sociedad de la Información es generalista e implica a todo el conjunto de sectores que conforman la sociedad (economía, política, ciudadanía...), la denominación Cultura Digital hace referencia a un ámbito más concreto, más cercano a lo vivencial cotidiano.

El concepto de cultura tiene múltiples definiciones. En general se entiende que la cultura es el modo de vida de una sociedad, es decir, el conjunto de simbolizaciones, significados, valoraciones, normas y comportamientos propios de una comunidad social, dado en un espacio y en un tiempo.

Desde nuestra perspectiva teórica nos interesa más una aproximación antropológica al concepto de cultura. En antropología se entiende que la cultura es el modo de vida de una sociedad, de forma que, desde un punto de vista antropológico podemos concebir la cultura como el espacio-tiempo social vivencial, en el que las prácticas humanas constituyen su objeto de atención. “La cultura en este sentido puede concebirse como el proceso y la estructura a través de las cuales se construyen y regulan los usos de los espacios y los tiempos públicos y privados, colectivos, físicos y también imaginarios” (Vizer, 2007: 61).

Así, entendemos la Cultura Digital como la cultura propia de la sociedad en la que el sistema TIC (tecnologías digitales) configura decisivamente numerosas prácticas sociales, formas de producción y reproducción de lo social, como la comunicación, la interacción, la producción, la información, la investigación y la organización.

A lo largo de la historia de la humanidad, las tecnologías han sido clave para el desarrollo de transformaciones e innovaciones sociales. En el desarrollo de la cultura digital han sido las constantes innovaciones en las nuevas tecnologías e la información y de la comunicación las que han jugado un papel como configuradoras de nuevas formas de hacer en lo social y lo cultural.

“Para el desarrollo de la cultura surgida de las TIC digitales han sido decisivos los sofisticados sistemas de materiales que integran el *hardware* electrónico con el *software* digital” (Levy, 2007: VIII). Ciertamente, lo tangible (*hardware*) y lo intangible (*software*) de las nuevas tecnologías operan como condición de posibilidad para el desarrollo de la Cultura Digital. Con ello queremos decir que la Cultura Digital no es sólo simbólica, sino también material. Se plasma tanto en modos de pensar, como en modos de hacer, y necesita tanto de entornos mentales (hipertextos, entornos simbólicos digitales) como de aparatos mediadores (interfaces, materiales electrónicos: teclado, cascos, ratón...).

A ello hay que unir, como condición de posibilidad, la “usabilidad” (como contexto practicado): la Cultura digital tiene sentido en la medida en que es “utilizada” o practicada por actores y agentes sociales, con sus correspondientes prácticas y significados.

2

Cultura digital y vida cotidiana: influencias y confluencias

Con mucha frecuencia se utiliza la metáfora del impacto tecnológico para dar cuenta de los cambios que se han producido a raíz de la generalización de las nuevas tecnologías en diversos ámbitos de la sociedad. Esta metáfora corresponde a una visión determinista acerca de la tecnología y apunta a que la tecnología por sí sola goza del poder de producir cambios sociales. Así la metáfora parte de la idea de que los objetos (individuos, artefactos) pueden impactar unos en otros, desviando las trayectorias naturales que estos venían manteniendo hasta el momento del choque. En este sentido no se puede hablar de relaciones sino de colisiones, de impactos. Se concibe de manera pasiva a las personas que son impactadas por la tecnología. Cuando se parte de la idea del impacto, la respuesta del objeto impactado es muy limitada, acaso solamente la de oponer algún tipo de resistencia inercial.

Por eso, en vez de hablar del impacto de las nuevas tecnologías o de la cultura digital en la vida cotidiana, vamos a hablar de influencia, y a que nos parece un término más adecuado para dar cuenta de los procesos de tecnologización social que se están produciendo.

Levy (2007) critica también el determinismo tecnológico y sugiere que la sociedad no está determinada (causa-efecto) por las tecnologías, sino condicionada (posibilidades que se abren gracias a su presencia). Esta idea nos parece interesante como punto de partida para analizar las nuevas posibilidades que la cultura digital ha abierto en la vida cotidiana.

Hoy el uso de las nuevas tecnologías ha dejado de ser algo meramente instrumental o funcional: ya no son herramientas de trabajo. Su uso se ha espesado, densificado, rutinizado en la vida cotidiana de los individuos para convertirse en algo estructural del contexto social actual. En la medida en que las nuevas tecnologías han ido afectado diversos ámbitos sociales, se han ido introduciendo en la cotidianeidad de las personas a través, necesariamente, de procesos de consumo. Los aparatos tecnológicos se compran, y esto ha generado un mercado con un volumen enorme de facturación, que impone una renovación o actualización constante tanto del hardware como del software.

Pero esta inserción en la vida cotidiana no ha sido neutra. Que no haya impacto no significa que la introducción en la cotidianeidad sea neutra. De hecho, las tecnologías no son neutras: se insertan en un contexto y lo transforman, a la vez que son transformadas por los que las usan. La manera en que utilizamos las tecnologías también las transforma, produciéndose así un bucle constante entre la tecnología y su utilización. Este proceso lo podemos entender como tecnogénesis (García, Parra, Megías y Gordo, 2006): proceso mediante el cual los seres humanos construyen, manipulan

e interactúan con las tecnologías de la información, dando lugar a un proceso de desarrollo interactivo que de manera continuada condiciona nuestras representaciones y experiencias del mundo.

Utilicemos este concepto o no, lo que resulta indudable es que las nuevas tecnologías afectan nuestras prácticas, a la vez que nuestras prácticas afectan las nuevas tecnologías. Un ejemplo canónico lo encontramos en el teléfono móvil: el móvil nos permitió, desde su generalización social, conectar con cualquiera de nuestros contactos independientemente del lugar; a su vez, el progresivo uso de los *sms* hizo que los móviles fueran introduciendo cada vez más posibilidades para este uso inesperado.

Así, vemos que las tecnologías no sólo no son neutras, sino que tampoco son asépticas: modifican y permiten ser modificadas. Y ello depende del contexto en que se inserten y de las prácticas que con ellas se desarrollen. En este sentido, Sonia Livingstone señala que, como fenómeno social significativo, las nuevas tecnologías no están predeterminadas, sino que sus significados dependen de la complejidad y la contingencia de las formas en las que son insertadas en los contextos y prácticas de uso. Los contextos sociales configuran y son configurados por las nuevas tecnologías.

Es decir, las tecnologías no producen cambio social en sí mismas, no impactan y modifican el estado de las cosas porque sí, sino que el proceso es dialéctico, un bucle, es un continuo feedback entre las tecnologías y sus usuarios. “Las tecnologías expresan su mayor utilidad en tanto que tecnologías socializadas o socializables, y como productoras de valor social y valor cultural: a través de los usos, los medios, los contextos y las consecuencias de las NT. En la práctica, estamos hablando de la construcción de nuevas realidades sociales” (Vizer, 2007: 48).

Esta perspectiva encaja con una visión constructivista que entiende que los seres humanos construyen la realidad y sus realidades mediante las prácticas y por medio de los recursos de la cultura. Y si adoptamos esta perspectiva, tenemos que plantearnos cómo están influyendo las nuevas tecnologías en ese proceso, cómo están influyendo en la construcción de prácticas sociales, cómo abren nuevas posibilidades, cómo pueden estar atravesando con sus recursos diversas formas de comportamiento, expresión, acción, producción y reproducción de lo social, cómo pueden estar planteando nuevos esquemas de conceptualización de la realidad. “Las tecnologías se han ido humanizando, pero con la condición de que los seres humanos nos vayamos tecnologizando” (Vizer, 2007: 57).

Como señala Vizer (2007: 53) las nuevas tecnologías ya no pueden ser pensadas como meras mediaciones ya que construyen y constituyen nuevas formas, espacios y tiempos de relación social, nuevas formas institucionales, nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, nuevas dimensiones de la cultura.

Un elemento de análisis importante, relacionado con el paso de una visión instrumental del sistema TIC hacia una visión más relacional y con la contextualización que Livingstone menciona como necesaria para entender la tecnología, es el cambio que se ha producido en los dominios de uso del sistema TIC. Si bien hace unos años eran tecnologías casi exclusivamente de uso en ámbito o dominio público, en contextos laborales como herramientas de trabajo, en la medida en que se han rutinizado e introducido en la vida cotidiana de las personas, han pasado a contextualizarse en espacio-tiempos privados. El cambio de un dominio público a un dominio privado (como sugieren Juárez y Val-Llovera, 2006) ha permitido la domesticación de la tecnología, que más adelante explicaremos.

Y este proceso desde esferas públicas hacia esferas privadas de uso y práctica, ha permitido un cambio en la concepción de las tecnologías como algo meramente funcional (facilitar procesos de redacción, almacenaje de información....) hacia una visión como elementos de ocio que permiten a los individuos divertirse, relacionarse, jugar, intercambiar.... “Las TIC no son meros aparatos que facilitan procedimientos; establecen nuevas pautas de comportamiento, nuevos espacios de socialización, nuevos esquemas de conceptualización de la realidad, en el que compartir es esencial, en el que informarse es una exigencia” (Lorenzo, 2005: 78).

Si nos acercamos a la realidad de la vida cotidiana, vemos como las nuevas tecnologías han afectado numerosos procesos de nuestro día a día, cuya característica principal es que el tiempo y el

espacio vivenciales de lo cotidiano se han visto acompañados por nuevas formas de entender la espacio-temporalidad.

Los conceptos de espacio y tiempo con los que habíamos trabajado tradicionalmente se han visto “amenazados” ante la emergencia de nuevas configuraciones tecnosociales que hacen necesaria una reflexión sobre ellos. El *hic et nunc* –el aquí y ahora– cotidianos se ven “amenazados” por nuevas formas de experimentar una nueva espacio-temporalidad cotidiana mediatizada por las nuevas tecnologías.

El sistema TIC genera interacciones al margen de contextos espacio-temporales cotidianos, interacciones que trascienden las barreras del tiempo y el espacio. Las relaciones pueden mantenerse a lo largo del planeta, indistintamente del lugar o la zona horaria. Negroponte lo anunciaba cuando decía que “nos relacionaremos en comunidades digitales en las que el espacio físico será irrelevante y el tiempo jugará un papel diferente” (Negroponte, 1995: 21).

En la misma línea, Castells apuntaba el advenimiento del espacio de los flujos, en el que el énfasis pasaría del lugar a la conexión, donde las localidades se desprenderían de su significado cultural, histórico y geográfico, y se reintegrarían en redes funcionales o en collages de imágenes, provocando un espacio de flujos que sustituiría al espacio de los lugares, entendiendo los flujos como secuencias de intercambio e interacción determinadas, repetitivas y programables entre las posiciones físicamente inconexas que mantienen los actores sociales en las estructuras económicas, políticas y simbólicas de la sociedad.

Estrechamente ligado estaría el *tiempo atemporal*, un *collage* temporalmente desordenado de secuencias, ciclos y ritmos, un tiempo de confusas temporalidades, que supondría la liberación del capital del tiempo y la huida de la cultura del reloj, del tiempo lineal, irreversible, medible y predecible. Un nuevo contexto temporal caracterizado por ser eterno y efímero, simultáneo y atemporal, donde el tiempo de reloj se desdibuja dando paso a un universo de expresiones culturales de temporalidad diferenciada, a un paisaje neutral atemporal.

En cuanto a la **dimensión espacial**, nosotros partimos de que el sistema TIC posibilita tanto un espacio real como un espacio construido simbólicamente, una especie de terreno intangible al que se accede por medios tangibles. Por un lado está el espacio que ocupan los ordenadores, los móviles, los cables, las conexiones... es decir, las interfaces físicas, y que está modificando nuestra relación con el espacio físico tradicional ya que esos dispositivos tecnológicos de comunicación se están integrando en él. Por otro lado está el espacio que posibilitan esa serie de elementos tecnológicos, un espacio simbólico, un espacio social que surge por el uso que hacen las personas de ellos, un espacio virtual, cuyo mayor exponente es Internet.

Cada vez se hace más necesaria la reflexión sobre el espacio físico que los aparatos ocupan. Los hogares se han ido llenando con los años de todo tipo de dispositivos. La televisión hace años que se domesticó, al igual que –anteriormente– la radio. Pero objetos como las videoconsolas, ordenadores, móviles, *GPS*, cámaras digitales... ocupan progresivamente más espacio en el espacio doméstico. Se ha convertido en elementos estructurales de la vida familiar doméstica.

A este proceso se le denomina domesticación tecnológica, y creemos que es un proceso clave para entender el significado que el sistema TIC tiene en la vida cotidiana de las personas. Este proceso podemos englobarlo en tres fases:

1. momento en que el sujeto adquiere la tecnología, sin que haya podido dedicar mucho tiempo a su uso,
2. evaluación de la tecnología a través de su uso,
3. uso prolongado e integrado en la vida cotidiana.

La domesticación implica aprendizaje a través del uso, a través de prácticas cotidianas, y aquí, creemos, radica la clave para entender cómo las personas se apropian de las nuevas tecnologías y las dotan de significado en sus vidas.

Por otro lado, la espacialidad del sistema TIC también hay que entenderla en términos de conectividad, es un espacio al que accedemos, entramos cada vez que nos sentamos ante un ordenador conectado a la Red, sacamos dinero en un cajero automático o concretamos la ruta en el

GPS. Consideramos que es, tal cual refiere Michel de Certeau, un espacio practicado que tan sólo existe en la medida en que está socialmente poblado o es socialmente significativo. Se trata de un fenómeno construido por la intersección de lo real con lo virtual a través de los dispositivos tecnológicos. Se trata de un mundo paralelo que se alimenta del mundo real, pero que a su vez lo retroalimenta. Creemos que no se debe cometer el error de pensar en dos espacios, en dos mundos separados, el de lo real y el de lo virtual.

Hay autores que proponen conceptos para entender la relación entre lo virtual y lo real. Edgar Gómez Cruz (2002) propone el concepto de "hiperespacio", en el que quedarían englobados la percepción de lo real, de lo ciber y la suma de ambos. Debe ser entendido como un sistema en su totalidad que puede tener un fuerte componente real y *ciber* donde ninguno merece ser privilegiado, pero ambos necesitan ser examinados juntos para entender cómo operan los espacios combinados. Dentro de este hiperespacio los mundos que lo componen pueden tener concepciones no sólo distintas espacialmente sino también temporalmente, y no sólo como percepciones sino como acciones en sí mismas. El autor propone dos conceptos para el estudio del ciberespacio: por un lado el concepto de domesticación que se refiere al proceso de cómo la tecnología se incorpora a la cotidianeidad y va transformando los hábitos y los espacios; y por otro lado el concepto de virtualización del hogar o del espacio de conexión, esto es, que ya el espacio físico se ve superado por las actividades que se realizan frente a un ordenador y que van adquiriendo dinámica propias con relación al espacio. Es decir, lo que Gómez Cruz intenta con el concepto de Hiperespacio es introducir un nuevo marco organizador sobre una nueva concepción del mundo, de la realidad donde convivan lo virtual y lo real a partes iguales.

En cualquier caso, queremos destacar que lo más específico del sistema TIC es que, aún implicando un espacio físico (el que ocupan los aparatos) el espacio simbólico que posibilitan, en el que entramos y nos movemos, es geográficamente a-espacial. No se ubica en un espacio físico concreto, en un lugar concreto más allá de la pantalla de nuestro ordenador o de nuestro móvil, lo cual no quiere decir que no mantenga importantes nexos con localidades, lugares o contextos físico-geográficos. Sin ir más allá, encontramos en la terminación de las páginas web un referente directo al país de origen de dicha página: .es, .uk, .fr...

En términos de Javier Echeverría (1999), es distal, es decir, permite una interacción a distancia entre los objetos-agentes, de forma, que la proximalidad característica de las relaciones cara a cara de la vida cotidiana presencial se diluye, dando paso a una nueva forma de relación a distancia en cuanto a la posición espacial de los agentes, pero cercana al producirse al mismo tiempo. No hace falta estar físicamente presente para llevar a cabo acciones significativas ya que la forma en que actuamos en ese espacio es a través de representaciones tecnológicamente construidas y lo que se desplaza es información, flujos electrónicos de información.

Esta distalidad implica que la topología del sistema TIC es reticular, tiene forma de red. El único requisito para moverse es estar conectado a una red. Así, creemos que la clave para comprender el sentido del espacio del sistema TIC no se reduce a términos físicos, sino de conectividad. La forma espacial del espacio que el sistema TIC posibilita estaría definida por su conectividad y no por la distancia. "El tercer entorno rompe con este sistema extensional basado en recinto y territorios e instituye un principio reticular que ha de ser formalizado por medio de grafos, no de recintos. Lo importante no es la distancia ni la extensión, sino las conexiones y los circuitos que enlazan unos nodos con otros" (Echeverría, 1999: 85). Con estas palabras resume Echeverría otro elemento característico posibilitado por el sistema TIC: la compresión del espacio (de los objetos, de los espacios y de los intervalos temporales) haciendo irrelevante la distancia, e instituyendo la primacía de la reticularidad. Y creemos que se puede afirmar que Internet y los espacios virtuales de la Cultura Digital son el "no-lugar"¹⁴, por utilizar el concepto de Augé, por excelencia del nuevo espacio-tiempo social en el que estamos inmersos, ya que son sobre todo un espacio de constante circulación (o navegación) de sujetos, contenidos, información....

¹⁴ Augé entiende que el lugar como un espacio donde se pueden leer la identidad, la relación y la historia, y que el no-lugar ha de entenderse como el espacio donde no es posible esa lectura, y que el autor concreta en: espacios de circulación, espacios de consumo y espacios de comunicación.

En cuanto a la **dimensión temporal**, en nuestra vida cotidiana nos movemos cronológicamente (*cronos*, el tiempo de las cosas), es decir, nuestra línea narrativa convencional consiste en una serie de eventos conectados en el orden en el que ocurrieron, desde un pasado visible hacia un futuro o imposible de predecir. Es un tiempo lineal, secuencial, no acumulativo. En oposición y en constante relación encontramos el *kairós*, el tiempo circular rítmico, acumulativo.

De otra manera enunciado, por un lado, el tiempo es algo a través de lo cual nos movemos, es el espacio de la trayectoria, con un aquí, un delante y un detrás, así como un allí fuera de la trayectoria (tiempos de la ficción, de la simultaneidad...). Por otro lado, el tiempo es algo que se mueve: el tiempo es la duración de la trayectoria, con un ritmo (aceleración-deceleración), una secuencia (duración de duraciones) y una cadencia cíclica (regularidad, repetición de los esquemas de duración, principio-fin).

Lo que en su caso caracteriza al tiempo posibilitado por el sistema TIC es que se inscribe en la colonización del *Kairós* por el *Cronos*. ¿Por qué? Porque son tecnologías de la instantaneidad y tecnologías de la memoria. Nunca hasta nuestros días una tecnología de la instantaneidad había tenido consecuencias tan radicales en la mnemoteca social; y nunca una tecnología de la memoria había gozado en tal medida de la naturaleza de la instantaneidad.

Se ha dicho que las tecnologías y dispositivos de los medios de comunicación que marcaron el siglo XX permitían detener o congelar el tiempo (registrar escenas y/o conversaciones, reproducirlas y difundirlas). Las consideradas nuevas tecnologías no congelan el tiempo, sino que lo amplían.

El sistema TIC provoca o estimula una vivencia del tiempo como aceleración permanente en virtud de la lógica de la compresión del espacio, que convierte permanentemente el presente en un futuro accesible a la experiencia. Por ello precisamente decimos que el sistema TIC es multicrónico, como una máquina del tiempo: desaparece la periodificación y reina la instantaneidad ayudada por la desterritorialización o descontextualización: ahora es aquí, o la absolutización del presente en un nuevo tiempo social.

Autores como Juan Miguel Aguado (2003) o Vizer (2007) advierten que esa absolutización del presente conlleva en los nuevos entornos tecnológicos una presentización del pasado y del futuro (amnesia y memoria). Lo primero, la presentización del pasado, apunta a una tendencia hiperconservacionista: la ampliación de la memoria (artificial y externa) ha producido un progresivo proceso de externalización y automatización de los datos mnemónicos, debido a los sistemas de almacenamiento, recuperación y gestión de la información. Lo segundo, la presentización del futuro posibilitada por las tecnologías de la instantaneidad implica un territorio de lo nuevo donde el cambio, la sorpresa es ya ayer y la actualidad dura cada vez menos.

De esta forma, lo que queremos destacar es que el sistema TIC hace posible una simultaneidad espaciada, una ruptura radical con respecto a los conceptos clásicos de espacio y tiempo (el tiempo es local), ya que al mismo tiempo no supone el mismo lugar. Es más, las nuevas tecnologías en general, e Internet en particular, convierten el lugar de selección en el instante de selección; el aquí es suplantado por el ahora: ahora es aquí.

Las nuevas tecnologías permiten invertir esa ecuación espacio-tiempo: el espacio físico se elimina y se reconfigura en espacio virtual; la construcción de estos nuevos espacios es, como señala Vizer (2007: 59) un subproducto de los dispositivos tecnológicos que nos permiten apropiarnos del tiempo: controlarlo, cortarlo, compartirlo o estirarlo.

Son los jóvenes los que mejor se han adaptado a esta nueva concepción espacio-temporal, los que mayor uso hacen de los dispositivos tecnológicos, los que realizan numerosas prácticas cotidianas a través del sistema TIC, los que con mayor naturalidad se mueven por los mundos virtuales. Son, sin lugar a duda, los jóvenes que, desde que eran niños, han estado rodeados de nuevas tecnologías e inmersos en la Cultura Digital.

Según Águila Soto (2005), las nuevas tecnologías se han incorporado con normalidad a la vida cotidiana de los jóvenes; y no sólo implican un cambio en los usos y los hábitos de las gestiones de la vida cotidiana, sino que conforman una nueva cultura en todos los ámbitos sociales, trabajo, estética y ocio.

Los actuales jóvenes, los *nativos digitales*, tal como más adelante explicaremos, se relacionan con lo tecnológico a través de su consumo y como elementos de ocio. De ahí que estimemos necesario analizar a continuación estas dos esferas sociales como elementos contextuales de la Generación Digital.

Asumiendo que las nuevas tecnologías se están incorporando a numerosos procesos sociales de forma rápida y masiva, se impone la reflexión sobre sus repercusiones en distintos ámbitos de actuación. Vamos a ir apuntando brevemente los informes y planes actuales más destacables que dan cuenta de esta situación y proponen medidas para un mejor desarrollo de la Sociedad de la Información.

A nivel mundial, las Naciones Unidas, mediante las Cumbres Mundiales de 2003 y 2005 sobre la Sociedad de la Información, han establecido una visión de la misma que resalta la importancia de que las TIC sean utilizadas como facilitadoras y estén al servicio del crecimiento económico, la igualdad, el desarrollo sostenible, la calidad de vida y la política de desarrollo. El derecho de todas las personas y la posibilidad de que accedan al uso de las TIC se ha convertido en objetivo clave de la aplicación efectiva de los derechos humanos. La II Cumbre Mundial de Ciudades y Autoridades Locales sobre la Sociedad de la Información aprobó, el 11 de noviembre de 2005, la “Declaración de Bilbao” en cuyo Decálogo se proclama el derecho universal a emitir y a recibir información, y se subraya el papel de las Nuevas Tecnologías en la promoción de los derechos humanos, la democracia, la descentralización, el respeto a la diversidad, la participación ciudadana, así como su incidencia en la reducción de las desigualdades y la discriminación, en el fomento de la cooperación y en el desarrollo de la solidaridad Norte-Sur.

Los representantes de los poderes locales y regionales presentes en Bilbao se comprometieron a implementar “Agendas Digitales Locales” que promoviesen el desarrollo de la Sociedad de la Información en el entorno más próximo a la ciudadanía y a tomar diversas medidas en torno al desarrollo igualitario y sostenible del uso de las nuevas tecnologías.

A nivel europeo, hay que destacar el plan i2010: Sociedad de la Información en Europa. Este plan surge a partir de la revisión de la estrategia de Lisboa¹⁵ como un nuevo plan estratégico de la Co-

15 La Estrategia de Lisboa, también conocida como Agenda de Lisboa o Proceso de Lisboa es un plan de desarrollo de la Unión Europea que aprobado por el Consejo Europeo en Lisboa el 23 y 24 de marzo de 2000. En él se marcó el objetivo estratégico de convertir la economía de la Unión europea en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, antes del 2010, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado por una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social. La estrategia global necesaria para ello descansaría en los siguientes aspectos:

- Preparar la transición hacia una sociedad y una economía fundadas sobre el conocimiento por medio de políticas que cubran mejor las necesidades de la sociedad de la información y de la investigación y desarrollo, así como acelerar las reformas estructurales para reforzar la competitividad y la innovación y por la conclusión del mercado interior;
- Modernizar el modelo social europeo invirtiendo en recursos humanos y luchando contra la exclusión social;
- Mantener sana la evolución de la economía y las perspectivas favorables de crecimiento progresivo de las políticas macroeconómicas.

misión Europea en el marco de las políticas para la sociedad de la información, cuyo propósito es incentivar el conocimiento y la innovación para lograr un mayor crecimiento de las economías, así como la creación de más empleo y de mejor calidad. El objetivo es coordinar una serie de acciones que deben tomar los Estados miembros para facilitar la convergencia digital y para responder a los retos asociados a la Sociedad de la Información.

Asumiendo que en los últimos años los avances en TIC se han acelerado, la iniciativa resalta la necesidad de políticas proactivas para dar respuesta a esos cambios. Así i2010- Sociedad de la Información Europea se propone como marco estratégico que promueva una economía digital abierta y competitiva y haga hincapié en las TIC en tanto que impulsoras de la inclusión y la calidad de vida. Su principal propósito es coordinar la acción de los Estados miembros con tres prioridades para 2010:

- La consecución de un espacio europeo único de la información (convergencia digital), que ofrezca comunicaciones de banda ancha asequibles y seguras, contenidos ricos y diversificados, y servicios digitales en base a:
 - la velocidad: aumentar la velocidad de los servicios de banda ancha para entregar contenidos enriquecidos, como el vídeo de alta definición;
 - la riqueza de los contenidos: incrementar la seguridad jurídica y económica para fomentar los nuevos servicios y los contenidos en línea;
 - la interoperabilidad: potenciar los dispositivos y las plataformas capaces de «hablar entre sí», y los servicios que se pueden transferir de una plataforma a otra;
 - la seguridad: hacer más seguro Internet frente al fraude, los contenidos nocivos y los fallos tecnológicos, para aumentar la confianza de los consumidores e inversores.
- El refuerzo de la innovación y de la inversión en el campo de la investigación en las tecnologías de la información y la comunicación para crear nuevos y mejores empleos.
- Una Sociedad de la Información que promueva la inclusión, el crecimiento y el empleo desde una perspectiva sostenible, para lo cual los servicios públicos y la mejora de la calidad de vida adquieren una importancia capital.

A nivel estatal, el Plan Avanza se orienta a conseguir la adecuada utilización de las TIC para contribuir al éxito de un modelo de crecimiento económico alineado con la Agenda de Lisboa, basado en el incremento de la competitividad y la productividad, la promoción de la igualdad social y regional, la accesibilidad universal y la mejora del bienestar y la calidad de vida de la ciudadanía.

Dicho *Plan Avanza* se estructura en torno a cinco grandes áreas de actuación:

- Hogar e inclusión de la ciudadanía, donde se desarrollan medidas para garantizar la extensión del uso de las TIC en los hogares y aumentar y potenciar la inclusión, y se amplían los ámbitos de participación de la ciudadanía en la vida pública.
- Competitividad e innovación, con medidas encaminadas a impulsar el desarrollo del sector TIC en el Estado Español y la adopción de soluciones tecnológicamente avanzadas por las PYMES españolas.
- Educación en la era digital, al objeto de favorecer la incorporación de las TIC en el proceso educativo y de formación en general.
- Servicios públicos digitales, con medidas que permitan mejorar los servicios prestados por las Administraciones Públicas, aumentando la calidad de vida de la ciudadanía, la interactividad de ésta con las Administraciones, y la eficiencia de las empresas.
- El nuevo contexto digital, con actuaciones que fomenten el despliegue de infraestructuras de banda ancha, generen confianza en la ciudadanía y empresas en el uso de las nuevas tecnologías, proporcionen mecanismos de seguridad avanzados y promuevan la creación de nuevos contenidos digitales.

Refiriéndonos a un ámbito más cercano, desde hace años el Gobierno Vasco viene impulsando el Plan Euskadi en la Sociedad de la Información cuyo objetivo es conseguir una sociedad vasca en la cual la utilización de servicios basados en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) permita también incrementar significativamente los niveles de calidad de vida de la ciu-

dadanía y la eficiencia y competitividad de las Administraciones Públicas, las empresas y las organizaciones sociales.

Reconociendo el actual proceso de evolución hacia la Sociedad de Información y Conocimiento se quiere fomentar una transformación a nivel tecnológico, económico, social y político. Esto se ha materializado en diversos planes estratégicos, el último de los cuales es la Agenda Digital Euskadi

El anterior plan, el Plan Euskadi en la Sociedad de la Información 2002-2005, tenía como objetivos prioritarios la competitividad, la cohesión social y la convergencia con los países más avanzados de Europa, así como la consolidación de la posición de liderazgo de Euskadi en la utilización de Tecnologías de la Información en el ámbito del Estado y situar el índice de usuarios de Internet por encima de la media europea.

La Agenda Digital de Euskadi busca consolidar una Sociedad de la Información y del Conocimiento plena para avanzar hasta convertir a Euskadi en el referente europeo en innovación; una innovación que posibilite al conjunto de la Sociedad lograr un alto nivel de vida a partir del conocimiento. Dicha Agenda debería ser conocida por toda la sociedad vasca ya que es a toda ella a la que afecta: desde aquellas personas que desconocen las Tecnologías de la Información y Comunicación hasta aquellas que las utilizan a diario para mejorar tanto en su actividad profesional como de ocio. Este plan supone un cambio en el enfoque estratégico con respecto al anterior, porque fija como sus metas pasar de utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a ser una sociedad que genera crecimiento sostenible, que mejora sus cotas de corresponsabilidad y participación cívica en la toma de decisiones y que contribuye a la calidad de vida sobre la base del conocimiento.

Esto va a ser posible gracias al impulso y la participación activa de todos los agentes institucionales, económicos y sociales. Los objetivos marcados en la Agenda Digital de Euskadi son:

- Para las personas se propone una *ciudadanía activa* a la que desea capacitar y fomentar su participación en aras de la ampliación del bienestar individual y colectivo.
- Para las empresas se proyecta una *empresa innovadora*, para la que la utilización intensiva y extensiva de las TIC suponga un incremento significativo de su competitividad.
- Para la Administración Pública se compromete una adaptación a la prestación de mayores *servicios públicos digitales* y la disponibilidad de contenidos avanzados.
- Para la Cultura se asegura la presencia de *Euskadi en la red*, preservándola en los nuevos entornos digitales y poniendo en el escaparate de Internet la oferta de recursos turísticos. En este sentido, cabe destacar la apuesta que se va a realizar para potenciar el portal Euskadi.net.
- Para la comunidad de Euskadi en general, se dotan las *Infoestructuras* que necesite para acceder a la Sociedad de la Información, haciéndolas llegar a cualquier punto de su geografía.

El objetivo central de las iniciativas y acciones de Agenda Digital de Euskadi es la convergencia con los cuatro países más avanzados en tecnologías de la información y comunicación de Europa y que se determinan como referentes hacia los que avanzar. A su vez, la Agenda se alinea con el logro de los objetivos de progreso económico y social de la Comisión Europea concretados en la comunicación COM (2005) 229 de la iniciativa i2010, "una Sociedad de la Información europea para el crecimiento y el empleo" y, por tanto, de la Agenda de Lisboa. Todo ello se articula mediante unos objetivos más concretos en atención a las metas que el Plan se ha fijado, y se puede concretar en las siguientes propuestas:

1. Potenciar la usabilidad: Se busca la convergencia de resultados hacia los cinco países líderes, tanto en los resultados de porcentajes de población usuaria de Internet como de población usuaria habitual de Internet según las estadísticas elaboradas por las instituciones responsables.
2. Asegurar la accesibilidad: Una vez asegurado el acceso a banda ancha del conjunto de la población de Euskadi, por encima del objetivo del 90% de la Comisión Europea, impulsar que la mayoría de los hogares vascos utilicen un acceso a través de banda ancha.
3. Apoyar la inclusión: Se pretende continuar trabajando en la disminución de las brechas digitales en sus distintas modalidades. En este aspecto se desea el alineamiento con los objetivos de la iniciativa europea i2010 en lo relativo a inclusión digital.

4. Fomentar el uso de las TIC como apoyo al centro educativo. Se pretende que se duplique el porcentaje de profesores que utilizan las tecnologías de la información y comunicación en clase.
5. Potenciar el uso de servicios avanzados. Igualmente se propone duplicar el porcentaje de población que usa servicios avanzados. Al igual que en i2010, se toma como indicador de referencia de avance el indicador de banca en red.
6. Potenciar la formación permanente. Aumentar la participación en actividades de formación permanente hasta los porcentajes de los países europeos.
7. Atacar la brecha digital de los autónomos y microempresas. En sus indicadores de equipamiento y uso de Internet se pretende reducir a la mitad el porcentaje de desviación respecto de la media del total de empresas.
8. Generalizar el uso de la firma digital. Se pretende que más de la mitad de las empresas vascas usen firma digital.
9. Consolidar un sector TIC y Audiovisual. Se pretende situar el crecimiento del sector TIC y Audiovisual tanto en valor añadido como empleo, por encima del crecimiento global de la economía vasca, de modo que le permita ganar peso en esas dos variables.
10. Disponibilidad de acceso electrónico de los ciudadanos a los servicios públicos en los términos que establece la *LEY 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos*.
11. Consolidar la oferta de Servicios Públicos disponibles *on line*. 100% de Servicios Públicos completamente disponibles *on line* para la población, las empresas y las organizaciones según la consideración de los veinte servicios básicos determinados en los indicadores de la Comisión Europea dentro de la iniciativa i2010.
12. Situar el portal *Euskadi.net* entre los tres portales más visitados de Euskadi.

A modo de conclusión, queremos destacar que las diversas iniciativas puestas en marcha desde hace años por instituciones como la Unión Europea o el Gobierno Vasco, demuestran la imparable trayectoria de las nuevas tecnologías y su influencia en los diversos ámbitos sociales.

La Sociedad de la Información se asume no sólo como fase del desarrollo tecnológico sino como objetivo a ampliar entre los distintos agentes sociales, para lo cual se han puesto en marcha políticas proactivas que acerquen y faciliten el acceso de la ciudadanía a las nuevas tecnologías.

Aspectos como convergencia tecnológica, conectividad, accesibilidad, etc. se han convertido en objetivos prioritarios en la consecución de mejores niveles de calidad de vida entre la ciudadanía. Y para ello se han puesto en marcha planes que propician el despliegue de infraestructuras, accesibilidad etc. que inciden tanto a nivel empresarial, como educativo o de vida cotidiana.

Este panorama pone de manifiesto la indiscutible presencia de las nuevas tecnologías en numerosos ámbitos de la vida social. No sólo es una realidad de hecho, sino que la Sociedad de la Información (denominación oficial) y su desarrollo se convierten en piezas clave para un futuro mejor.

Desde nuestra perspectiva teórica y metodológica, y tomando como punto de partida el panorama tecnológico que se nos plantea, nos proponemos analizar la influencia de este fenómeno en la vida cotidiana.

Para ello, a continuación, vamos a exponer de forma descriptiva los datos a nuestro alcance en torno a la incursión de las nuevas tecnologías en esa vida cotidiana.

Según los datos¹⁶ obtenidos a raíz de la puesta en marcha del plan i2010, el 60% de los hogares europeos están conectados a Internet en el año 2008. El ranking lo encabezan Holanda, Suecia y Dinamarca, con porcentajes que superan el 80%. En España, ese porcentaje gira en torno al 51%, según datos del Eurostat.

El Informe "Las TIC en los hogares españoles" concerniente al segundo trimestre del año 2009 arroja una serie de datos a tener en cuenta en cuanto a la introducción de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana en España.

¹⁶ Los datos que sobre el contexto europeo y español se proporcionan han sido extraídos del Informe Anual de la Sociedad de la Información en España 2008 y de la Encuesta Panel 4ª Oleada de "Las TIC en los hogares españoles" del segundo trimestre de 2009, ambos publicados por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

En general, se mantiene la actitud positiva hacia las nuevas tecnologías. Comparando con el año 2008, aumenta la seguridad percibida en la compra por Internet y en la valoración de los inconvenientes de Internet para los niños como ventana de acceso a cierto tipo de contenidos, principales temas de preocupación hasta ahora. Ello quiere decir, que poco a poco la visión acerca de Internet va cambiando hacia posturas más positivas. Además, el 70% de los encuestados opina que las nuevas tecnologías son fundamentales en el proyecto educativo.

Según los datos del informe, el 61,3% de la población de quince y más años sabe manejar un ordenador; el 50,8% posee conocimientos sobre procesadores de texto y el 45,4% sobre hojas de cálculo. El 54,1% tiene conocimiento de Internet, en mayor medida como usuarios avanzados (23,5%) que como principiantes (21,5%), y un 9,1% son considerados ciudadanos expertos en el manejo de Internet.

Entre los dispositivos tecnológicos más utilizados, destacan el DVD, el ordenador personal y la cámara de fotos digital, con una penetración de entre el 60% y 70% en los hogares. En cuanto a los servicios, destaca el aumento de Internet en cuatro puntos porcentuales, de forma que alcanza una penetración de casi la mitad de los hogares (48,5%). La penetración del ordenador alcanza ya el 63,4% de hogares, tendencia positiva que se mantiene y permite augurar una cada vez mayor domesticación del ordenador. Y lo mismo ocurre con el ordenador portátil, cuya tasa de penetración (24,8%) va progresivamente en aumento.

Esto se corresponde con el cada vez mayor gasto de los hogares en servicios y aparatos tecnológicos, situándose ya en 3.292 millones de euros. El único servicio cuyo gasto desciende es la telefonía fija. Los hogares que disponen de tres y cuatro servicios representan el 35% de los hogares más equipados, y el 15% del total de hogares, y su consumo representa el 65,1% del total del gasto en TIC.

En el primer trimestre del año 2009 se contabilizan 14,7 millones de hogares con teléfono móvil, lo cual supone un incremento del 5,2% respecto al año anterior. También se registran más de 30 millones de individuos de quince y más con móvil activo, lo cual representa un 4,6% de incremento respecto al mismo periodo del año anterior (alrededor de 1,3 millones de individuos). Así, el porcentaje de individuos que poseen teléfono móvil activo se sitúa en 78,8% de la población de quince y más años y el gasto total en telefonía móvil asciende a 1.437 millones de euros.

El aumento en el número de móviles y el descenso en el gasto de telefonía fija están correlacionados, y apunta una tendencia que parece estar afincándose: el uso progresivo de nuevas herramientas (dígase el móvil, dígase *skype*, *Messenger*...) para la comunicación interpersonal.

En lo que respecta a Internet, se superan los 8 millones de hogares conectados, lo que supone el 48,5% de los hogares españoles, con un 13% de incremento frente al mismo periodo del año anterior. El ordenador de sobremesa sigue siendo el dispositivo más frecuente de acceso a Internet en el hogar (82,9%), aunque el ordenador portátil tiene una progresiva mayor implantación. El número de individuos que acceden a Internet desde el hogar asciende a 17.542.000 en el primer trimestre de 2009, lo cual representa el 77,8% de quienes han accedido a Internet en alguna ocasión. Desde el centro de trabajo lo hacen más de 9 millones de individuos, el 40% de los que han utilizado Internet alguna vez. El informe señala una progresiva fidelización de los internautas. Y nosotros queremos destacar el hecho de que el mayor uso que se hace de Internet se realiza desde el hogar, lo cual sugiere un cada vez mayor uso de carácter informal, y probablemente ocioso. Internet no sólo es una herramienta de trabajo, sino que cada vez más se utiliza para fines informales y de ocio.

Tomando como referencia uno de los indicadores que el Plan Euskadi para la Sociedad de la Información¹⁷ propone, el de ciudadanía, vamos a ir desgranando la situación actual de Euskadi frente a las nuevas tecnologías y su incursión en la vida cotidiana de la sociedad. Se trata de analizar el equipamiento y acceso a Internet en los hogares, y comprobar de qué forma (quienes, donde, qué) se hace uso de los recursos digitales al alcance.

¹⁷ El resto de indicadores analizados en el Plan Euskadi para la Sociedad de la Información son: Empresas y Administración Pública. En nuestro caso vamos a dejar estos ámbitos de lado ya que lo que nos interesa es analizar la influencia que las nuevas tecnologías tienen en la vida cotidiana.

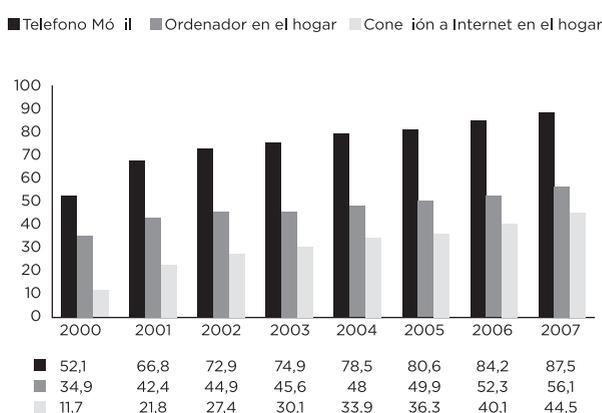
La siguiente tabla nos muestra los datos de la población de quince y más años por equipamientos TIC en el hogar (%) en 2009

	ordenador	Internet	Video	teletexto	Antena parabólica	TV Pago	Móvil
2º trimestre 2008	66,5	56,3	66,5	85,9	11,5	17,7	92,7
4º trimestre 2008	67,1	58,1	64,9	87,2	10,4	15,4	93,0
2009	68,2	59,4	60,6	87	10,1	13,6	93,1

Fuente: Eustat. Encuesta Sociedad de la Información

Si lo comparamos con años precedentes, se observa una clara evolución positiva: cada vez son más los hogares dotados tecnológicamente. Según datos del Eustat en el año 2007 el 56,1% de los hogares tenían un ordenador, un 44,5% tenía acceso a Internet y de ellos el 83% tenía conexión de banda ancha. Considerados estos como requisitos para utilizar los servicios digitales más avanzados, observamos cómo el porcentaje de ordenadores y de conexión a Internet en el hogar se ha incrementado notablemente en apenas dos años.

Gráfico 1:
Evolución de la incorporación de las TIC en la sociedad (% total familias)

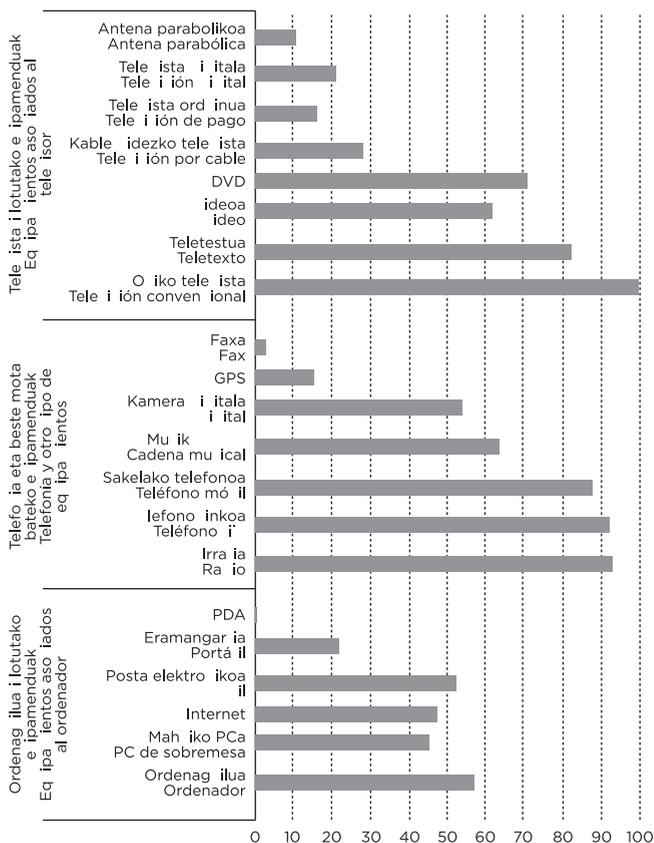


Fuente: Eustat

En el año 2009 los porcentajes que vemos en esta tabla (correspondiente a 2007) han incrementado, y se espera una progresión parecida en los próximos años. Cada vez son más los hogares de la Comunidad Autónoma del País Vasco que disponen de diversas herramientas tecnológicas que les incluyen dentro de la Cultura Digital. El móvil es la tecnología más utilizada (93,1%), con una clara diferencia respecto al resto. El ordenador se sitúa en segunda posición con un nivel del 68,2 % y en tercera posición Internet con un 59,4 %.

Si hacemos un acercamiento más detallado al uso de nuevas tecnologías en la Comunidad Autónoma del País Vasco, observamos más elementos de análisis interesantes. Los generalmente conocidos como medios clásico de comunicación son los más extendidos entre la población. Así la televisión alcanza la primera posición con casi el 100%, seguido de la radio y la telefonía fija, ambos con porcentajes de uso superiores al 90%.

Gráfico 2:
Familias por equipamientos TIC del hogar. C.A. de Euskadi. 2008. (%)
Familiak etxeko IKT ekipamenduen arabera banatuta. Euskal Autonomia Erkidegoa. 2008. (%)



Iturria: EUSTAT. Informazioaren Gizarteari buruzko Inkesta. Familiak (IGI-F)

Fuente: Encuesta de la Sociedad de la Información. Familias (ESI-F)

La implantación de los diversos sistemas de recepción de televisión experimenta variaciones: mientras que la conexión por cable se ha mantenido, la televisión de pago ha disminuido del 19,9% en 2007 al 15,8% en 2008, lo mismo que la antena parabólica que ha pasado del 11,1% al 10,6%. La presencia del vídeo en los hogares está disminuyendo a la par que se incrementa la presencia del DVD, considerado sustitutivo del mismo ya que proporciona una mayor calidad de imagen y también unas mayores posibilidades de uso. El informe destaca que esta característica, relacionada con el ocio, es particularmente relevante sobre todo en las familias con hijos, que tienen un porcentaje mayor en cualquiera de los elementos asociados a la televisión.

En cuanto a los equipamientos asociados a la telefonía, el teléfono móvil ha adquirido una gran importancia tanto por el número de hogares que cuentan con él como por el número de ellos que hay en cada hogar. Casi uno de cada cuatro hogares tiene más de tres móviles. La cámara de fotos digital, a pesar de su novedad, está presente en muchos hogares (54,2%). Otros equipamientos que están incrementando su presencia son los sistemas de navegación (GPS) (15,5%) mientras algunos elementos, como el fax (3,1%), tienden paulatinamente a la desaparición.

Los equipamientos relacionados con el ordenador en los hogares vascos han experimentado una evolución positiva. Mientras la presencia del ordenador de sobremesa se mantiene relativamente constante, el ordenador portátil ha experimentado un importante aumento (alrededor de un 4,5%) al igual que las PDAs. Las conexiones a Internet desde los hogares se han incrementado en 4 puntos porcentuales con respecto a 2007, alcanzando al 47,5% de los hogares. Las

familias con hijos son las que cuentan con mayor presencia de ordenadores (81%) y de conexión a Internet (68,9%).

La evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hogares de Euskadi presenta diversas tendencias, entre las que el informe destaca dos principalmente:

- la tendencia a la obsolescencia y, consecuentemente, la rapidez de la renovación tecnológica;
- un incremento de tecnologías con mayor portabilidad y movilidad.

Los equipamientos tecnológicos entre la población vasca están experimentando un continuo *in crescendo*, aunque no todos los equipamientos lo hacen de igual modo y con la misma intensidad. A pesar de que determinadas tecnologías están directamente relacionadas con los hogares en algunos casos se aprecia una desigual distribución de las TIC entre la población, que responde generalmente a la edad, la actividad y el nivel de estudios. Por ejemplo, los usuarios que con más frecuencia utilizan el ordenador (usuarios frecuentes) están relacionados con un alto nivel de estudios y con una fuerte marca generacional ya que predominan personas de entre 15 y 34 años. Además, los individuos ocupados y estudiantes suman un 87,5% de los usuarios frecuentes. La edad es una clave que determina de manera clara tanto el acceso a las tecnologías propias de la Sociedad de la Información como el interés y/o la preocupación por adquirir conocimiento sobre ellas. Entre los usuarios esporádicos predominan las personas situadas en el grupo de edad comprendido entre los 35 y los 54 años (47,6%) y entre los no usuarios los individuos con 55 años o más (73,7%), mientras que entre los usuarios frecuentes prevalecen los estudiantes y los ocupados. En lo que respecta al género, no hay grandes diferencias. La incorporación de los ordenadores a la cotidianidad de los estudiantes se observa en los datos referidos a los destinos del uso: casi tanto lúdicos, 79,4% en 2008, como académicos, 87,5%. Entre los jóvenes el uso de ordenador está muy extendido, mientras que entre los adultos y mayores el uso es menor. Así, entre los 15 y los 34 años sólo un 7,0% declara no haber usado nunca un ordenador, mientras que quienes tienen 55 años y más el no-uso es la pauta dominante (78,2%). Entre los que tienen edades comprendidas entre los 35 y los 54 años el uso frecuente predomina. El ordenador parece ser un objeto cuya presencia marca el paisaje diario de los adultos, que lo utilizan tanto para fines profesionales como lúdicos.

Aunque en todos los grupos de edad es la vivienda el espacio en el que preferentemente se usa el ordenador, para los individuos en la edad de plenitud labor al (35-54 años) el centro de trabajo constituye asimismo un espacio importante de uso del mismo, mientras que para los sectores más jóvenes, son la vivienda y el centro de estudios los espacios de acceso preferente al ordenador. Motivos profesionales para usar el ordenador fueron mencionados por el 45,6% de la población, motivos académicos por el 21,9% y de ocio por el 69,2%. Parece que las razones de ocio son las más intergeneracionales. Los usos académicos del ordenador prevalecen entre los estudiantes (87,5%), los jóvenes (30,0%) y un revelador 84,7% entre los que tienen de 6 a 14 años, lo que permite reincidir en el diagnóstico del enorme valor socializador de la escuela en la normalización y rutinización de la relación de los individuos con las nuevas tecnologías. Se confirma un dato conocido: que el espacio escolar y académico es un territorio en el que las diferencias de género se reducen más que en otros lugares de la vida social.

En cuanto a los usos lúdicos del ordenador, el informe destaca que su presencia se incrementa tanto entre los jóvenes como entre los adultos y mayores. El uso del ordenador normaliza su presencia entre las diversas generaciones y en todos los sectores de la sociedad, que hacen de él no sólo un instrumento para el ámbito formal, sino también para el informal. Parece así que se ha producido una cierta normalización de la presencia de la tecnología en la vida cotidiana de los individuos y las familias, incluso el informe habla de rutinizaciones, sobre todo entre los jóvenes, para quienes es costoso explicar el significado de la tecnología en su vida cotidiana dado que se ha convertido en un elemento estructural más, dada su normalización.

En lo que respecta a Internet, el 56,3% de la población de Euskadi tiene conexión a Internet en el hogar, aunque únicamente el 49,3% se ha conectado en los últimos 3 meses. Y en cuanto al lugar desde el que realizan la conexión a Internet, los que disponen de esta tecnología, el 82,4% lo puede hacer desde casa, el 43,1% desde el centro de trabajo, el 11,5% desde el centro de estudio y el 6,1%

desde otro lugar. Los jóvenes son el colectivo mayoritario en el uso de Internet (81,2%) reduciéndose este uso al 61% entre los adultos y al 12,9% entre los mayores. Parece que el uso de Internet está relacionado en mayor medida con el hecho de ser estudiante (el 96,3% de éstos lo han usado en los últimos tres meses) que con estar ocupado (66,9% de los usuarios) o ser inactivo o desempleado (16,7% de usuarios). El mayor grado de penetración se produce entre los que tienen estudios universitarios, 88,3%, seguido de las que cuentan con estudios secundarios (58,8%). El medio mayoritario de acceso a Internet es el ordenador, en el 99,8% de los casos, seguido del teléfono móvil (0,7%), mientras que otras vías como la televisión, la consola de videojuegos u otros medios no sobrepasan el 0,3%.

Todos los grupos de edad incrementan el uso de Internet, pero donde resulta más relevante es entre los jóvenes, entre quienes el porcentaje de uso ha pasado del 59% en 2003 al 81,2% en 2008. El 61,0% de los adultos ha utilizado Internet en los últimos tres meses, así como el 11,5% de los mayores. El 96,3% de los estudiantes usaron Internet en 2008, aunque el grupo de mayor crecimiento cuantitativo es el de los ocupados, pasando del 40,9% en 2003 al 62,9% en 2008. Mientras en 2003 el 71,6% de los que tenían estudios superiores usaron Internet, este porcentaje se había incrementado hasta el 88,3% en 2008.

El predominio del espacio privado para el acceso a Internet se aprecia en que el 82,5% de los que se han conectado a Internet en los tres últimos meses lo ha hecho desde casa; el 43% desde el centro de trabajo; el 11,5% desde el centro de estudio y el 6,1% desde otros lugares, donde se incluyen cibercafés y lugares de acceso público. La comunicación y la ampliación de la información son las prácticas más utilizadas por quienes acceden a Internet.

Las recientes transformaciones de la enseñanza obligatoria, la creciente incorporación del ordenador y la conexión a Internet a los hogares, así como la confluencia a nivel europeo en el nivel de la enseñanza post-obligatoria y el impulso del aprendizaje por medios virtuales, en general, suponen una presión añadida al uso de Internet entre los más jóvenes. Sin embargo, parece que todavía no ha llegado ese momento a la transmisión y aprendizaje de conocimientos reglados, ya que únicamente el 6,8% usa la red para cursos de educación, del colegio o la universidad y el 9,4% para otros cursos. Pero en general, la utilización de Internet es una práctica que tiene lugar mayoritariamente en el ámbito doméstico.

En lo que respecta a la Administración, parece que la incorporación de Internet está facilitando una liberación de trámites administrativos que antes se realizaban de forma presencial y ahora se llevan a cabo telemáticamente. Además, el ocio, el entretenimiento y el turismo representan un porcentaje notable de los usos de Internet. El uso de Internet puede estar extendiéndose para gestionar cierto tipo de actividades: la banca electrónica, el envío de ficheros, la descarga de formularios oficiales, el envío de formularios cumplimentados. También para la realización de compras y, en menor medida, para la venta.

Los muy jóvenes, comprendidos entre 6 y 14 años, se están incorporando rápidamente a Internet. Para muchos de ellos es un recurso tan antiguo y naturalizado como la televisión o el ordenador. Sin embargo, la forma en que se produce esta incorporación al ámbito de los instrumentos tecnológicos disponibles para su manipulación difiere de la de otros grupos de edad, y se produce primeramente a partir de la satisfacción de sus necesidades cotidianas. El uso diferencial se debe a su funcionalidad, el uso que cada colectivo de usuarios hace de él. A diferencia de lo que sucede en otros grupos de edad, entre los muy jóvenes (6 a 14 años) el ocio es uno de los servicios más demandados, ya que el 56,8% lo utiliza para este fin, seguido de la comunicación en chats y conversaciones (48,8%), es decir, la comunicación y la generación o consolidación de la pequeña comunidad virtual con los colegas, amigos, etc. Consumo y comunicación parecen ser los pilares sobre los que se asienta una buena parte de los usos de Internet.

Así los datos, la información que estos arrojan señala una clara tendencia: la progresiva inclusión de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana. No sólo hay una cada vez más positiva visión sobre las nuevas tecnologías, sino que sus usos son cada vez mayores, en distintos ámbitos, y en la diversidad de soportes que existen. Soportes que, por otro lado, cada vez se renuevan con mayor rapidez y cuya trayectoria apunta hacia niveles cada vez mayores de portabilidad y movilidad.

Cada vez más hogares vascos están conectados a Internet y con una variedad de aparatos tecnológicos domésticos que ya incluye como elementos normalizados cámaras de fotos digitales, *GPS*, *PDA*, videoconsolas... La tecnologización de los hogares es progresiva, y parece que con buena acogida, sobre todo en los hogares con hijos, donde la presencia de ordenadores e Internet es mayor.

Además del hogar, la escuela se erige como un ámbito en el que, a través de la socialización, las nuevas tecnologías se van rutinizando y van pasando a formar parte de la vida cotidiana de los más jóvenes.

Si bien entre los adultos el uso de las nuevas tecnologías es básicamente funcional (para trabajar, aunque cada vez cobra más peso el ocio, pasando a ser éste una práctica intergeneracional), entre los niños y jóvenes los usos predominantes son lúdicos y de relación. Entre otras cosas, los niños y jóvenes son el colectivo mayoritario en el uso de Internet. La normalización de la presencia de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los más jóvenes es tal que parecen haberse convertido en un elemento estructural de la misma.

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Segundo elemento contextual:
consumo, jóvenes y estilo de vida

En sentido estricto, consumo es la acción y efecto de consumir o gastar, bien sean productos, energía o servicios, para satisfacer una necesidad. En términos puramente económicos se entiende por consumo la etapa final del proceso económico, especialmente del productivo, definida como el momento en que un bien o servicio produce alguna utilidad al sujeto consumidor. En este sentido hay bienes y servicios que directamente se destruyen en el acto del consumo, mientras que con otros lo que sucede es que su consumo consiste en su transformación en otro tipo de bienes o servicios diferentes.

El consumo, por tanto, comprende la adquisiciones de bienes y servicios por parte de cualquier sujeto económico, bien sea un ente público o un ente privado. Significa satisfacer las necesidades presentes y constituye una actividad de tipo circular en tanto en cuanto el ser humano produce para poder consumir y a su vez el consumo genera producción.

“Consumption is here defined as the selection, purchase, use and disposal of all kinds of goods and services that have the form of commodities, i.e. are for sale in some kind of market”¹⁸ (Fornäs, Becker, Bjurström, Ganetz, 2007: 44). Así, cada acto de consumo implicaría 4 fases de un mismo proceso: selección, compra, uso y fin de vida útil.

Pero el consumo no es solo un factor decisivo en el desarrollo económico sino que también ocupa una posición central en las prioridades de diferentes colectivos sociales, llegando a ser un elemento clave de identidad y clasificación social. Y es ésta, su dimensión sociológica, la que nos interesa.

La significación de los bienes de consumo va más allá de su carácter utilitario y valor comercial. Su significación actual se centra en su capacidad de acumular y transmitir significados culturales. El consumo se define ya no solo en términos de compra y adquisición de bienes. Se conceptúa como un medio de expresión, que conforma la identidad y que distingue socialmente.

Martin Börjesson (2008) en su artículo “consumers in a connected world” indica 3 fases en el proceso de compra que en conjunto dan lugar a un complejo proceso de identidades:

1. Compra (*shopping*): proceso con fuerte carga emocional e informativa en el que las identidades del consumidor y de la marca deberían alinearse.
2. Adquisición (*purchasing*): proceso racional (en un sentido económico) en el que se buscan los productos al mejor precio.

¹⁸ “El consumo es definido como la selección, la compra, el uso y la disposición de todo tipo de bienes y servicios que tienen la forma de productos, y que por ejemplo, que están a la venta en algún tipo de mercado” (Fornäs, Becker, Bjurström, Ganetz, 2007: 44)

3. Posesión (*owning*): la construcción de la identidad del comprador a partir del producto comprado. Esta fase es, o puede ser, totalmente independiente de las anteriores (nadie sabe, o no tiene por qué saber, dónde se compró un objeto determinado).

Es en esta tercera fase donde inciden de forma directa los procesos identitarios asociados al consumo, en especial entre los jóvenes. Una vez adquirido el producto o el servicio, el consumidor joven lo posee, se identifica con él, lo exhibe como indicador de estilo o gusto personal, como elemento de adhesión a una determinada estética o movimiento social. El ejemplo más claro lo encontramos hoy en día en los teléfonos móviles o en los reproductores musicales como el *ipod*: los jóvenes los renuevan constantemente, buscando el último modelo o el que más aplicaciones y utilidades tenga, y lo exhiben como un trofeo.

Así, consideraremos que el consumo no supone tan sólo el momento de adquisición, sino que entraña un proceso más largo, que empieza con la obtención de un producto o servicio y se alarga en una serie de procesos que van desde la exhibición del objeto para marcar diferencias o acercar posiciones simbólicas o económicas, a los afectos que se generan al otorgarle valor a ese producto o servicio, a los diferentes usos que uno le dedica, a su adaptación o personalización, al compartirlo con otros...

Y entenderemos que el sujeto toma parte activa en estos procesos, es decir, como sostiene García Canclini (citado en Gil Juárez y Val-Llovera Llovera, 2006: 54), el consumo consiste en un conjunto de procesos, materiales y simbólicos, en los cuales las personas usan y se apropian de los objetos de forma activa. Se trata de una constante interacción en la que el sujeto se apropia del objeto, integrándolo en su vida cotidiana a través de un proceso de domesticación.

2

Consumo: práctica social, identidad y estilo de vida

Thorstein Veblen fue uno de los primeros teóricos en proponer la distinción social a través del consumo. En su obra "Teoría sobre la clase ociosa" (2004) postulaba que hay dos formas de indicar el estatus: a través del ocio y a través del consumo conspicuo. Este concepto sigue siendo hoy en día extremadamente útil ya que hace referencia a un consumo suntuoso u ostentoso y que se aplica a la conducta de los individuos que, haciendo ostentación pública de un consumo dispendioso de bienes y servicios, pretenden demostrar la pertenencia, real o pretendida, a un nivel de ingresos, un estatus, etc. (Hillman, 2001: 172).

Así, Veblen sostenía que los fenómenos del consumo dependen de la estructura social y no de las necesidades naturales y de su libre satisfacción por parte del consumidor a través del mercado. Para ello, para subsistir, el sistema socioeconómico necesita, crear y sostener una envidia generalizada respecto a las necesidades superfluas.

Weber fue pionero en relacionar consumo y estilo de vida, partiendo de su concepción de estatus. Weber definió los grupos de estatus estructurándolos según los principios de su consumo de bienes en las diversas formas específicas de sus maneras de vivir o estilos de vida. Así, el consumo de bienes se convertía en inversión sustantiva para el estilo de vida que desempeña un papel decisivo del criterio de la personalidad valiosa (aquella personalidad con la capacidad de influencia en las pautas de consumo de los demás).

Simmel conceptualizó el consumo como una forma de socialidad. "Simmel es el primero que advierte la llegada de un modo de socialización que redefine la mirada sociológica, pide conceptos nuevos sobre la vida económica e instaura un modelo de análisis de los fenómenos del consumo" (Marinas, 2000). Para Simmel, el sujeto del consumo no es el individuo sino el entramado de relaciones reales y simbólicas que éste mantiene y que Simmel llama estilo de vida. El sujeto del consumo pugna por apropiarse los objetos y por pertenecer a los perfiles que anticipa su forma. Por eso, la categoría de pertenencia (a un estatus en Veblen, a un estilo en Simmel) es central.

En su reflexión sobre el consumo Simmel (Marinas, 2000) destaca el carácter global y no sólo económico del consumo y del intercambio representado en el dinero; la superación del concepto de necesidad y la atención al deseo en relación con las mercancías; la fundamentación de un concepto de mercancía y valor que pretende leer los implícitos de Marx; la lectura del consumo no desde el preferidor individual, sino desde el concepto de estilo de vida.

Estos tres autores elaboraron sus teorías en un contexto social muy diferente al que actualmente vivimos. Tal y como indican Gil, Feliu, Rivero y Gil (2003), para entender la situación actual debemos partir de un contexto en el que el trabajo ha dejado de ser el eje vertebrador de la identidad y empieza a ser sustituido, como metáfora para las relaciones y para la construcción de identidades. Lo que se plantea es que el individuo ya no es la fuente de todas sus determinaciones, sino que es el producto de un dispositivo de prácticas semióticas y materiales.

A medida que la productividad crece de manera inversamente proporcional a los puestos de trabajo, se debilitan las marcas de identidad vinculadas al trabajo, la vocación o la especialización. Las desigualdades no desaparecen, sino que ahora, esas desigualdades, al igual que los estatus sociales y los estilos de vida, en vez de venir dados en relación al puesto de trabajo, vienen dados por las posibilidades que, como consumidor, te ofrece un mercado de trabajo flexible y precario.

El paso de una modernidad en la que el eje vertebrador era el trabajo, a un contexto diferente en el que el consumo ejerce tal función queda excelentemente analizado en el esquema interpretativo de Bauman y su modernidad líquida. Según Bauman, la ética del trabajo desempeñó un papel decisivo en la creación de la sociedad moderna; el trabajo era, además del principal deber moral, el gran socializador. Hoy, ese eje vertebrador lo constituye el consumo, cuyo discurso fundamental ya no es la obligación, sino las inmensas posibilidades de elección en un enorme abanico de posibilidades de compra.

Como apunta Bauman, el trabajo se convierte en un medio para alcanzar un determinado nivel de consumo, pero ya no es una finalidad en sí mismo, pasamos “de la ética del trabajo a la estética del consumo”. El consumo genera identidad hasta el punto de que la identidad se transforma en una parte más, y a menudo la más importante, de los productos de consumo. El consumidor utiliza el producto con finalidades identitarias y no sólo para su consumo funcional.

Bourdieu ha sido otro pensador que ha resaltado el matiz simbólico del consumo como práctica estratificada. En su estudio de las bases sociales del gusto que intervienen en los comportamientos sociales del consumo, Bourdieu plantea que el consumo es la piedra angular a través de la cual se urde la estrategia diferenciadora que permite expresar y leer el estatus social del portador de los artículos de consumo. Los grupos sociales utilizan el consumo como medio de apropiarse de signos de distinción. La estrategia de distinción social depende del conocimiento de los nuevos bienes, de su valor social y cultural, y de cómo usarlos apropiadamente, dentro de un adecuado estilo de vida.

Estética del consumo, consumo conspicuo. Estos conceptos están estrechamente relacionados con la noción que Baudrillard propone para describir esa realidad. Según Baudrillard hoy ya no podemos entender el consumo como consumo de valores de uso o de cambio, sino como consumo de signos, respondiendo así a la ideología hedonista como lógica de la diferenciación social o al nuevo narcisismo o búsqueda de autoexpresión por el consumo, como apunta Bourdieu.

Por eso, tal y como Featherstone ha sostenido, el consumo moderno parece que se ha erigido como reino soberano para la construcción de la autoidentidad y sus correspondientes estilos de vida. Parece que hoy, en lugar de consumir los bienes por sí mismos, consumimos más por los significados de dichos bienes.

Featherstone conceptualiza la lógica del consumo como las formas socialmente estructuradas en que se usan los bienes para demarcar relaciones sociales. Señala un aspecto doblemente simbólico de los bienes en las sociedades occidentales contemporáneas: el simbolismo no se manifiesta sólo en el diseño y en la imaginaria de los procesos de producción y comercialización; las asociaciones simbólicas de los bienes pueden utilizarse y negociarse a fin de subrayar diferencias en el estilo de vida que distinguen relaciones sociales (Featherstone, 1991: 43).

“La cultura consumista contemporánea ofrece, al parecer, una gama muy amplia de recursos simbólicos –imágenes y símbolos– que los individuos pueden utilizar para construir sus propias identidades y definir sus propios estilos de vida” (Buckingham, 2005: 248). Así, la formación de identidades no se contempla como un inexorable proceso de socialización sino como un proceso en el que los individuos se muestran activos y autoconscientes.

Tal y como sostiene Lipovetsky, si bien antes consumir era distinguirse, hoy cada vez más es jugar, relajarse, es un exilio cotidiano. Esto se enmarca dentro del fenómeno que Lipovetsky llama “turboconsumismo” (2005), un consumismo en el que no hay límites espacio-temporales gracias a las posibilidades que las nuevas tecnologías abren. “El hiperconsumidor es ese individuo agobiado para quien el factor tiempo se ha vuelto un referente fundamental que decide la organización de la cotidianeidad” (Lipovetsky, 2005: 103). Así, el placer se vincula con la experiencia de lo instantáneo. Lipovetsky (2005: 61) sostiene que existe un estrecho vínculo entre hiperconsumo y hedonismo: el cambio y la novedad aparecen como principio generalizado tanto de la economía material como de la psíquica.

El consumo no se realiza de manera indiscriminada sino que hay un proceso selectivo en su **incorporación al entorno cultural**, pensando, eligiendo y reelaborando. En el proceso de asimilación cultural, hemos pasado de una etapa de extrañamiento a un momento en el que el consumo se convierte en la regla del juego social, generando nuevas formas identificatorias y participativas. El consumo, en cualquiera de sus niveles y condiciones, se realiza a partir de la valorización cultural, generando una relación de tensión entre las expectativas de vida y la oferta de productos.

Por otro lado, la oferta sin fronteras de los bienes de consumo ya no permite que los procesos de construcción de la identidad ligados al consumo se reduzcan a las condiciones comunitarias o regionales de la cultura. La **globalización** es consumo, de forma que la preferencia por los productos trasciende las connotaciones y límites regionales.

Si el consumo marca la pauta de la relacionalidad contemporánea se debe a una creciente incorporación de lo que representan significativamente los productos, tal y como afirma Navarro Kuri (2000). La identidad, como acto de apropiación simbólica, deja de centrarse en las condiciones regionales para situarse en la dimensión del consumo. Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y el consumo inauguran una nueva relación de espacio-tiempo (simultaneidad espacio-temporal), en el que el referente ya no es la estructura social estática (la familia, el barrio o la ciudad, etc.), sino una verdadera telaraña de relaciones y vínculos grupales que no caben en los límites de la connotación regional.

Las prácticas de consumo actuales están asociadas a lo que Alonso (2005: 292) ha llamado la **fugacidad** misma del acto de elección, que deriva en una insatisfacción continua que reclama más y más consumo, y que produce unas inmensas alternativas en una sociedad definida por la acumulación de objetos y opciones de compra (Alonso, 2005: 292).

En este sentido, Arjun Appadurai (citado en De Moraes, 2007: 25) interpreta el juego cíclico de lo nuevo como el resultado de la tensión entre nostalgia y fantasía, donde el presente es representado como si ya fuera pasado. La inculcación del placer de lo efímero es la esencia del disciplinamiento del consumidor y se refleja en una amplia variedad de niveles sociales y culturales: la corta vida en las estanterías de los productos y estilos de vida; la rapidez de los cambios de moda; la velocidad del gasto; los polirritmos de crédito, adquisición y regalos; la transitoriedad de las imágenes de los programas de televisión; y el aura de periodización que circula sobre productos y estilos de vida en el imaginario de los medios de comunicación de masas.

Los nuevos productos buscan necesidades para satisfacer y no al contrario. “En el culto a lo fugaz, quieren convencernos de que lo que perdemos en durabilidad, lo ganamos en intensidad” (De Moraes, 2007: 25).

Según Bauman (2007), la necesidad de reemplazar lo “anticuado”, lo que no satisface o lo que ya no queremos, ya está prevista en el diseño de los productos. Esto es asimilado por los consumidores hasta tal punto que propugnan la apoteosis de lo nuevo (lo de hoy) y la denostación de lo viejo (lo de ayer).

Así, consumir se corresponde con la expresión de una **individualización** cuyo mandato social vendría ser “consumid para ser libres”. Tal y como explica Alonso (2005), desde un punto de vista subjetivo, el acto de consumir es una actividad esencialmente individual, solitaria. Pero a esa actividad individual subyace una **experiencia colectiva** como marco para exhibir el proceso. Los objetos de consumo son portadores de un valor socializado por el consumidor, y así llegan a simbolizar identidades, comportamiento y estilos de vida.

4

Consumismo y sociedad de consumo

Es obvio que el consumo resulta un elemento crucial en la definición de la sociedad actual. Numerosos procesos y prácticas sociales giran en torno al consumo y a los elementos de consumo. Hasta tal punto que parece que “consumir significa invertir en la propia pertenencia a la sociedad” (Bauman, 2007: 82). Parece que consumir equivale a invertir en todo aquello que hace al valor social y la autoestima individuales. “El consumo se hace indicador de normalidad: subsume al tr abajo, al que construye como un simple y desidealizado originador de diner o que, luego, se convertirá en compra” (Alonso, 2005: 296).

Bauman (2007: 47) define el consumismo como un tipo de acuerdo social que resulta de la re-conversión de los deseos, ganas o anhelos humanos en la principal fuer za de impulso y de operaciones de la sociedad. A diferencia del consumo, que es un rasgo y ocupación del individuo, el consumismo es un atributo de la sociedad. Se trataría de la práctica social más extendida y principal que define el contexto actual en el que vivimos.

“Ese marco existencial que conocemos como sociedad de consumidores se caracteriza por re-fundar las relaciones interhumanas a imagen y semejanza de las relaciones que se establecen entre consumidores y objetos de consumo (Bauman, 2007: 24).

Bauman llega a plantear que somos parte de una comunidad de consumidores, en la que el consumo sería el nuevo centro de una socialidad individualizada, una socialidad que hace del consumo la experiencia cumbre de su autorrealización. Las experiencias vitales vienen definidas de forma importante por nuestro estatus como sujetos de consumo. Somos en función de lo que consumimos.

“La sociedad como gran centro comercial sólo se revive en la experiencia consumista: toda mercancía es un evento simbólico antes que funcional, que se incrusta en una inmensa red de demandas potenciales y complementarias y que refuerza la estilización y la estatización de la realidad. El consumismo concentra casi todas las dinámicas sociales de la construcción del sentido” (Alonso, 2005: 295).

En la sociedad de consumidores nadie puede convertirse en sujeto sin antes convertirse en producto. De hecho, la característica más prominente de la sociedad de consumidores es su capacidad de transformar a los consumidores en productos consumibles, cuyo lema principal sería “compro, luego existo”. “Los seres humanos se conforman en la representación del consumo, siendo sopor-tes de una mercancía que hace mucho tiempo ha fundido lo material y lo simbólico, la producción y la reproducción, la idea de libertad y la dominación programada” (Alonso: 2005: 295).

En la economía consumista, primero aparecen los productos y luego se les busca utilidad; los productos siempre están sometidos a la presión de nuevos y mejores productos, y mejorados. Para Bauman (2007: 50) el consumismo no asocia tanto la felicidad con la gratificación de los deseos, sino con un aumento permanente del volumen y la intensidad de los deseos, lo que a su vez desencadena el reemplazo inmediato de los objetos pensados para satisfacerlos y de los que se espera satisfacción. Los productos vienen de fábrica con obsolescencia incorporada.

Esto responde a la fugacidad del consumo que antes comentábamos. La espiral de consumo implica una constante renovación de todo aquello que consumimos, y esto tiene una amplia repercusión en nuestro estatus como sujetos de consumo. Ya no sólo somos definidos por lo que consumimos, sino que somos lo que consumimos constante y fugazmente, por todo aquello que acumulamos en nuestros procesos y prácticas de consumo, y que va definiendo nuestro estilo de vida.

5

Consumo juvenil

En esta sociedad de consumo, consumidores y consumismo, los jóvenes, como grupo social, juegan un papel clave en la inserción, asimilación y difusión de prácticas sociales cotidianas asociadas a los procesos de consumo.

El consumo de medios, de objetos y servicios de ocio, de tecnologías, forma parte de la vida cotidiana de los jóvenes de tal forma que se constituye en elemento fundamental en los procesos identitarios de la juventud. Los jóvenes hoy conforman y definen su estilo de vida a través de sus pautas de consumo. Así, como destacan Gil Juárez y Val-Ilovera LLOvet (2006), el proceso de consumo no se limita a la obtención de un bien para la satisfacción de una necesidad, sino que implica la producción de sentido y significado para los jóvenes.

Nuestra hipótesis de trabajo parte de este supuesto. Así, planteamos que los jóvenes de hoy en día, más que bienes y mercancías, consumen estilos de vida. Asumir un estilo de vida implica una determinada manera de experimentar el mundo y les permite a los jóvenes socializarse y ser consumidores activos. En ese proceso las nuevas tecnologías juegan un papel cada vez más importante en la vida de los jóvenes ya que cada vez más sus prácticas cotidianas están definidas por su consumo tecnológico.

5.1. Jóvenes: sujetos y objetos de consumo

El consumo ha dejado de ser una cuestión de acceso a recursos e información sobre los mismos, y se ha convertido en una cuestión de identidad y significado. Especialmente en el caso de los jóvenes. Como grupo social, su capacidad de incidencia en el mercado y en las pautas de consumo se dispara hasta límites insospechados, es más, incluso “lo joven” se ha convertido en objeto de consumo.

Los actuales estudios sobre el consumo juvenil ponen énfasis en el carácter activo de los consumidores. Esto quiere decir que no se les puede tomar como víctimas pasivas del mercado, influenciadas y manipuladas en sus actos de consumo por la publicidad y por los que la organizan. Al contrario, el consumo de los jóvenes no es una reproducción pasiva de la sociedad, sino la producción activa de ésta, la producción de significados y sentidos a través de sus prácticas cotidianas, lo que Willis (1990) llamaría trabajo simbólico¹⁹. Así, el consumo, como una de esas prácticas

¹⁹ EL concepto Trabajo Simbólico es definido por Paul Willis (1990) como la aplicación de las capacidades humanas a los recursos simbólicos y materiales para producir significado.

cotidianas, no repite simplemente las relaciones de producción ya que en el proceso de consumo también intervienen la interpretación, la acción simbólica y la creatividad por parte del consumidor.

Los jóvenes acceden al consumo a través de sus procesos de socialización como sujetos sociales. Cada vez más, la socialización entre pares se desarrolla en torno a nodos tales como el gusto por una determinada música, forma de vestirse, por practicar un determinado deporte, por mandar sms o hacer llamadas perdidas para comunicarse... El consumo adopta un papel estratégico que especialmente a los jóvenes les permite establecer nuevas formas de ritualización y procesos de enculturación propios desde los que ir aut odiseñando y perfilando sus identidades y sus estilos de vida. Al fin y al cabo, las variedades de estilos y las movilizaciones estéticas de los jóvenes son una forma de visibilizar su identidad.

Bourdieu en "La distinción" demuestra que los artículos y bienes de consumo propician una coherencia hecha de unidades de gusto, a partir de la cual se pueden distribuir y autoaplicar identificaciones. Bourdieu define el consumo de bienes culturales como un trabajo de apropiación, que requiere un tiempo y unas habilidades adquiridas en ese tiempo (Alonso 2005: 195). Así, el consumo sería el principal indicador de estilo de vida, en el que el gusto juega un papel fundamental.

Bourdieu sostiene que el estilo de vida, como sistema de *habitus*²⁰, puede ser definido a partir de una combinación de capitales que genera un sistema de gustos o de disposiciones comunes a un conjunto de agentes, que da una misma significación al conjunto de sus prácticas de consumo. Es decir, ese conjunto de agentes podría ser definido como colectivo a partir de sus prácticas de consumo, que vienen a ser definitorias de su estilo de vida.

Así, la producción de bienes y mercancías dirigidas a los jóvenes desde una industria globalizada no ofrece tan sólo productos, sino estilos de vida. La posesión o acceso a determinados tipos de productos implica acceder a una particular manera de experimentar el mundo, que se traduce en adscripciones y diferenciaciones identitarias.

Si bien los jóvenes están altamente posicionados como consumidores en el mercado global, Sef-ton-Green (2004) apunta que en la práctica su poder en el mercado es ciertamente contradictorio. Sus pautas de consumo son notablemente influyentes en la difusión (o no) de productos y/o servicios. Son consumidores tanto directos como indirectos, por ejemplo, de las nuevas tecnologías. E influyen en las decisiones de compra de sus padres, pero no tienen "per se" poder adquisitivo ya que dependen económicamente de sus padres.

Por otro lado, algunos autores como Langman o Gay (citados en Gil Juárez y Val-llovera Llovet, 2006) caracterizan los patrones del consumo actual relacionados con patrones eternos de juventud. Más y más, las formas de consumo de los jóvenes determinan las tendencias generales de la sociedad. De tal forma que "lo joven" o "lo juvenil", los patrones de consumo, los gustos y los estilos de vida de los jóvenes se convierten en objeto de consumo por parte de otros grupos sociales. "Lo joven", como elemento identitario asociado a determinados productos y prácticas, se convierte en objeto de consumo.

Así, como De Moraes (2007) sostiene, la cultura joven se ha convertido en uno de los objetivos de los "coolhunters" o atrapa-tendencias. Estos atrapa-tendencias son especialistas en rastrear tendencias de consumo a partir de un complejo sistema de investigación exploratoria y nichos de mercado. Buscan cosas que puedan convertirse en "mercadológicas", en objetos de consumo, no ya sólo por los jóvenes, sino también por otros grupos sociales. Se trata de un sistema de venta de cultura

0 El concepto de *habitus* de Bourdieu hace referencia a las estructuras estructuradas, es decir, a los sistemas de disposición no simplemente yuxtapuestos, sino organizados en sus relaciones recíprocas; sistemas que tienen en su principio la interiorización de la exterioridad y la incorporación de las estructuras. Las prácticas no se presentan como simple efectos resultantes de diversas fuerzas yuxtapuestas aleatoriamente, sino que son la traducción de sistemas de disposiciones fuertemente estructurados de las que acaban siendo una forma incorporada. Los *habitus* no están simplemente superpuestos a los sujetos, sino que son parte de la expresión de los sujetos mismos (Alonso, 2005: 188). El *habitus* es la posición social hecha práctica, es la forma en que las relaciones sociales son reproducidas, a través de actos y actores concretos, debido a que las posiciones sociales generan unos esquemas o principios de percepción, de acción y de formas de sentir. Pero también es, reflexivamente, la práctica hecha posición social; está formado por las experiencias concretas, por la microhistoria total de grupos sociales que han discurrido por trayectorias similares dentro de un campo y, a través de distintos campos, construyen su *habitus*, de forma que construyen un espacio social que les es propio (Alonso, 2005: 191. 192). El campo es el espacio social que se construye en torno a algo que genera interés y es por definición histórico, relacional y relativo, ya que está formado por el espacio de fuerzas en torno a lo que se disputa y que conforman las posiciones sociales que los actores mantienen entre sí.

juvenil y es significativo en términos de poder y del potencial que proporciona a los medios, conglomerados y corporaciones para explotar, cooptar y apropiarse de la experiencia de lo que significa ser una persona joven en nuestra sociedad.

El *coolhunter* no sólo ofrece un modo de imitar la cultura joven, sino también las reglas para actuar en su interior. Y las informaciones culturales obtenidas se transmiten a las empresas interesadas que, a su vez, utilizan estas informaciones para transformar la tendencia, no sólo en un producto, sino, sobre todo, en una forma de comercialización que incorpore símbolos, imágenes y temas en su comunicación y marketing a para con el público.

Esto está estrechamente relacionado con lo que Osgerby (2004) denomina el mercado "gris" de la juventud. El autor sostiene que el crecimiento del mercado "gris" de la juventud, tanto en Europa como en Estados Unidos, puede ser analizado como una faceta de la nueva "ética de la diversión": nociones de una juventud hedonista que viene a definir los estilos de vida dirigidos al consumo de una facción ascendente de la clase media.

Esa creciente influencia de la generación digital en el consumo ha provocado que los jóvenes sean determinantes no sólo en la manifestación de estilo sino también en su producción. Miles (2000, citado en Gil Juárez & Val-Ilovera Llovet, 2006: 281) argumenta incluso que la significación actual del ser joven reside en la competencia de poder actuar como un consumidor autónomo en el mercado. La autonomía e independencia a través del consumo se erige como una de las nociones básicas que definen el estilo de vida de la actual generación de jóvenes.

5.2. Consumo, jóvenes y tecnología

Las pautas de consumo de los jóvenes tienen en la estética (moda), el ocio (deporte, música) y la tecnología (móvil, videojuegos) sus mayores exponentes. La interrelación de estas tres dimensiones cada vez cobra más importancia en la producción de procesos identitarios y en la definición de estilos de vida de la generación digital.

EL consumo es el patrón a través del cual se configuran numerosas prácticas de ocio de los jóvenes. El ocio, junto con la escuela y el hogar, es el espacio-tiempo en el que se ponen en marcha las dinámicas de relación y socialización entre los jóvenes, dinámicas que les permiten dotar de sentido su periodo vital. En ese espacio-tiempo de ocio, los jóvenes llevan a cabo diversas prácticas de consumo, tanto de recursos simbólicos, como de materiales. Y entre esas prácticas destacan las asociadas a las nuevas tecnologías. Cada vez más, los jóvenes se erigen como consumidores potenciales de lo tecnológico, bien sea simbólica o materialmente.

Tal y como afirma Solé Blanch (2006), la creación de estilos de vida derivados de unas pautas determinadas de consumo, forma parte de las opciones identitarias de los jóvenes que definen así su condición de miembros de la cultura juvenil. En ese proceso, las nuevas tecnologías han irrumpido notablemente en la vida cotidiana de los jóvenes, abriendo el abanico de recursos disponible e influyendo en la actitud simbólica de apropiación, selección y modificación de significados a partir de la cual desarrollarán las estrategias desde las que poder crear estilos de vida propios.

Tal y como anteriormente sugeríamos, los jóvenes acceden al consumo a través de sus procesos de socialización como sujetos sociales, en especial, a través de la socialización entre pares, ya que ésta cada vez más se desarrolla en torno a nodos relacionados con el consumo: una determinada forma de vestir, afición por un tipo de música...

El éxito reciente de algunos productos culturales se explica mejor si se analizan las relaciones inter e intrageneracionales que tales productos generan sobre la base no sólo de su dimensión simbólica, en cuanto repertorio de significados y discursos, sino en cuanto a configuraciones de consumo. Los productos culturales proponen pequeñas gramáticas cotidianas o de temporada que permiten compartir con los pares pequeños mundos, hechos de cosas y de signos coherentes, de valores y de mercancías, que pasan casi inadvertidamente de lo material a lo simbólico. Estas gramáticas también orientan las prácticas de intercambio y de regalo entre pares.

La nueva conceptualización de la juventud, precoz y prolongada, ha contribuido a crear un público objetivo que va de los 14 años a los 25 (y un público subjetivo que sobrepasa esa edad) para el cual consumir constituye el metalenguaje por excelencia y gastar dinero la acción instrumental que garantiza sus derechos de ciudadanía y autonomía personal. Desde la infancia, el consumo es percibido como el instrumento a través del cual se realizan y certifican el propio crecimiento, la adquisición de autonomía, la semejanza a los hermanos/as mayores, la imitación de los propios ídolos, la realización de la propia identidad sexual...

Así, el consumo individual proporciona a los jóvenes autonomía y libertad de actuación. El teléfono móvil, por ejemplo, encaja entre los bienes de consumo que conforma los estilos consumistas de los jóvenes. La ropa, Internet, el automóvil, la comida rápida, el alcohol o viajar son otras formas de consumo igualmente importante en la manifestación de la identidad juvenil.

“¿Qué seduce en los nuevos objetos de consumo-comunicación (ordenador, video, fax, Internet, teléfono móvil, horno microondas), sino su capacidad para abrir nuevos espacios de independencia personal y aligerar la densidad del espacio-tiempo?” (Lipovetsky, 2005: 47). Ésta parece ser la clave del auge del consumo tecnológico de los jóvenes. La autonomía e independencia a través del consumo se erige como una de las nociones básicas que definen el estilo de vida de la actual generación de jóvenes.

No sólo se trata de superar las tradicionales barreras del espacio y el tiempo para relacionarse y consumir a distancia sincrónica o diacrónicamente. Sino que además las tecnologías abren a los jóvenes espacios virtuales de exploración que les proporcionan autonomía e independencia frente al mundo adulto. Como Bourdieu sostiene, el matiz simbólico del consumo hace que los grupos sociales utilicen el consumo como medio de apropiarse de signos de distinción. En la misma línea, Lipovetsky apunta que los actos de compra en nuestras sociedades expresan ante todo las diferencias de edad, los gustos particulares, la identidad cultural y personal de los agentes, incluso a través de los productos más triviales.

En el caso del consumo tecnológico de la actual generación de jóvenes, esa distinción la establecen para diferenciarse de los adultos y resignificar la tecnología como un espacio propio. En el proceso de consumo de nuevas tecnologías de relación que efectúan los adolescentes en los espacios y tiempo de ocio, es posible reconocer la creación de una nueva cultura digital. Ésta se puede observar a través de las prácticas específicas que se producen y que van mucho más allá del simple uso de la conexión. Lo que tiene lugar es la creación de un espacio propio de encuentro, de una verdadera ágora contemporánea juvenil.

Si entendemos el consumo como un conjunto de procesos tanto materiales como simbólicos en los que las personas usan y se apropian de los objetos de forma activa, la dimensión relacional subyacente hace que entendamos el consumo como una constante interacción en la que el sujeto se apropia de un objeto, integrándolo en su vida a través de la domesticación.

Esa dimensión relacional, unida al papel activo que los jóvenes tienen en sus procesos de consumo hace que, en relación con lo tecnológico, los jóvenes de hoy en día sean *prosumidores* (productores + consumidores). Integrados los procesos de consumo como parte de su vida cotidiana en cuanto procesos de socialización con los pares, los jóvenes no se limitan exclusivamente a consumir lo tecnológico, sino que, a través de lo que Willis llama trabajo simbólico, dotan a las tecnologías de un sentido nuevo o inesperado, producen significados y usos tecnológicos, desarrollan destrezas y habilidades y, en último término, conocimiento.

Así, creemos que debemos pensar en los jóvenes como *prosumidores* como consumidores y productores, en relación a las nuevas tecnologías. Son usuarios de lo tecnológico pero también poseen el “*know how*” que les caracteriza como generación activa y productora. A través del “*learning by doing*” son capaces de construir significados, modos de hacer y de relacionarse, innovar... Por ello, en vez de hablar de consumidores, vamos a hablar de los jóvenes de la generación digital como usuarios *prosumidores* de las nuevas tecnologías.

1 El concepto *Prosumers* fue propuesto por primera vez por Alvin Toffler en su obra “La Tercera Ola”

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Tercer elemento contextual:
pautas del ocio juvenil

Las nuevas tecnologías y su consumo modelan cada vez más las formas de ocio de los jóvenes de la Generación digital, principales consumidores tecnológicos. El tiempo de ocio ocupa un espacio progresivamente central en la cultura juvenil de tal forma que la vida cotidiana de los jóvenes se organiza cada vez más en función de la diversión, y ello contribuye a definir estilos de vida.

Para entender esa vinculación entre Cultura Digital, Consumo y Ocio, creemos necesario partir de cero, repasando la significación social del ocio, viendo qué lugar ocupa en el espacio-tiempo de los jóvenes, para finalmente analizar en detalle los diversos aspectos del ocio como producción cultural juvenil, siguiendo la perspectiva de Sonia Livingstone como guía. Y, por último, veremos como esas tres dimensiones en torno a la generación digital se conjugan para dar forma a la *bedroom culture*.

1.1. Repaso histórico

Aunque se sabe que la ausencia de propiedad privada y una economía nómada y recolectora hicieron que muchas sociedades primitivas dispusieran de una gran cantidad de tiempo libre a lo largo del día (Argyle, 1993), se atribuye a la civilización griega el descubrimiento del ocio como tal y de sus propiedades.

El concepto de ocio desempeñó un papel básico en los sistemas de pensamiento de filósofos como Platón o Aristóteles, quienes llegaron a plantear que todo en esta vida está relacionado con el ocio, siendo éste el objetivo de todo comportamiento humano. Así, Aristóteles, consideraba que las distracciones y el provecho que de ellas obtenía la persona iban a la par con la elevación del espíritu y su perfección humana. En este sentido, Aristóteles estableció la distinción entre “tiempo libre” y “ocio”. El primero no implicaría necesariamente el segundo; sólo cuando ese tiempo libre se usa de una forma correcta y sabia puede llegar a ser ocio. Diferencia que ya estaba recogida en el propio término griego *skholé*, que significa, a la vez, tiempo de ocio e instrucción.

Frente a lo anterior, *A-scholé* es el término con el que se designaba al trabajo; los griegos carecían de una palabra específica para él, así, se refirieron a éste como “no-ocio”. Por lo tanto, el ocio en la época griega representaba una forma de vida característica de una casta, que estaba en la base de la felicidad, el desarrollo y bienestar personales.

Este carácter intrínseco va a ser la principal diferencia con la concepción del ocio en el imperio romano. El ocio (*otium*) se convertiría en un medio para la meta final que era el trabajo (*nec-otium*). Ya no se buscaba el desarrollo personal a través de la participación en las actividades de ocio. En este sentido, se perdía la motivación para buscar en estas actividades un sentimiento de competencia, de autodeterminación y de desarrollo personal. El ocio, de esta manera, adquirió un carácter únicamente instrumental.

Tras la caída del imperio romano, se produjo una desaprobación y condena de su modo de vida. Todas aquellas manifestaciones (estadios, teatros, circos, etc.) que simbolizaban ese estilo de vida “ocioso” fueron destruidas. De acuerdo con Kraus (1971), esta actitud sería la que marcaría el comienzo de la ética del culto al trabajo, y según la cual, se esperaba que las personas estuvieran ocupadas con su trabajo la mayor parte del día, teniendo escaso tiempo para actividades de esparcimiento. De esta forma, el ocio disponible se empleaba fundamentalmente para recuperarse del trabajo, para así, continuar con la labor. Es decir, el ocio pasó a ser una re-creación, con una fi-

alidad instrumental, especialmente, para las clases socioeconómicamente más bajas. Será durante la Baja Edad Media cuando aparecerá, bajo los poderes eclesiástico y feudal, una nueva forma de ocio como exhibición social con un espíritu lúdico o clasista conocida como “ocio caballeresco” (Munné, 1995), que perdurará hasta el siglo XVIII. Las clases dominantes se dedicarán a actividades superiores como la guerra, la ciencia, la política o la religión.

La disponibilidad y uso del tiempo de ocio acacentarían las diferencias sociales a lo largo de los siglos siguientes. La revolución industrial supuso el aumento de la jornada de trabajo para hombres, mujeres y niños, llegando a la explotación laboral. Lo que dio lugar a un descontento popular generalizado y al surgimiento de movimientos reivindicativos de tipo obrero. Los logros en la reducción de la jornada laboral y la mejora en las condiciones laborales desde finales del siglo XIX, dieron lugar progresivamente a un tiempo de ocio que llegó a las clases más humildes. Lo que originó en Occidente, especialmente a partir de la segunda mitad de este siglo, la democratización del tiempo de ocio y su disfrute por casi todos los estamentos sociales.

Como puede observarse, si bien la primera definición de ocio de la que se tiene constancia aparece ya en la civilización griega, cuando Aris tóteles delimita el tiempo de ocio como el tiempo exento de la necesidad de labor y reservado para la élite, esta idea ha ido variando con el tiempo.

Según Serapio Costa (2006) el tiempo de ocio, tal y como lo entendemos hoy en día, es una invención de la sociedad industrial. La utilidad que se le buscó al tiempo libre que quedaba después del trabajo empezó a forjar la actual conceptualización del ocio. De la misma opinión es Comas (2000), quien sostiene que el tiempo de ocio es una novedad histórica, ya que hace menos de dos siglos, durante el Antiguo Régimen, existían clases ociosas pero no se concebía un tiempo de ocio específico para el conjunto de la población. Las semanas se sucedían unas tras otras sin espacios y tiempos de ocio que las diferenciaran.

Es interesante señalar, como hace Comas (2000), que, al menos en occidente, el cristianismo, al santificar el domingo como el día del señor, había establecido una barrera en el transcurrir del tiempo. Si bien es verdad que tal día se reservaba para un conjunto de obligaciones de tipo religioso, social e institucional. El ocio aparecía sólo en los resquicios de las obligaciones laborales y familiares como pequeños tiempos de descanso, vividos de forma ambivalente como algo que se arrebató a la obligación de trabajar.

Tal como hace significar Comas (2000), “el tiempo de ocio específico para toda la población y su concentración en el fin de semana aparece con la sociedad industrial”. Una disciplina social general y laxa se sustituye por una disciplina laboral más concreta y estricta que no admite ni excusas, ni tiempos muertos, ni ningún tipo de flexibilidad. A cambio aparece, como derecho, el tiempo de ocio, primero sólo el domingo, después todo el fin de semana. Al principio se trata de un comportamiento puramente burgués, pero después se convierte en uno de los elementos centrales de las reivindicaciones obreras. “La pugna por construir un tiempo de ocio específico para el conjunto de la sociedad dura más de un siglo, desde sus primeras expresiones en el París y el Berlín a mitad del siglo XIX hasta su definitiva consagración en el último tercio del siglo XX” (Comas, 2000).

La conformación de un tiempo de ocio específico implicó una revolución cultural que se inició en los países industriales de Europa en el siglo XIX, que siguió más tarde en Estados Unidos e Inglaterra y que se consolidó en todo el mundo desarrollado en el último tercio del siglo XX. Se trata de una revolución que transcurrió en paralelo a otras (cuerpo, mujer); especialmente influyente fue la relacionada con el consumismo, fenómeno social que pasa de ser un derroche injustificado, a una exigencia para el desarrollo. Sin embargo, esta gran transformación no se vivió de forma efectiva hasta las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX, momento en el que, ya para una mayoría, apareció el fin de semana como un largo tiempo de ocio, vivido como un derecho inalienable.

“El análisis empírico de esta transformación le permitió a Dumazedier postular que aquellos veinte años habían servido para sustituir el tiempo de “ocio tradicional” con actividades más o menos formalizadas, por un “tiempo libre” en el que aparecían múltiples alternativas” (Comas, 2000). Pero, en opinión de este mismo autor (2000), el estudio de Dumazedier muestra otra cosa: la dualización de los tiempos y la concentración del tiempo libre durante el fin de semana, lo cual per-

mite la diversificación de ofertas que, justamente porque aparecen en un tiempo y espacio delimitados, puede mostrar una característica común: se trata de oferta resultado de actividades económicas que producen beneficios. Y la reflexión que propone Comas (2000) es muy interesante: al tratarse de ofertas, uno pueda rechazarlas, pero si no acepta ninguna entonces ya no practican las actividades que definen el tiempo libre. Luego el tiempo libre ya no es “libre” porque es un tiempo en el que se obliga a consumir. Además, éste se está convirtiendo en un sector clave para el desarrollo económico.

El cambio histórico que se observa es radical: se ha pasado de considerar al tiempo libre y al ocio como un fenómeno supeditado a las diversas formas de trabajo (especialmente como descanso y recuperación), a entenderlos como un fenómeno autónomo y generalizado en la sociedad actual, donde incluso llegan a ser elementos centrales de su organización y funcionamiento. Esta transformación es pluridimensional (Observatorio Vasco de la Juventud, 2007):

- En lo social: ya no es un tiempo y una práctica que dependa de la iniciativa individual, sino que se evidencia su naturaleza colectiva. En este sentido, “la apreciación del tiempo libre y del ocio como un derecho social modifica el concepto de ciudadanía, ya que se manifiesta la ampliación y democratización de esferas de la vida social y personal que antes estaban reservadas a ciertos estratos de edad, de sexo o de clase social” (Observatorio Vasco de la Juventud, 2007).
- En lo cultural: la lógica instrumental que supeditaba el tiempo libre y el ocio al trabajo es sustituida por una lógica expresiva y relacional que resalta su naturaleza hedonística y de disfrute personal, así como su autonomía con respecto a la esfera laboral. Ya no es un tiempo y un espacio definidos de forma exclusiva por el descanso y la recuperación de energías para el trabajo, o por el desarrollo de una estrategia de capacitación para las futuras actividades y relaciones laborales, sino que en su ámbito puede tener lugar una pluralidad de actividades y relaciones independientes en cuanto a la participación del individuo en el mundo del trabajo. Los cambios culturales que se han producido con el paso de una sociedad industrial a una de consumo contribuyen a potenciar la autonomía de la esfera del ocio y el tiempo libre con respecto a la laboral. El individuo ya no sólo se define por su rol en la actividad económica sino también por el consumo y las prácticas sociales que desarrolla en el contexto del ocio y el tiempo libre.
- En lo económico: desde la segunda mitad del siglo XX, las políticas económicas han tendido a legitimar la dualización de los tiempos (trabajo y no trabajo) y la concepción del tiempo libre como el marco idóneo para satisfacer las necesidades sistémicas de generar un consumo de masas. Esto ha producido importantes cambios económicos:
 - La funcionalidad económica del ocio-tiempo libre se revaloriza, ya que se desarrolla como nunca antes todo un sector económico muy dinámico especializado (restauración, hostelería, espectáculos, turismo...) El ocio-tiempo libre no sólo cumple la función de constituir la esfera de la vida cotidiana en la que se produce, en gran medida, el consumo de masas, sino que también es un sector muy atractivo para la actividad empresarial.
 - En la actualidad, las actividades laborales que se han organizado para satisfacer las demandas, necesidades y deseos que se canalizan o expresan en la esfera del ocio-tiempo libre, constituyen una de las principales fuentes de empleo para la población activa.
 - Una vertiente muy significativa del dinamismo económico y laboral del sector económico del ocio tiene que ver con su polarización entre servicios avanzados y atrasados, es decir, entre aquellas actividades que se significan por la aplicación de nuevas tecnologías y de recursos humanos cualificados, a diferencia de otras caracterizadas por la escasa o nula tecnologización, así como el uso intensivo de mano de obra de baja cualificación.

1.2. Diversas aproximaciones

Comúnmente entendemos el ocio como el tiempo libre de una persona o periodo en el que se deja de desempeñar el trabajo habitual y que suele emplearse para diversión, o actividades y ocupacio-

nes placenteras y reposadas, no obligatorias, tomándose como descanso de otras tareas mayormente obligatorias.

En general, para que una experiencia pueda ser llamada ocio, tiene que tener tres características: ser un estado de ánimo, que sea voluntario y que sea estimulante o motivante.

Pero hay más definiciones de ocio. Anderson lo define como "el tipo de actividad en el que el individuo puede ejercer su espontaneidad y su libertad de elección" (citado en Lanfant, 1978).

Por su parte Águila Soto (2005) define el ocio como el área de la experiencia humana en la que ejercemos nuestra libertad de elección y que nos produce altas dosis de satisfacción. El ocio viene a ser una experiencia subjetiva, supeditada a la percepción individual, lo que permite que cada persona tenga su propia definición de ocio.

Desde un análisis amplio, Kaplan (1975) destaca seis grandes aproximaciones o perspectivas desde las que abordar el concepto de ocio:

- *Definición clásica o humanista*, basada en la premisa de que el ser humano necesita libertad de acción.
- *Perspectiva terapéutica*, desde la que se concibe el ocio como un tipo de intervención orientado a las personas que, por cuestiones de salud, lo requieren.
- *Modelo cuantitativo*, que identifica el ocio con el tiempo que se emplea en actividades de esparcimiento.
- *Concepto institucional*, que lo identifica con un elemento del sistema social, que cumple una serie de funciones necesarias para la sociedad.
- *Aproximación epistemológica*, basada en los valores que están contenidos en la concepción de ocio de cada cultura particular.
- *Perspectiva social*, que se basa en la idea de que el ocio, al igual que el resto de la realidad, se define en un contexto en el que intervienen actores sociales que crean su propio sistema o universo de significados acordados.

Es de gran interés la revisión llevada a cabo por Lawton (1993) en su análisis del ocio. Este autor, en un intento de sistematización de las múltiples connotaciones a que ha dado lugar el concepto de ocio, destacó una serie de agrupaciones o categorías de aquellos significados más representativos que aparecen recogidos en la literatura psicológica. Concretamente estas categorías reflejan: el ocio como experiencia, como desarrollo personal y como actividad social. Categorías que albergan una serie de dimensiones o significados específicos, y que han sido denominadas de diferentes formas por varios autores.

De Grazia (1964) define el ocio como aquella actividad que contiene en sí misma la finalidad de su realización, sin que la persona que la lleva a cabo la utilice de manera propositiva para la obtención de otro beneficio que no sea ese. San Martín, López y Esteve (1999), en un interesante trabajo en el que delimitan el concepto de ocio, añaden a la dimensión de "Finalidad", la de "Nivel de Esfuerzo", lo que permite incluir bajo este nombre actividades que van desde aquellas donde predomina la relajación y escasa activación, hasta otras en las que el componente de disciplina, reto y superación personal ocupa un lugar destacado. Estas últimas entrarían dentro del denominado "ocio serio" (Stebbins, 1997). John Neulinger (1974) incorpora la noción de libertad en la acotación del concepto de ocio. Para este autor, cuando una actividad es libremente elegida por la persona, y se lleva a cabo sin tener otro propósito adicional distinto a la propia satisfacción que supone realizarla, esta actividad puede considerarse como ocio. Es decir, la actividad puede considerarse autotélica, ya que su única finalidad es ella misma.

Neulinger (1974) ofrece una definición comprehensiva de ocio que contiene las tres dimensiones fundamentales que delimitan este concepto: grado de libertad en la elección, motivación intrínseca-extrínseca y orientación instrumental-final. Ejes que remarcan su carácter subjetivo y que advierten la notable influencia de los factores culturales en la clasificación de una actividad dentro de la categoría de "ocio". La definición aportada por Argyle (1993: 3) recoge estos significados: "son aquellas actividades que la gente hace en su tiempo libre porque quiere, en su interés propio, por

diversión, entretenimiento, mejora personal o cualquier otro propósito voluntariamente elegido que sea distinto de un beneficio material”.

Esta concepción del ocio como experiencia personal trata de superar las consideraciones algo simplistas que, o bien definen el ocio desde la perspectiva de tiempo libre versus tiempo para el trabajo, o atienden a la actividad concreta calificada como ocio. Estas perspectivas presentan una gran correspondencia con los términos “tiempo libre” y “recreación” respectivamente, en muchas ocasiones empleados como sinónimos de “ocio”.

Munné (1995) rechaza la identificación de “tiempo libre” con ocio, ya que el primero es aquél del que la persona dispone una vez que se ha liberado de la obligación de trabajar, lo que no implica que sea necesariamente tiempo de ocio. Así, el individuo, junto con el deber que le supone su ocupación laboral diaria, se encuentra con toda una serie de obligaciones a las que debe atender en el desenvolvimiento de su vida cotidiana (satisfacción de necesidades fisiológicas básicas, aseo personal, desplazamientos, compras, atención a familiares, cuidados de salud, etc.), que le ocupan un tiempo que aun no pudiendo ser calificado como “trabajo” tampoco entra en la categoría de ocio.

Cada vez más las personas trasladan desde el trabajo al ocio sus fuentes de autorrealización y desarrollo personal. EL ocio, como vemos, está relacionado con el tiempo libre y la recreación, y se elige de forma voluntaria la actividad.

Las tres “D” del ocio, descanso, diversión y desarrollo, son elementos básicos de cualquier actividad ociosa. En general se considera que el entretenimiento es el principal objetivo del ocio, junto con la diversión que implica la realización de lo diverso, es decir, el practicar actividades diferentes a las que hacemos a diario. El ocio es el descanso que nos permite reponernos del desgaste físico y mental que todo trabajo ocasiona, y que nos da la oportunidad de realizar las actividades que nos gustan, como disfrutar de las artes y los deportes, ver a los amigos y familiares... Además, de estos, no hay que olvidar las funciones socializadoras e integradoras del ocio.

Se deduce entonces, que hay una gran diversidad de actividades que pueden incluirse dentro de la categoría general de “Ocio”. Es más, de acuerdo con su definición subjetiva, incluso la realización de una actividad que, objetivamente, se calificaría como “trabajo”, puede ser percibida como ocio por el actor. Por ello, ha habido diversos intentos de clasificar estas actividades.

Richie (1975) analizó una serie de actividades tradicionalmente consideradas como ocio, y extrajo cuatro grandes dimensiones: actividades activas versus pasivas, individuales versus grupales, simples versus complejas, y aquellas que son para pasar el rato frente a aquellas que requieren una mayor implicación.

Ragheb (1980) agrupa esa diversidad en seis categorías: *mass media* (ver televisión, leer un periódico), actividades culturales (teatro, conciertos, danza), actividades deportivas, actividades al aire libre (camping, jardinería, caza), actividades sociales (visitas a amigos, fiestas) y hobbies o pasatiempos (fotografía, pintura, coleccionismo).

El tiempo de ocio se considera una modalidad de uso del tiempo libre, y podría dividirse en ocio pasivo (oír música, ver la televisión) y ocio activo (implica movimiento). Así lo hacen varias encuestas de entidades oficiales (INE, Eustat). La categoría de ocio activo estaría, a su vez, subdividida: actividades lúdicas, festivas, formativas, creativas, ecológicas, recreativas, solidarias, deportivas.

Se puede establecer otra diferenciación entre las diversas formas de ocio: tradicional y nuevas. Las tradicionales se consideran aquellas relacionadas con el arte, la cultura y el entretenimiento: música, pintura, danza, teatro, fotografía, cine, lectura, ir a una exposición, hacer bricolaje... También son tradicionales las actividades deportivas (siendo relativamente reciente el concepto de deportes de riesgo y los relacionados con la naturaleza). También se incluye el denominado ocio festivo: salir a comer con amigos o familiares, acudir a bares o discotecas, participar en fiestas organizadas en la ciudad, barrio, etc.

Entre las actividades que se han desarrollado hace relativamente poco tiempo, figuran las solidarias y especialmente aquellas relacionadas con las nuevas tecnologías, sobre todo entre los jóvenes: chats, juegos online ... También se pueden incluir en esta categoría el ocio nocturno

alternativo. Por último, se está generalizando el ocio en las grandes superficies, donde se diluye la imagen comercial en la del tiempo libre familiar y segmentado. El tiempo libre, el ocio, el comercio y el consumo se entremezclan en estos lugares como, costumbre importada de Estados Unidos.

Pero, a pesar de estas propuestas de clasificación, hoy en día todavía no existe una tipología comúnmente aceptada de la diversidad de actividades de ocio. Kabanoff (1982) ofrece una clasificación de necesidades en once grupos que podría ayudar a clarificar una tipología del ocio:

1. Autonomía: organizar proyectos y actividades que resulten significativas desde un punto de vista personal.
2. Relajación: actividades que permitan dar al cuerpo y/o a la mente un descanso.
3. Actividades familiares: que refuercen los vínculos entre sus integrantes.
4. Huir de la rutina: para olvidarse de las responsabilidades de la vida diaria.
5. Interacción: disfrutar de la compañía de los demás y hacer nuevos amigos.
6. Estimulación: a través de actividades que aporten nuevas experiencias.
7. Uso de habilidades.
8. Salud: mantenimiento de una buena forma física y un estado saludable.
9. Estima: con acciones que permitan ganarse el respeto o la admiración de los demás.
10. Desafío/competencia: poniéndose a prueba en situaciones difíciles.
11. Liderazgo/poder social: mediante el desarrollo de actividades en las que se pueda desempeñar un papel destacado de liderazgo.

En estas categorías, que no son mutuamente excluyentes, quedan recogidas las distintas potencialidades que se ponen en marcha a la hora de ejercer cualquier actividad de ocio, ya correspondan a unos modalidades o a otras (ocio activo o pasivo, clásico o nuevo...).

2

El tiempo de ocio en Euskadi

El instrumento de que disponemos para analizar los tiempos dedicados al ocio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) son las encuestas de usos del tiempo del EUSTAT. Éstas analizan el ocio desde un modelo cuantitativo que deviene en una visión un tanto simplista del fenómeno: el tiempo libre en contraposición al tiempo de trabajo. Además, estas encuestas no establecen una diferencia clara entre ocio y tiempo libre, mientras que sí lo hacen entre ocio activo y ocio pasivo, categorías que, además de simplistas, tienden a difuminarse cuando analizamos prácticas sociales concretas.

A pesar de estas limitaciones, las encuestas sobre usos de tiempo y sobre tiempo de ocio son la fuente de información secundaria de la que disponemos para analizar a gran escala el fenómeno del ocio en la Comunidad Autónoma Vasca. La última encuesta sobre usos del tiempo es del 2003. Esta encuesta distingue entre los siguientes usos sociales del tiempo:

- necesidades fisiológicas
- trabajo y formación
- trabajos domésticos
- cuidado de personas en el hogar
- vida social
- ocio activo y deportes
- ocio pasivo
- trayectos

La actividad que más tiempo social ocupa entre el total de la población de la CAPV de más de 16 la constituyen las necesidades fisiológicas, con una media de 11:50 horas al día: sueño, cuidados personales, cuidados médicos, comidas en el domicilio y fuera, y recepciones.

El trabajo y la formación es la segunda opción que más tiempo ocupa entre la población vasca: 6:58 horas de tiempo medio por participante (con una participación del 48,5%) y una media social de 3,23 horas. En ella quedan incluidas: trabajo principal, trabajo secundario, pausas en el trabajo, formación reglada y no reglada, y otras actividades educativas.

Los trabajos domésticos ocupan 3,0 horas del tiempo de los participantes en dicha actividad (78,6 % de la población) y una media social 2,22 en el total de la población: preparar comidas, limpieza, ropa, otros arreglos, compras, gestiones y semi-ocios.

El cuidado a las personas del hogar (cuidado a niños, juegos e instrucción y cuidados a adultos) ocupa una media de 1,46 horas por participante (con una participación del 19,7%) y una media social de 0,21 horas en el total de la población.

La vida social ocupa de media 1,50 horas entre sus participantes (con una participación del 52,7%) y 0,58 horas en el total de la población. En la vida social quedan incluidas actividades como recepciones y salidas, conversaciones, prácticas religiosas, participación civil desinteresada, trabajo desinteresado en organización, trabajo a través de organización y ayudas informales a otros hogares.

El ocio activo y deportes constituyen una actividad realizada por el 59,7% de la población vasca. La dedicación de los participantes es de 2,09 horas, y la media social de 1,17 horas. Quedan incluidas en esta categoría las prácticas deportivas, paseos y excursiones, uso del ordenador y otros aparatos informáticos y el uso de Internet.

El pasivo lo componen la lectura, la televisión y la radio, los espectáculos, los juegos y las aficiones artísticas y otras. El 91,5 de la población participa de estas actividades, y entre ellos la media de tiempo por participante es de 2,54 horas; por su parte la media social es de 2,39 horas.

Por último el tiempo dedicado a trayectos es de 1,27 horas entre aquellos que participan (el 79% de la población) y de 1,08 horas de media social. En esta categoría quedan incluidos los trayectos al trabajo, llevar o traer a alguien, otros trayectos y esperas.

Tiempo medio social, por participante y tasa, tipo de actividad, y territorio histórico (hh:mm). 2003

	Euskadi			Alava			Vizc.			Guip.		
	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)
Necesidades fisiológicas	11:50	11:50	100	11:55	11:55	100	11:44	11:44	100	11:57	11:57	100
Trabajo y formación	3:23	6:58	48,5	3:39	7:02	51,7	3:26	6:52	50,1	3:09	7:06	44,5
Trabajos domésticos	2:23	3:02	78,6	2:18	3:01	76,2	2:21	3:01	78,2	2:28	3:05	80,2
Cuidar personas hogar	0:21	1:46	19,7	0:21	1:39	21,2	0:21	1:44	20,3	0:20	1:51	18,1
Vida social	0:58	1:50	52,7	0:50	1:43	49,1	1:02	1:50	56,6	0:54	1:53	47,6
Ocio activo	1:17	2:09	59,7	1:12	2:03	58,7	1:10	2:03	56,5	1:31	2:18	65,7
Ocio pasivo	2:39	2:54	91,5	2:35	2:46	92,9	2:39	2:55	90,6	2:43	2:56	92,4
Trayectos	1:08	1:27	79	1:08	1:21	83,5	1:15	1:31	82,6	0:57	1:20	70,8

(1) Tiempo medio social: tiempo medio que dedica a una actividad la población >=16

(2) Tiempo medio por participante: tiempo medio que dedica a una actividad la población >=16 años que si la realiza

(3) Tasa de participación: porcentaje de personas que realiza la actividad

Fuente: EUSTAT. Encuesta de Presupuestos de Tiempo

De los datos anteriores se extrae que un 59,9 % de la población vasca mayor de 16 años practica alguna clase de ocio activo, mientras que el denominado ocio pasivo es practicado por el 91,5 % de la población. Veamos la distribución por actividades.

Si desglosamos el ocio activo en distintas actividades, el resultado es el siguiente:

Tiempo medio social, por participante y tasa, tipo de actividad de ocio activo, día de la semana y territorio histórico (hh:mm). 2003

	Euskadi			Alava			Vizc.			Guip.		
	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)
Prácticas deportivas	0:10	1:24	11,9	0:10	1:17	12,7	0:10	1:21	12,2	0:10	1:31	11,1
Laborables	0:10	1:17	13,0	0:10	1:14	13,0	0:10	1:14	13,5	0:10	1:24	12,1
Viernes	0:11	1:27	13,1	0:14	1:18	17,8	0:11	1:26	12,4	0:11	1:33	12,3
Sábados	0:10	1:42	10,2	0:06	1:23	7,5	0:10	1:39	10,5	0:12	1:53	10,8
Domingos	0:08	1:41	7,8	0:10	1:29	11,3	0:08	1:44	8,0	0:06	1:44	6,0
Paseos, excursiones	1:00	2:06	48,0	0:53	2:00	44,3	0:54	2:03	43,7	1:15	2:12	57,00
Laborables	0:46	1:54	40,7	0:42	1:47	39,2	0:39	1:48	35,8	1:01	2:03	49,7
Viernes	0:56	1:58	47,6	0:47	2:03	28,4	0:52	1:55	45,0	1:07	2:00	55,7
Sábados	1:27	2:26	59,5	1:21	2:26	55,8	1:22	2:29	55,0	1:38	2:24	68,6
Domingos	1:35	2:23	66,5	1:15	2:07	59,1	1:28	2:19	63,3	1:56	2:35	74,9
Uso ordenador y otros inform.	0:03	1:18	3,3	0:04	1:22	4,9	0:03	1:11	3,5	0:02	1:35	2,1
Laborables	0:02	1:11	3,2	0:05	1:22	6,4	0:02	0:54	3,2	0:02	1:45	2
Viernes	0:03	1:45	3,2	0:03	1:11	3,9	0:05	1:51	4,4	0:01	2:07	0,7
Sábados	0:03	1:32	3,1	0:02	2:36	1,6	0:03	1:23	3,9	0:03	1:41	2,6
Domingos	0:02	1:07	3,6	0:02	0:55	3,2	0:03	1:12	3,8	0:02	1:03	3,4
Uso Internet	0:04	1:24	4,7	0:06	1:39	5,7	0:04	1:16	4,9	0:04	1:33	3,9
Laborable	0:04	1:26	4,9	0:07	1:44	6,4	0:04	1:17	5	0:04	1:33	4,1
Viernes	0:04	1:14	5,1	0:03	1:19	4,4	0:04	1:10	5,6	0:04	1:20	4,7
Sábados	0:04	1:38	3,6	0:05	2:13	4,1	0:04	1:26	4,4	0:02	1:51	2,1
Domingos	0:03	1:17	4,5	0:04	1:09	5,8	0:03	1:08	4,3	0:04	1:37	4,3

(1) Tiempo medio social: tiempo medio que dedica a una actividad la población >=16

(2) Tiempo medio por participante: tiempo medio que dedica a una actividad la población >=16 años que si la realiza

(3) Tasa de participación: porcentaje de personas que realiza la actividad

Fuente: EUSTAT. Encuesta de Presupuestos de Tiempo

Por su parte, si desglosamos el denominado ocio pasivo en distintas actividades, el resultado de uso de tiempo es el siguiente:

Tiempo medios social, por participante y tasa, tipo de actividad de ocio pasivo, día de la semana y territorio histórico (hh:mm). 2003

	Euskadi			Alava			Vizc.			Guip.		
	Tms (1)	Tmp(2)	Tasa (3)	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)	Tms (1)	Tmp (2)	Tasa (3)
Medios de difusión e información	2:05	2:28	84,5	1:57	2:20	83,7	2:02	2:26	83,2	2:14	2:34	87,2
Laborables	1:59	2:20	84,9	1:51	2:10	85,3	1:54	2:17	83,2	2:11	2:29	87,7
Viernes	1:56	2:24	80,9	1:54	2:21	80,9	1:48	2:19	78,1	2:10	2:32	85,5
Sábados	2:10	2:35	84,1	2:03	2:37	78,4	2:10	2:35	83,9	2:13	2:34	86,9
Domingos	2:35	2:58	87,0	2:21	2:45	85,2	2:39	3:02	87,3	2:35	2:57	87,2
Sin actividad	0:19	1:11	26,7	0:18	1:10	26,4	0:23	1:15	30,1	0:13	1:04	20,9
Laborables	0:19	1:09	27,3	0:20	1:12	27,6	0:23	1:13	31,2	0:11	0:56	20,5
Viernes	0:20	1:09	28,5	0:16	0:53	30,6	0:22	1:13	30,8	0:16	1:09	23,7
Sábados	0:19	1:14	26,1	0:19	1:23	22,8	0:21	1:11	29,0	0:18	1:18	22,6
Domingos	0:19	1:22	22,8	0:15	1:11	21,0	0:23	1:27	26,2	0:13	1:13	17,8
Asistencia a espectáculos	0:05	1:56	4,5	0:07	1:58	5,9	0:04	1:55	3,6	0:06	1:56	5,4
Laborables	0:01	1:41	1,4	0:02	1:37	1,8	0:01	1:45	1,1	0:02	1:39	1,8
Viernes	0:04	1:39	3,8	0:04	1:50	4,0	0:04	1:45	3,8	0:03	1:23	3,5
Sábados	0:14	2:03	11,1	0:18	2:07	14,5	0:10	2:03	8,1	0:17	2:01	14,5
Domingos	0:14	2:03	11,0	0:19	2:02	15,8	0:10	1:58	8,8	0:16	2:09	12,5
Juegos	0:08	1:46	7,4	0:09	1:51	8,3	0:09	1:48	7,9	0:06	1:38	6,1
Laborable	0:06	1:46	6,0	0:07	1:51	6,5	0:07	1:48	6,8	0:05	1:40	4,6
Viernes	0:07	1:34	7,7	0:07	1:35	7,2	0:09	1:40	8,6	0:05	1:19	6,4
Sábados	0:10	1:43	10,2	0:09	1:27	10,4	0:11	1:47	10,2	0:10	1:42	10,1
Domingos	0:11	1:58	9,6	0:20	2:17	14,4	0:11	1:57	9,5	0:08	1:46	7,8
Juegos	0:02	1:42	2,1	0:03	1:15	3,6	0:02	1:47	1,5	0:03	1:52	2,5
Laborable	0:02	1:40	1,8	0:03	1:06	4,0	0:01	1:57	0,7	0:03	1:54	2,7
Viernes	0:02	1:30	2,6	0:02	1:50	2,0	0:03	1:23	3,1	0:02	1:38	2,2
Sábados	0:03	1:42	2,7	0:03	1:18	3,8	0:03	1:57	2,3	0:03	1:36	2,9
Domingos	0:03	1:59	2,3	0:03	1:37	3,2	0:03	1:54	2,7	0:02	2:36	1,4

(1) Tiempo medio social: tiempo medio que dedica a una actividad la población >=16

(2) Tiempo medio por participante: tiempo medio que dedica a una actividad la población >=16 años que si la realiza

(3) Tasa de participación: porcentaje de personas que realiza la actividad

Fuente: EUSTAT. Encuesta de Presupuestos de Tiempo

En nuestra investigación, la diferenciación entre ocio pasivo y ocio activo no nos resulta pertinente, ya que lo que queremos resaltar es el uso que se les da a los medios tecnológicos como actividades de ocio respecto a otras actividades, ya sean considerados como ocio pasivo o como ocio activo.

Entre todas las actividades de ocio destaca de forma importante los medios de difusión e información (leer, ver la televisión y escuchar la radio), con una tasa de participación del 84,5 %. Por otro lado, el uso del ordenador y de otros medios informáticos, así como el uso de Internet, parecen tener una tasa de participación mucho menor en la CAPV, del 3,3% y del 4,7% respectivamente. Estos datos resultarán significativos cuando los contrastemos con las tasas de participación de la población joven en Euskadi que, por lo general, suelen ser mucho más altas, ya que el ocio es una dimensión intrínsecamente vinculada a la vida cotidiana de los jóvenes.

2.1. Ocio y tiempo libre en la juventud vasca

En este apartado vamos a tomar como principal fuente de referencia el informe Indicadores de Juventud 2007 del Observatorio Vasco de la Juventud (Gobierno Vasco). Este amplio informe recoge un capítulo específico sobre el ocio y el tiempo libre de los jóvenes vascos de 15 a 29 años, derivado del análisis de los resultados generados por los estudios “Juventud Vasca 2000” y “Juventud Vasca 2004”. En concreto, el estudio se centra en dos cuestiones: de cuánto tiempo libre disponen de media y qué actividades de ocio realizan habitualmente los jóvenes entrevistados de 15 a 29 años que residen en la CAPV, en los días laborables y en fines de semana.

En el informe se destaca una clara tendencia al aumento del tiempo libre en días laborables entre los jóvenes vascos, que disfrutaban en gran mayoría de una porción significativa de tiempo libre en su vida cotidiana (el 75% dispone de 3 o más horas de tiempo libre en días laborables).

		Menos de 1 hora	1 o 2 horas	3 o 4 horas	Más de 4 horas	Ns/Nc	Total %
2000	15-29	4	22	34	39	1	100
	15-19	3	26	35	36	1	100
	20-24	5	18	33	43	1	100
	25-29	5	22	35	37	1	100
	Varones	3	24	34	37	1	100
	mujeres	5	20	34	40	1	100
2004	15-29	3	20	29	46	1	100
	15-19	2	20	31	46	1	100
	20-24	3	18	30	48	1	100
	25-29	5	23	28	43	1	100
	Varones	3	19	29	48	1	100
	mujeres	4	21	30	44	1	100

Fuente: Indicadores de Juventud 2007

En cuanto a las actividades de ocio que realizan los jóvenes de vascos de 15 a 29 años, destacan:

- estar con la familia (87%) y ver la televisión (84%)
- escuchar música (78%) y hablar por teléfono, enviar mensajes por móvil, email (75%)
- estar con amigos (61%) y pasear, estar en la calle (61%)
- leer periódicos, revistas (43%) y entretenerse con el ordenador (41%)
- descansar, no hacer nada (35%)
- leer libros por ocio (24%) y hacer deporte (21%)
- ir de bares (16%).

En general se aprecia que predominan actividades relacionales que desarrollan la sociabilidad juvenil (estar con la familia, con los amigos, hablar por teléfono...). En cuanto a los fines de semana, para ambos sexos resaltan como actividades de ocio más generalizadas:

- ir de bares (52%)
- ir a discotecas (35%)
- estar con amigos (27%)
- asistir a espectáculos de música, cine, teatro (22%)
- descansar, no hacer nada (19%)
- pasear, estar en la calle (12%) e ir al monte (12%)
- asistir a eventos deportivos (11%) y leer periódicos o revistas (10%)

	Casi o todos los días	Fines de semana
Estar con amigos	61%	27%
Ir de bares	16%	52%
Ver la televisión	84%	2%
Leer periódicos o revistas	43%	10%
Asistir a espectáculos (música, cine, teatro...)	0%	22%
Pasear, estar en la calle	61%	12%
Ir a discotecas	0%	35%
Ir al monte	2%	12%
Leer libros por ocio	24%	3%
Hacer deporte	21%	8%
Asistir a eventos deportivos	2%	11%
Entretenerse con el ordenador	41%	4%
Actividades religiosas	0%	1%
Actividades asociativas y de voluntariado	1%	2%
Actividades político-sindicales	1%	0%
Estar con la familia	87%	5%
Escuchar música	78%	4%
Hablar por teléfono, enviar mensajes por móvil, email	75%	2%
Descansar, no hacer nada	35%	19%
Ir al ciber, chatear	8%	2%
Jugar con videojuegos	5%	2%
Hacer una actividad cultural concreta	5%	2%
Ir de compras por ocio	2%	8%
Jugar a juegos de mesa	2%	4%
Ir a salas de juego	1%	2%
Otras aficiones o hobbies	6%	11%

Fuente: Indicadores de Juventud 2007

Entre las conclusiones que apunta el estudio “Indicadores de Juventud 2007” destaca la tendencia generalizada entre los jóvenes vascos al aumento del tiempo libre de los días laborables (entre aquellos que tienen más de 4 horas de tiempo libre el porcentaje ha pasado del 39% en el año 2000 al 46% en el 2004). En ese tiempo, las actividades de ocio más realizadas son: estar con la familia (87%), ver la televisión (84%), escuchar música (78%), hablar por teléfono o enviar mensajes por móvil o enviar email (75%), estar con los amigos (61%), pasear o estar en la calle (61%), leer periódicos o revistas (43%), entretenerse con el ordenador (41%) y descansar o no hacer nada (35%).

En lo que se refiere a los fines de semana, se destacan las siguientes actividades de ocio entre los jóvenes vascos: ir de bares (52%), ir a discotecas (35%), estar con amigos (27%), asistir a es-

pectáculos de música, cine o teatro (22%), descansar o no hacer nada (19%), pasear o estar en la calle (12%), ir al monte (12%), asistir a eventos deportivos (11%) y leer periódicos o revistas (10%).

Atendiendo a la variable grupo de edad, el informe destaca las siguientes variaciones al aumentar la edad del joven entrevistado en 2004, respecto a las actividades de ocio que se desarrollan durante casi o todos los días:

- decrecen los porcentajes de jóvenes que realizan durante casi o todos los días las siguientes actividades de ocio: estar con los amigos, pasear o estar en la calle, hacer deporte, entretenerse con el ordenador, estar con la familia, escuchar música, hablar por teléfono o enviar mensajes por móvil o email, descansar o no hacer nada, ir al ciber, chatear, jugar con videojuegos, jugar a juegos de mesa, e ir a salas de juego
- crecen los porcentajes de jóvenes que realizan durante casi o todos los días las siguientes actividades de ocio: leer periódicos o revistas, ir a discotecas, ir al monte, leer libros por ocio, asistir a eventos deportivos e ir de compras por ocio.

De las actividades de ocio de fin de semana, crecen o decrecen según aumente la edad de los individuos entrevistados:

- al aumentar la edad, crecen los porcentajes de jóvenes que durante los fines de semana realizan actividades de estar con amigos, leer periódicos o revistas, pasear o estar en la calle, leer libros por ocio, estar con la familia e ir de compras por ocio.
- Al aumentar la edad, decrecen los porcentajes de jóvenes que realizan durante los fines de semana las actividades de ocio de ir de bañes, ver la televisión, asistir a espectáculos musicales, cine o teatro, ir a discotecas, ir al monte, asistir a eventos deportivos, entretenerse con el ordenador, actividades religiosas, actividades asociativas o de voluntariado, hablar por teléfono o enviar mensajes por móvil o emails, ir al ciber, chatear, jugar con videojuegos, hacer una actividad cultural concreta, jugar a juegos de mesa e ir a salas de juego.

Finalmente, el estudio señala una serie de aspectos que diferencian a la actual generación de jóvenes respecto a la anterior (la generación de sus padres y madres) en lo que a ocio y a tiempo libre se refiere. La juventud anterior disponía de menos tiempo libre e ingresos económicos que dedicar a las actividades de ocio además de una menor oferta de posibilidades de ocio. Además, su incorporación al mundo laboral se producía en edades más tempranas, así como su emancipación familiar. Por su parte, para la juventud actual, la frecuente ocupación laboral de ambos progenitores ha incrementado de manera notable el nivel de renta de sus hogares y de ahí, las posibilidades de acceder a las ofertas privadas de ocio y tiempo libre, las cuales han experimentando un considerable desarrollo cuantitativo y cualitativo desde la segunda mitad de la década de los 80.

La generalización del valor de la educación y de la pauta social correspondiente consistente en prolongar el periodo vital dedicado a la formación reglada y la capacitación profesional, así como los cambios en el sistema educativo reglado, le permiten a las y los jóvenes del momento presente disponer de más tiempo libre, tanto a lo largo de una semana, de un mes o un año, como durante el periodo vital que comprende la juventud, ya que este periodo se ha alargado. Para la generación de los padres el estatus dependiente de estudiante podía llegar hasta los 22-23 años, mientras que hoy en día es muy frecuente que se dilate hasta los 25-26 años.

Estos condicionantes, unidos a otros factores tales como la inexistencia de un conflicto generacional explícito, la inestabilidad y precariedad laboral que afecta sobre todo a los jóvenes o la relativización de los valores del matrimonio y la descendencia ante la juventud, han contribuido al retraso en la edad de emancipación y a la prolongación del estatus de joven hasta el umbral de los 30 años. Todo esto contribuye a predeterminar a la juventud como el sujeto social más capacitado y más sensible a las ofertas privadas y públicas de ocio y tiempo libre: dispone de dinero y más tiempo libre, de valores y actitudes favorables al ocio y al consumo durante el tiempo libre.

Para la generación de sus padres, el ocio y el tiempo libre eran un derecho que tuvieron que reivindicar en el ámbito privado-familiar. Sin embargo, para la juventud actual el escenario es muy diferente, ya que el ocio es un derecho asumido, un derecho social legitimado que se ejerce en la vida

cotidiana: se han socializado en el modelo de ocio dominante en la sociedad de consumo y se limitan a ser usuarios-consumidores del mismo.

Para la generación anterior, el ocio era sinónimo de autonomía y experimentación personal y colectiva, un espacio y un tiempo para la libertad y la transgresión de las pautas caducas y heterónomas que todavía se arrastraban del orden político-social tardo-franquista. Hoy en día, la mercantilización del ocio, el dirigismo que ejercen las empresas y otras instituciones en la creación de las ofertas de actividades y de espacios disponibles, así como el consumismo y la masificación que predomina en buena parte de las prácticas socioculturales que tienen lugar en él, cuestionan dicha imagen social de constituir la esfera privilegiada para la libertad y la creatividad personal. Quizás por eso está surgiendo un malestar difuso entre parte de los jóvenes vascos actuales con respecto a las formas de ocio mercantilizado y dirigido que le ofrece la sociedad de consumo, pues tras su acceso y consumo no encuentran suficiente la satisfacción de los deseos, aspiraciones y expectativas que depositan en la esfera del ocio.

Vista esta perspectiva general, queremos resaltar una serie de aspectos que resultan clave en la investigación que estamos presentando. Para empezar, las formas de ocio vinculadas a las nuevas tecnologías (entretenerse con el ordenador, ver la televisión, jugar con videojuegos, enviar mensajes de móvil o e-mails) parecen incrementar su auge y uso entre la población joven de la CAPV.

Estas actividades se practican especialmente entre semana ya que los fines de semana se dedican a actividades más relacionadas con la sociabilidad entre pares (estar con los amigos, ir a bares o discotecas...). Y su uso es mayor entre los sectores más jóvenes de la población vasca (15-19 años y 20-24). De hecho podemos observar cómo, según incrementa la edad, el porcentaje de jóvenes que realizan actividades de ocio tecnologicizadas decrece. Veamos, a continuación, las formas en que se plasma la estrecha relación que existe entre jóvenes, ocio y nuevas tecnologías.

El tiempo de ocio ocupa un espacio progresivamente central en la cultura juvenil. La vida cotidiana de los jóvenes se organiza cada vez más en función de la diversión, y ello contribuye a definir estilos de vida. Así lo afirman diversos autores como Megías Quirós (2005), Bofarull (2005) o Comas (2000).

EL ocio, junto con la escuela y el hogar, es un espacio-tiempo clave en el proceso de socialización de niños y jóvenes. A través del ocio se ponen en marcha dinámicas de relación entre los jóvenes que les permiten dotar de sentido ese periodo vital en el que están inmersos y en el que van modelando su identidad como sujetos sociales.

Ese tiempo de ocio está marcado por la búsqueda de un nuevo espacio-tiempo al margen del mundo adulto, propio de la fase de socialización con grupos de pares. En esta línea, Lasén señala que existe una polaridad entre las prácticas de ocio y la vida cotidiana. Se da una primacía del tiempo libre, y entre todos los tiempos cotidianos, los que corresponden al ocio y la socialidad amistosa ocupan un lugar privilegiado. El tiempo de ocio supone para los jóvenes la apropiación de su vida. Así, el tiempo de ocio de estos jóvenes no está constituido por momentos destinados a contrarrestar el tiempo de las ocupaciones, a restituir la fuerza de trabajo, sino que es un tiempo que tiene un valor en sí mismo, que va más allá de la relación con el tiempo de trabajo. El imaginario que opera en las prácticas de ocio tiene un papel principal en esta preocupación por relacionar, por enlazar, que da forma a las temporalidades de estos jóvenes, según Lasén).

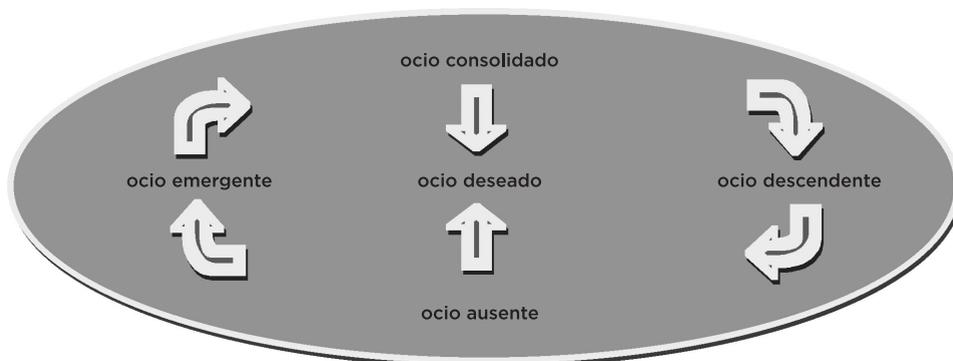
“Leisure time is the period when different lifestyles can be traded and exchanged. Leisure activities provide the vehicle for socialising with peer and adults outside the family. Self-identity and group identity are explored and defined” (Hendry, Schucksmith, Love and Glendinning, 1993: 2).

“Las reorientaciones actuales hacia los espacios de ocio y encuentro, parecen guardar relación con diversas transformaciones socioeconómicas, con las reorganizaciones de los espacios en los centros urbanos, así como con las posibilidades que las TIC ofrecen. Móviles, comunicaciones mediadas por ordenador, videojuegos etc., se encuentran en el centro de esta oferta, al facilitar y ampliar constantemente la diversidad de opciones de comunicación, relación y conocimiento en nuestra sociedad red” (Gil Juárez & Val-llovera Llovet, 2006: 75).

“El tiempo de ocio es el periodo en que diferentes estilos de vida pueden ser experimentados e intercambiados. Las actividades de ocio posibilitan un vehículo para la socialización con los pares y con adultos fuera de la familia” (Hendry, Schucksmith, Love and Glendinning, 1993: 2).

Las prácticas de ocio de los jóvenes están estrechamente ligadas al consumo y a sus pautas de comportamiento comerciales. Además, incluyen el consumo cultural, pero también el uso de recursos simbólicos (juegos, lenguajes, músicas) y materiales (locales, infraestructuras, parques y otros espacios, tecnologías...).

Águila Soto (2005) propone un modelo dinámico del ocio juvenil, que seguiría el siguiente esquema:



El ocio consolidado lo constituyen los amigos, la televisión, la música, ir a los bares y el deporte en general (ya sea como espectadores o como practicantes); éstas se denominan prácticas de ocio clásicas por ser una constante en las pautas de ocio de la juventud. Otras pautas que hasta algunos años han sido consideradas clave, tales como las actividades religiosas o ir a salas de juego, están en declive y quedarían incluidas dentro del ocio descendente.

El ocio emergente lo constituyen actividades tales como entretenerse con el ordenador (chatear, navegar, descargarse música o videos, redes sociales), los videojuegos... actividades principalmente posibilitadas por el desarrollo tecnológico y su inclusión en la vida cotidiana. Este tipo de prácticas implican una socialización tecnológica (concepto que más adelante explicaremos), es decir, la previa adquisición de una soltura o pericia en el manejo y conocimiento de las herramientas tecnológicas, para hacer de éstas elementos de ocio. Es decir, se puede apreciar cómo formas de ocio tecnologizadas son cada vez más utilizadas por los jóvenes en su tiempo libre.

Parece entonces que las nuevas tecnologías y su consumo modelan cada vez más las formas de ocio, especialmente de los jóvenes, principales consumidores tecnológicos. Ello repercute en el establecimiento de nuevas formas de comunicación interpersonal, nuevas pautas en las relaciones entre jóvenes, en la imagen que los jóvenes tienen de sí mismos como "consumidores consumistas". Los jóvenes son un objetivo comercial prioritario y por ello los productos tecnológicos se difunden cada vez más entre públicos no especializados, ligados más a actividades informales y ocio, como el caso de los jóvenes.

En una cultura del ocio juvenil vinculada a las nuevas tecnologías (Gil, A.; Feliu, J.; Rivero, I.; Gil, E.P., 2003), las prácticas que se llevan a cabo alcanzan una importancia cada vez mayor, no sólo por el perfeccionamiento de las tecnologías, ni por el incremento de su uso, sino por su papel en las relaciones de consumo. Las definiciones de consumo cultural que no tengan en cuenta el uso de las nuevas tecnologías de relación, perderán rápidamente la capacidad de definir lo que podrían ser políticas útiles, pero sobre todo, aceptables y asumibles por parte de los mismos adolescentes.

Así, el consumo es una noción básica para comprender las nuevas formas de constitución de la subjetividad, de la identidad entre la juventud. El consumo es el patrón a través del cual se configuran las prácticas de ocio de los jóvenes.

En el proceso de consumo de nuevas tecnologías de relación que efectúan los adolescentes en los espacios de ocio, es posible reconocer la creación de una nueva cultura digital. Ésta se puede observar a través de las prácticas específicas (uso del tiempo de conexión, relaciones online/off-line, estrategias comunicativas...) que se producen y que van mucho más allá del simple uso de la

conexión. Lo que tiene lugar es la creación de un espacio propio de encuentro, de un contexto en que relacionarse con sus pares de forma relajada e igualitaria, de una verdadera ágora contemporánea juvenil.

A la vez que se evidencian estos nuevos patrones en el ocio juvenil, surge el debate acerca de los mismos. Muchos apocalípticos o detractores de las nuevas prácticas de ocio tecnologizadas han resaltado la figura de los *hikikomoris* (jóvenes encerrados en sus hogares) como pauta generalizada, han alarmado sobre la reclusión en la cultura de la habitación y la vivencia única del mundo virtual en detrimento de la vida real. Águila Soto se pregunta si se está robotizando el ocio, convirtiéndose en un nuevo manejo de aparatos y comunicación a distancia. Para Bofarull (2002) el ocio digital es un juego atractivo, irresistible, que les atrae de un modo intenso y les lleva a paraísos de infinitas posibilidades y de gran interactividad, pero que también les puede apartar de la realidad de cada día, les puede engullir en la Realidad Virtual y apartarles de los requerimientos de la realidad real.

Sin embargo, expertos en la materia como Sonia Livingstone opinan que esas imágenes sobre la juventud no hacen sino alarmar. Lejos de reflejar la vida cotidiana de los jóvenes, destacan figuras aisladas y las generalizan, creando un gran alarmismo social. Livingstone sostiene que, a través de la construcción de estilos de vida más o menos individualizados, los jóvenes combinan actividades de ocio tecnologizadas y no tecnologizadas de determinadas formas, haciendo uso de un tiempo del que disponen para sus intereses personales, constitutivos de su identidad. "Media have undoubtedly become central to children's lives. Yet, in key respects, it is adult conceptions of childhood and adult provision for childhood –or lackthereof- which have made them so. We can see how these conceptions frame young people's leisure when we consider their impact on both time and space for leisure"²³ (Livingstone, 2002: 78-79).

Según Livingstone (2002), la principal distinción que los propios jóvenes establecen para diferenciar tipos de ocio, es entre ocio dentro de casa y ocio fuera de casa. El ocio fuera de casa es percibido como independiente, sociable y que ofrece oportunidades para explorar, con un alto potencial de excitación por lo inesperado. Por el contrario, el ocio dentro de casa es percibido como aburrido y seguro, confortable y familiar, si se exceptúa el tiempo dedicado al ordenador, ya que a través de Internet tienen una forma de acceso al mundo, a la realidad. En cualquier caso, los jóvenes progresivamente dedican más tiempo al ocio comercial, ya sea dentro o fuera de casa. De hecho, cada vez que un nuevo aparato electrónico (especialmente los denominados "screen media" o tecnologías de pantalla) es introducido en el hogar, inmediatamente atrae la atención y el tiempo de jóvenes y niños, haciendo que cada vez sea mayor el tiempo dedicado al manejo de los nuevos aparatos tecnológicos.

Livingstone propone un modelo escalonado de patrones de ocio:

1. "*Activity-focus*" (actividad focalizada) (6-8 años): diversidad de actividades de juego en el hogar poco uso de los medios tecnológicos.
2. "*Structured entertainment*" (entretenimiento estructurado) (9-11 años): diversión "de pantalla" en el hogar y participación formal en clubs fuera de casa; los contenidos del ocio de los niños están estructurados por otros (padres, profesores...).
3. "*Media-rich, casual leisure*" (tecnológico-mediáticamente rico, ocio casual) (12-14 años): nivel alto de uso de nuevas tecnologías en el hogar y actividades fuera de casa; ocio altamente comercial.
4. "*Diversification and specialization*" (diversificación y especialización) (más de 15 años): Nivel alto y selectivo de uso de las nuevas tecnologías; ocio altamente comercial y selectivo.

Así, se pueden distinguir dos patrones según los niños van creciendo: dentro del hogar, un uso creciente de los media junto con una progresiva especialización en ese uso; y fuera de casa, el trán-

3 "Los media se han convertido indudablemente en algo central de la vida de los niños. Pero, en sentido clave, son las concepciones adultas sobre la niñez y las provisiones adultas sobre la niñez, o la falta de ellas, las que lo han hecho así. Podemos ver como estas concepciones enmarcan nuestra visión del ocio de los jóvenes cuando consideramos su impacto tanto en el tiempo como el espacio de ocio" (Livingstone, 2002: 78-79).

sito de un ocio formal y público hacia un ocio informal y comercial. Si se les da a elegir, los niños y jóvenes prefieren dedicar su tiempo de ocio a los amigos antes que a las nuevas tecnologías, dejando el tiempo dedicado a éstas para momentos de aburrimiento en el hogar. Sin embargo, si el tiempo de los medios tecnológicos se puede compartir con los amigos, los niños y jóvenes opinan que es la mejor combinación de ocio, como durante el trabajo de campo pudimos comprobar. Este tipo de pautas pudimos comprobarlas durante el trabajo de campo.

Mientras que los padres se preocupan de que el tiempo de ocio de sus hijos es tan estructurado para que no sea una pérdida de tiempo, los niños y jóvenes están más preocupados porque su tiempo de ocio sea libre, no estructurado, para jugar y con los amigos y los *media*, para lo cual emplean tácticas evasivas si es necesario. Al mismo tiempo, su principal objetivo es evitar el aburrimiento, para lo cual suelen recurrir a los aparatos tecnológicos.

La diversión en pantalla es un juego propio de la cultura digital hacia la cual nos dirigimos. La oferta de actividades que tienen los jóvenes es mucho mayor a la que tenían décadas atrás y tanto el deporte como el juego en pantalla son una más entre las varias opciones. La juventud tiende paulatinamente a dedicar buena parte del tiempo a estar frente a la pantalla y a utilizar los aparatos tecnológicos como elementos de diversión en sus tiempos y espacios de ocio.

4

Ocio juvenil como producción cultural

Como apuntan Gil, Feliu, Rivero y Gil (2003) la visión tradicional de la economía siempre ha considerado que el trabajo es un derecho fundamental del ser humano (se trata de una noción del trabajo fuera del hogar y remunerado). Sin trabajo no hay, aparentemente, posibilidad de realización personal ni de bienestar. En esta línea, el modelo de estabilidad laboral que ofreció el siglo XX, principalmente debido a la resistencia obrera a los modelos de capitalismo salvaje, llevaron a vincular la transición de la infancia a la edad adulta al trabajo. Independientemente de la manera en que se represente la ociosidad, existe una creencia intrínseca de ausencia y de pérdida.

Por esta razón, es interesante el giro que plantea Willis (1990) al querer hablar de trabajo o de producción simbólica, definido como la aplicación de las capacidades humanas a los recursos simbólicos y las materias primas para producir significados, lo que permite entender también el consumo cultural como proceso activo de creación y producción, y no sólo como un proceso pasivo de consumo y ociosidad. Este giro permite considerar tanto el “trabajo sustitutivo” que realizan los adolescentes (la formación, la educación, la participación en la economía informal y los otros mecanismos que les alejan del mercado laboral formal, y por lo tanto, de las estadísticas de desempleo) como la producción que tiene lugar en los espacios de ocio, y que Willis denomina producción cultural.

La producción cultural es la principal actividad de los jóvenes, quienes, al seleccionar los objetos y bienes disponibles, los transforman, o los subvierten, de modo que producen un desplazamiento de los significados y usos originales hacia otros usos y significados. En las prácticas de producción cultural el juego de identidades tiene un papel importante: se adoptan determinadas estéticas, formas de relación, música, argots, se apropian de determinados espacios físicos (y virtuales)... la misma selección de actividades y de objetos produce identidad.

Un problema con el que se encuentran los jóvenes a la hora de participar en la producción cultural es la pérdida de los espacios públicos, que algunos intentan reconquistar mediante prácticas de apropiación como el *skateboarding* o el *graffiti*, y que a nivel virtual también tiene su reflejo, por ejemplo en redes sociales como *Tuenti*.

Algunos autores destacan la pérdida de los espacios urbanos tradicionales de ocio. Las plazas y las calles conectaban las experiencias privadas por el hecho de convertirse en espacios de encuentro, y por lo tanto, pasaban a ser ágoras en las que se formaba un discurso público. Ello permitía la aparición de vínculos sociales ligados a la posibilidad de la acción política y la transformación social.

Actualmente este tipo de contactos sólo se pueden llevar a cabo mediante el consumo; la ciudad se vuelve sucesivamente un espacio poco hospitalario, y el discurso de los medios de comunicación no hace más que subrayar el carácter amenazador de las mismas calles y de las personas que permanecen en ellas más rato de lo que es normal, como por ejemplo los jóvenes.

Otro fenómeno social relacionado es la creciente popularización de la *bedroom culture*, fenómeno del que más adelante hablaremos. Si los jóvenes no encuentran espacios públicos en los que expresarse, tienden a recluírse en un hogar cada vez más tecnologizado, lleno de aparatos tecnológicos (móvil, ordenador con conexión a Internet, *ipod*, videojuegos...), que les ofrece posibilidades de relación a distancia y les abre una puerta (virtual) a la realidad.

A medida que esto sucede, los espacios de ocio públicos que quedan son únicamente los centros comerciales, donde es imposible desligar ocio de consumo. Esta última relación contribuye a reforzar la idea de que el ocio no es productivo, idea que ya venía heredada con bastante fuerza del discurso sobre el trabajo.

Si el ocio no es productivo, entonces parece que requiere regulación y organización para que al menos tenga lugar de una forma ordenada. Pero en realidad el ocio es un tiempo extremadamente productivo, tal y como lo demuestran estudios como el de Gil, Feliu, Rivero y Gil (2003) aunque no se trate de producir nada tangible, sino de producción cultural: creatividad, habilidades, relaciones, emociones.... En este sentido, también hay que destacar, como hace Echeverría (1999) que no sólo los jóvenes pueden hacer del ocio algo productivo, ya que además las empresas especializadas en ocio (hoy en día sobre todo del sector tecnológico) han sabido convertir en económicamente productivo para ellas el tiempo de ocio de los jóvenes.

Además, el tiempo de ocio de la producción cultural, cuando es libremente elegido por los adolescentes, también es funcional en el sentido que la mayor parte de las cosas que se aprenden, se aprenden jugando.

También se produce un sentido renovado de la colectividad: compañeros, grupo de juego, participantes en chats, amigos... sin ellos ni las tecnologías ni el tiempo de ocio tienen sentido. Hay que redefinir el término consumo para alejarlo de la idea de recepción pasiva de la oferta de mercado. Según Willis (1990), en el momento del consumo, los adolescentes no son receptores pasivos de las estrategias del marketing y la publicidad, sino que participan activamente de la selección, recontextualización y redefinición de los objetos consumidos. Son capaces de desarrollar mecanismos críticos para realizar interpretaciones libres y creativas de los elementos que el mercado pone a su disposición. Por ello podemos defender que el uso y el consumo de las nuevas tecnologías, en especial las de relación, serán elementos clave para comprender cómo los adolescentes de la generación digital construyen colectivamente su identidad y sus pautas de relación entre ellos.

Los jóvenes no son meros receptáculos de las estrategias del mercado, sino que participan activamente en la resignificación de su consumo cultural, se apropian y resignifican sus usos tecnológicos cotidianos que no son contemplados oficialmente como cultura. Esa participación, apropiación y resignificación constituyen un fenómeno cultural y social de primer orden (Gil Juárez & Val-Ilovera Llovet, 2006).

Así, en el caso de los jóvenes de la generación digital, el ocio es un ocio productivo. Como *prosumers* (o prosumidores) que son, los jóvenes producen significados a través de sus actividades de ocio, por lo que el ocio es productivo: produce destrezas, conocimiento, significados compartidos y socialización.

5

Breve apunte sobre *bedroom culture*

Tal y como apuntan Livingstone y Bovill (2001), los cambios en los patrones de interacción familiar, la reducción del tamaño familiar, la emergencia de una cultura de la juventud y el poder de consumo del mercado juvenil se han combinado para hacer de la habitación dormitorio un importante espacio de ocio y aprendizaje para los jóvenes.

La habitación se convierte en un espacio en el que reflejar intereses, gustos y prácticas individuales propias de la juventud. A ello hay que añadir la cada vez mayor y mejor dotación tecnológica de los dormitorios de los jóvenes (televisión, videojuegos, aparatos de música, ordenador...) que enriquece la variedad de opciones de ocio.

La cultura de la habitación hace hincapié en los procesos de consumo e individualización. Los primeros estudios acerca de la cultura de la habitación centraron su atención en la conexión de ésta con el consumo adolescente, especialmente el femenino, ya que las chicas parecen haber estado siempre más circunscritas al hogar que los chicos. Estudios más recientes han puesto el énfasis en el rol de las tecnologías, explicando cómo los productos tecnológicos son utilizados para expresar estilos individuales y grupales que funcionan como marcadores de identidad. La habitación se convierte para los jóvenes en un espacio privado, seguro, íntimo, de experimentación personal, a la vez que en un espacio "rico" tecnológicamente y mediáticamente⁴.

Según el estudio europeo "EU Kids Online", dirigido por Sonia Livingstone, la habitación del adolescente como espacio donde se interseccionan medios e identidad resulta ser una constante en toda Europa. Es un espacio donde la tecnología y el contenido de los medios son apropiados por los jóvenes para construir y expresar su sentido de quiénes son y cómo se sienten. La cultura de la habitación implica que niños y jóvenes pasan una parte muy significativa de su tiempo de ocio en el hogar y en relación con los medios, lo cual provoca cierta preocupación por su posible aislamiento y por la habilidad de los padres para regular esos tiempos de ocio.

Sonia Livingstone señala que los *media* juegan un papel implícito o explícito en la estructuración de la vida de los niños y jóvenes en relación a: 1) la estructuración del tiempo cotidiano, es decir, el reparto de tiempos y espacios en la vida cotidiana, y 2) la estructuración del espacio y la relación entre estar en casa y salir fuera de casa, es decir, entre espacios públicos y espacios privados.

⁴ El término en inglés para expresar este concepto es "media-rich".

El aspecto más significativo de los modernos *media*, y que se suele dar por sentado es su rol en la construcción de las rutinas diarias de la rutina familiar. El ejemplo más claro lo encontramos en los horarios de la programación televisiva, que han influido en la reestructuración de las rutinas familiares. La música es por la mañana, la televisión después del colegio, la lectura para la hora de irse a la cama. Parece que el uso y disfrute de cada tecnología y/o medio se corresponde con un tiempo y espacio concretos del quehacer diario.

Sin embargo, esta penetración de los medios tecnológicos en otros dominios de la vida cotidiana no implica necesariamente una homogeneización de la cultura cotidiana. Hoy en día estamos siendo testigos de una diversificación en los estilos de vida altamente facilitada por la diversificación en las formas y contenidos de los *media*. Los *media* cada vez son menos capaces de dictar la estructura temporal del día; contribuyen en maneras variadas al tiempo de ocio y proveen los recursos para diversas, e incluso fragmentadas, formas de identificación. "Thus developments in new technology play an increasingly significant role, parking high status activities, mediating valued identities, and facilitating the integration or interpenetration of leisure and work, education and entertainment, community and home"²⁵ (Livingstone, 2002: 109).

Otra idea que Livingstone se cuestiona es cómo el hogar está cambiando como contexto de la vida familiar y uso de los *media*. Apunta que se está produciendo una multiplicación de los bienes mediáticos debido a la reducción de su precio, el crecimiento de la tecnología móvil, la continua innovación en el diseño de los aparatos tecnológicos y a la diversificación de los *media*. Como resultado, los niños y jóvenes tienden a tener su propia televisión, video, ordenador, radio...

De hecho, para muchos jóvenes y niños un hogar tecnológicamente equipado es un elemento estructural más de su vida cotidiana. La multiplicación de los bienes mediáticos en el hogar es respaldada por una diversificación en los gustos y hábitos en el hogar, que permite a los jóvenes liberarse de las decisiones de estilo de vida impuestas por sus padres. Se está produciendo una "emigración" de los *screen media* (tecnologías de pantalla) desde los espacios compartidos de hogar hacia espacios más individualizados, como es la habitación/dormitorio.

Esta emigración es tanto espacial como temporal: los *media*, las tecnologías se están expandiendo por toda la casa y a lo largo de todo el día. A diferencia de la televisión, el ordenador no impone un horario programado a sus usuarios, y su ubicación es también relacionada con su uso: espacio familiar o dormitorio. Los usos del ordenador con otros miembros de la familia son vistos como positivos, mientras que las experiencias más individualizadas son percibidas de forma más negativa. El dormitorio representa un espacio de privacidad para los jóvenes y niños. Cuantos más *media* hay localizados en la habitación, más tiempo dedican los niños a usar esos *media*. Se da una correlación negativa entre pasar tiempo en la habitación y pasar tiempo libre con la familia; y una correlación positiva con pasar el tiempo libre solos. La clave está en la flexibilidad para equilibrar tiempo dedicado a la familia, los amigos y solos. La televisión continúa siendo una actividad familiar pero una gran proporción de niños y jóvenes preferiría ver la televisión individualmente, y de hecho presionan para tener su propia televisión en la habitación. Los niños y jóvenes están buscando estrategias para sociabilizar el ordenador, como por ejemplo, los juegos en red.

Livingstone diferencia cuatro tipos de habitación de acuerdo a su dotación tecnológica:

1. *Media rich bedroom*: variedad de viejos y nuevos *media*, en un entorno familiar tecnológicamente rico.
2. *Specialist bedroom*: combinación particular de los *media*: libros y música (chicas) y libros y ordenador (chicos); habitaciones "pobres" en *screen media*; hogares de clase media con padres con nivel de estudios medio-alto.
3. *Screen entertainment bedroom*: prioridad de la televisión y videojuegos sobre libros y música; característico de niños que pasan mucho tiempo solos en su habitación
4. *Media-poor*: menos probable que contengan *media*, niños con menor uso de los *media*.

5 "Así, los desarrollos en nuevas tecnologías juegan un rol crecientemente significativo, asentando actividades de alto status, mediando identidades valorizadas y facilitando la integración o interpenetración del ocio y el trabajo, la educación y el entretenimiento, la comunidad y el hogar" (Livingstone, 2002: 109).

Los de “screen” y “media rich” tienden a pasar más tiempo con los medios tecnológicos debido a la su constante interacción cotidiana con los mismos.

Livingstone (2002) propone tres razones para definir la “*bedroom culture*”:

1. dormir en una habitación con abundancia de objetos personales propios,
2. escapar de la familia y actividades que requieren concentración,
3. construir y expresar la identidad propia y la sociabilidad.

Los niños y jóvenes valoran positivamente el poder utilizar los medios tecnológicos solos, a pesar de la preocupación de los padres por el aislamiento. A pesar de ese cierto aislamiento, ello no significa necesariamente que los contactos sociales han sido sustituidos por un aislamiento social ya que las tecnologías pueden ofrecer recursos para las interacciones sociales, sobre todos con los pares más que con la familia.

Esta cultura de la habitación relativamente privatizada está desarrollándose también como resultado de la aparente y progresiva exclusión de los niños y jóvenes de los espacios sociales públicos, como antes referíamos. En ello también influyen las cada vez más individualizadas y privatizadas pautas de ocio focalizadas en el hogar. Pero esa cultura de la habitación también les brinda a los jóvenes cierta sociabilidad porque a través de los medios están en contacto con el mundo y se pueden relacionar con sus pares, como más adelante veremos.

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Propuesta: socialización tecnológica de los
jóvenes. La generación digital

Como hemos ya expuesto las nuevas tecnologías influyen de forma determinante en numerosos procesos de la vida cotidiana, alterando la espacio-temporalidad clásica de las rutinas diarias e introduciendo nuevos elementos de análisis en la investigación sociológica.

Esa influencia alcanza sus mayores niveles en el grupo social de los jóvenes, entre quienes lo tecnológico abarca numerosos procesos y prácticas del día a día, desde la educación hasta la organización del tiempo libre. La juventud de hoy parece ser algo más que parte de la cultura digital: parece ser el actor social clave en la producción y reproducción de la misma.

Según John Katz (en Osgerby, 2004) la juventud es el epicentro de la revolución de la información, el nivel cero de la era digital. Los jóvenes ocupan una especie de nuevo espacio cultural, son ciudadanos de nuevo orden, fundadores de la Nación Digital. Son quizás palabras mayores, pero lo que resulta indiscutible es el rol clave que los jóvenes juegan cuando se analiza la influencia de lo tecnológico en lo cotidiano.

Parece evidente que la vida cotidiana de los jóvenes está tendiendo cada vez más hacia la tecnologización de las rutinas diarias. Los aparatos tecnológicos (móviles, videojuegos, ordenadores, Internet...) ocupan cada vez más la espacio-temporalidad cotidiana de la juventud y conforman sus prácticas y rutinas cotidianas. Las relaciones sociales que a través de ellas establecen son significativas para ellos, y les abren un abanico de posibilidades que superan el clásico "aquí y ahora" de las relaciones cara a cara.

Pero la relación entre jóvenes y tecnologías hay que entenderla desde la influencia mutua. Los jóvenes tienen a su disposición todo tipo de elementos tecnológicos. Pero además de usuarios son creadores, productores de nuevos significados de lo tecnológico. Su maestría en el acceso, uso, producción y transformación de la tecnología está haciendo temblar la jerarquía adulto-joven. Hoy los jóvenes saben más sobre las tecnologías que sus padres y profesores.

Esta serie de aspectos están haciendo que surjan conceptualizaciones diversas en torno a la actual generación de jóvenes, desde *Net-generation* hasta *screenagers* o *Generación Nintendo*. Nosotros vamos a optar por la denominación **Generación Digital** ya que este concepto engloba aquellos aspectos que consideramos clave para entender la relación entre la actual generación de jóvenes y las nuevas tecnologías.

Y a través de este concepto vamos a ir desgranando aquellos cambios, resignificaciones, contradicciones y oportunidades que están surgiendo entre la actual generación de jóvenes que ha sido, desde la infancia, socializada tecnológicamente, elemento que marca la diferencia respecto al resto de generaciones.

2

Características de la generación digital

Las nuevas tecnologías constituyen una herramienta que abre un nuevo espacio-tiempo para lo social en el contexto occidental. Están al alcance de todo aquel que, por el motivo que sea, quiera adentrarse en el manejo, uso y conocimiento de todas las posibilidades que abren. Sin embargo su repercusión social, su apropiación, no está siendo homogénea, ni siquiera entre aquellos que comparten una misma cultura.

Hoy en día coexisten en la sociedad personas con muy distinta relación de proximidad o lejanía respecto a las nuevas tecnologías. Incluso podemos hablar de *nativos* y *extranjeros*²⁶ digitales. ¿Pero quiénes son los nativos y quienes los extranjeros?

Aun a riesgo de caer en generalizaciones, y obviando realidades sociales variadas en torno al uso de las nuevas tecnologías, en nuestro contexto occidental se considera que la actual generación de jóvenes es la depositaria natural del manejo y conocimiento del entorno tecnológico. Así lo avalan diversos estudios sobre jóvenes y nuevas tecnologías²⁷. En la medida en que para ellos las nuevas tecnologías forman parte de su cotidianidad más próxima, se les considera los *nativos* de la Cultura Digital.

Las generaciones precedentes se han socializado en espacios sociales presenciales, espacios de ocio, espacios formales y espacios familiares. Los jóvenes de actuales tienen, con las nuevas tecnologías, un espacio de socialización más. Esto implica que su posicionamiento frente a la tecnología, su relación con la tecnología, es de cercanía y conexión, a diferencia de los adultos, para quienes –habiéndose sido socializados en un contexto analógico– las nuevas tecnologías resultan algo distante, incluso extraño y básicamente funcional.

Es más, los adolescentes consideran que las nuevas tecnologías son estrategias propias, que les acercan a los otros. Se apropian de ellas mediante su reinterpretación y reinención a través del uso cotidiano, un uso mayoritariamente lúdico. De hecho, los niños y jóvenes han aprendido gran parte del conocimiento tecnológico que poseen jugando con los aparatos tecnológicos.

Se produce así un cambio de actitud frente a las nuevas tecnologías. Mientras que para la generación precedente, para los adultos, los instrumentos digitales eran la novedad y representaban un símbolo de adquisición de estatus, para los jóvenes de hoy se han convertido en objetos de uso cotidiano. Han perdido cierta carga de “estatus simbólico” para volverse instrumentos con los cuales divertirse, potenciándose así el uso lúdico de las nuevas tecnologías.

⁶ Esta conceptualización fue por primera vez establecida por Marc Prensky, cuya perspectiva desarrollaremos más adelante

⁷ Véase: Fundación Vodafone España, EU Kids Online, Pew Internet & American Life Project o Injuve, entre otros

La tradicional jerarquía joven-adulto no sería más que una posible relación entre los dos grupos de edad en el contexto de la Cultura Digital. Los jóvenes poseen mayor conocimiento y experiencia tecnológica para compartir en esa Cultura Digital en la que los adultos participan de forma menor y minoritaria, más distante.

Además, en este nuevo contexto, aquella visión que se tenía de la infancia, como etapa caracterizada por lo que el niño no sabe, por la falta de control y de comprensión... está cambiando. Los niños y adolescentes están creciendo entre pantallas a través de las cuales es posible ver el mundo, interactuar con él, comunicarse con otras personas, comunicarse en espacios virtuales, con mundos simulados. Y saben manejarse en ese entorno de pantallas y máquinas con la naturalidad de los que han crecido en un entorno tecnologizado.

"Children (or youth) and new technology are terms which are often yoked together in discussions about the nature of contemporary social change, precisely because they both embody similar teleological assumptions about growth, progressions and development which underpin late modern society. However, neither of these narratives are without their contrapuntal alternatives. Western constructions of childhood have oscillated between views of the child as a savage and innocent. Similarly the new technologies are also described in terms of binary opposition thus, they are fragmenting contemporary society, yet uniting it"²⁸ (Sefton-Green, 2004:1-2).

"En los albores del siglo XXI estamos asistiendo a una metamorfosis del ciclo vital que (al menos en Occidente) está modificando profundamente la naturaleza, duración, imagen cultural y papel social de la juventud" (Feixa, 2004). Esta metamorfosis viene marcada según el autor por una serie de acontecimientos o dilemas que conllevan cambios en esta visión.

La juventud fue uno de los primeros grupos sociales en globalizarse: desde los años sesenta, los elementos estilísticos que componen la cultura juvenil (de la música a la moda) dejaron de responder a referencias locales o nacionales y pasaron a ser lenguajes universales, que gracias a los medios masivos de comunicación llegaban a todos los rincones del planeta. La ampliación de las redes de comunicación planetarias y las posibilidades reales de movilidad han aumentado la sensación para los jóvenes de que el mundo es un pañuelo. A la vez se está produciendo lo que Feixa llama nuevo *glocalismo*: el acceso a ese mundo global se hace a menudo desde el micromundo de la propia habitación, es decir, el fenómeno de la *bedroom culture*.

Mientras el espacio se globaliza y deslocaliza, el tiempo se eterniza y se hace más efímero. Vivimos en el tiempo de los microrrelatos, de las microculturas y de los microsegundos, en el tiempo atemporal de Manuel Castells, un tiempo de simultaneidad extrema, de inmediatez, nuevas coordinadas temporales que han roto con la diferencia entre lo sincrónico y lo anacrónico. Ejemplos recurrentes de la flexibilidad interactiva que las nuevas tecnologías permiten los encontramos en el uso cotidiano de móviles, chats y *Messenger*, donde la comunicación se establece en una simultaneidad temporal sin contacto físico inmediato.

La globalización del espacio y la virtualización del tiempo convergen según Feixa en la noción de nomadismo, propuesta por algunos autores como metáfora central de la posmodernidad. Un espacio sin fronteras, un espacio desterritorializado y móvil, se corresponde con un tiempo sin ritos de paso (o con ritos sin paso), un tiempo *ucrónico* y dúctil. Vivir la juventud ya no consistiría en transitar de la naturaleza a la cultura, ni tampoco en resistirse a la adultez, sino en experimentar la errancia del destino incierto. Para los jóvenes de hoy ello significaría migrar por diversos ecosistemas materiales y sociales, mudar los papeles sin cambiar necesariamente el estatus, recorrer mundo regresando periódicamente a la casa de los padres, hacerse adulto volviendo a la juventud cuando el trabajo se acaba, disfrazarse de joven cuando ya se está casado y se gana tanto como un adulto, viajar por *interrail* o por Internet sin renunciar a la identidad localizada que corresponde a una nueva solidaridad de base.

8 "Niñez (o juventud) y nuevas tecnologías son términos que a menudo van unidos en discusiones sobre la naturaleza del cambio social contemporáneo, precisamente porque ambos personifican funciones teleológicas similares sobre el crecimiento, las progresiones y el desarrollo que apuntalan la tardía sociedad moderna. De todas formas, ninguna de estas narrativas es ajena de su alternativa contrapuntal. Las construcciones occidentales de la niñez han oscilado entre puntos de vista del niño como salvaje y como inocente. De forma similar, las nuevas tecnologías han sido descritas también en términos de oposición binaria, de forma que están fragmentando la sociedad contemporánea a la vez que uniéndola" (Sefton-Green, 2004: 1-2)

Continuando con Feixa, la pluralización de las biografías juveniles y creación de comunidades virtuales basadas en el tiempo imaginado corresponde al vaivén pendular entre la tribu y la Red que experimentan las culturas juveniles. Maffesoli etiquetó a la sociedad postmoderna como el tiempo de las tribus, pero esta conceptualización es mucho más difícil de aplicar a los estilos juveniles emergentes en este cambio de milenio, que más que las fronteras enfatizan los pasajes, más que las jerarquías remarcan las hibridaciones, y más que las oposiciones resaltan las conexiones.

Los teóricos de la sociedad de la información han propuesto la metáfora de la Red para expresar la hegemonía de los flujos en la sociedad emergente, identificando a la juventud como uno de los sectores que con mayor peso se acerca a la malla de relaciones reales-virtuales en que se está convirtiendo lo social. A su vez ello se corresponde con una ruptura de la misma estructura del ciclo vital, que de un curso lineal (como en la tribu) se transforma en un curso discontinuo, individualizado y polimorfo porque hoy la juventud puede durar más y ser más estable que la misma vida adulta.

Globalización, *bedroom culture*, flexibilidad temporal, errancia, estructura reticular... todos estos elementos están dando forma a una nueva generación de jóvenes protagonistas principales del hacer y quehacer de la Cultura Digital.

La Cultura Digital ha instaurado una visión virtual de las relaciones generacionales, según la cual se invierten las conexiones entre edades y se colapsan los rígidos esquemas tradicionales de separación biográfica.

Margaret Mead en su obra "Cultura y Compromiso, el mensaje a las nuevas generaciones" propuso una tipología de formas culturales según la modalidad de transmisión generacional²⁹. Según esta tipología nos encontraríamos en una cultura prefigurativa, una cultura en la que los adultos también aprenden de los niños y jóvenes y éstos asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido. Los jóvenes de hoy forman parte de la Cultura Digital, están integrados en ella y participan como consumidores y creadores, mientras los adultos forman un grupo de espectadores principalmente.

Y, como la actual generación de niños y jóvenes es la primera que ha estado educada en la Cultura Digital, son llamados la generación red, @ o digital, por dotarles de una terminología específicamente exclusiva ya que "por primera vez en la historia, (los niños) saben más que sus padres sobre una innovación decisiva para la sociedad" (Tapscott, 1998: 1).

La visión del mundo y de la experiencia cultural de esta generación se configura a través de los instrumentos electrónicos pues están rodeados de ellos. Tal y como destaca Feixa en su artículo "Generación @. La adolescencia en la era digital" (2005a) los niños de hoy son la primera generación que llegará a la mayoría de edad en la era digital. No se trata sólo que sean el grupo de edad con el acceso más grande a los ordenadores y a Internet, ni que la mayor parte de sus componentes vivan rodeados de *bites*, *chats*, *e-mails* y *webs*, sino que lo esencial es el impacto cultural de estas nuevas tecnologías: desde que tienen uso de razón han estado rodeados de instrumentos electrónicos (de videojuegos a relojes digitales) que han configurado su visión de la vida y del mundo.

Por ello, los adolescentes y jóvenes son usuarios de las nuevas tecnologías en mayor medida que los adultos. Son nativos digitales. Incluso se les llega a considerar profetas del digitalismo, concepto que, como más adelante referiremos, resulta excesivo.

La Cultura Digital es consumida, actuada, reproducida, interpretada y significada en el uso constante que los jóvenes, la generación digital, hacen de las nuevas tecnologías. De esta forma, los jóvenes aparecen como los depositarios naturales con usos creativos de las nuevas tecnologías. La

⁹ Cultura postfigurativa, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; cultura cogfigurativa, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y cultura prefigurativa, en la que los adultos también aprenden de los niños- son un reflejo del periodo en el que vivimos. En la cultura prefigurativa el hijo, y no los padres, representa el porvenir. El desarrollo de las culturas prefigurativas depende de que se entable un diálogo continuo en el curso del cual los jóvenes gocen de libertad para actuar según su propia iniciativa y puedan conducir a sus mayores directamente a lo desconocido. Entonces la vieja generación tendrá acceso al nuevo conocimiento experimental, sin el cual es imposible trazar planes significativos. Sólo podremos construir el futuro con la participación directa de los jóvenes, que cuentan con ese conocimiento. Según Mead, los jóvenes marcan el camino para modificar nuestros procesos mentales.

Cultura Digital en la que están inmersos se puede observar a través de las prácticas específicas que se producen, hasta llegar a crearse una nueva ágora para la generación digital. Pero ¿acaso se está creando un mito en torno a la juventud tecnologizada, cuanto menos en términos de una realidad generalizable?

Esta juventud tecnologizada parece ser la protagonista de cambios socio-culturales clave. Su uso intensivo de la tecnología puede estar provocando cambios no sólo en las prácticas cotidianas y los estilos de vida, sino también cambios cognitivos.

Como ocurre con frecuencia cuando se trata de cambios generacionales, se puede esperar razonablemente que la Generación digital muestre patrones culturales y estilos de vida distintos de los de las generaciones previas. Sin embargo, lo que convierte a éstos en algo singular es hasta qué punto sus estilos de vida están influidos por el mundo digital.

En primer lugar, se trata de la primera generación que ha reducido el tiempo de exposición a la televisión principalmente como resultado de la mayor atención que presta a otros medios digitales, especialmente a Internet. En segundo lugar, dominan los medios digitales y los consumidores de una forma mucho menos controlable por los adultos, ya sean familias o profesores, puesto que son totalmente autónomos en cuanto a lo que quieren ver, descargar o cargar.

En términos generales, bajo estos nuevos patrones de consumo tecnológico se tiende a pensar que:

- Se refuerza el ámbito privado de uso tecnológico, entre otras cosas debido a que el hogar es el lugar principal desde el que se accede al manejo de aparatos tecnológicos y recursos digitales. No obstante, existen y emergen servicios digitales públicos destinados al intercambio social, que de hecho son los que más éxito tienen entre los jóvenes de la generación digital. Parece que más que nunca desde el ámbito privado se puede acceder a lo público.
- Las actividades que implican las tecnologías digitales tienen cada vez mayor duración y tienden a cubrir periodos de tiempo previamente dedicados a otras actividades.
- Las respuestas inmediatas y la velocidad de reacción parece que se imponen como la norma en el manejo de lo tecnológico, incluso en los ámbitos de relación o intercambio social.
- La escritura es cada vez más importante ya que es la forma en la que se interactúa en el mundo digital, hasta el extremo de que se generan nuevos lenguajes.

Pero, quizá, lo que sea aún más importante, podría también ocurrir que estas prácticas culturales emergentes comportaran implícitamente un nuevo conjunto de valores y actitudes personales y sociales, en particular si se les compara con las de generaciones anteriores como de las *baby boomers* o la *Generación X*. De acuerdo con algunos autores, la Generación Digital, además de ser expertos en tecnologías, también serían personas optimistas y esperanzadas, seguras y con determinación, activas incluso bajo presión y muy próximos a sus familias (Phalen, 2002 citado en Pedró, 2006). Sin embargo, no hay evidencias empíricas que soporten este tipo de consideraciones.

También es afirmación comúnmente aceptada que las actitudes y las expectativas de los jóvenes actuales con relación a la enseñanza y el aprendizaje han evolucionado radicalmente si se las compara con las de generaciones previas. Cuando tanto los ordenadores como Internet entraron en las casas de los alumnos y se transformaron rápidamente en un aparato doméstico más para muchas familias, las competencias de los alumnos en relación con estas tecnologías crecieron exponencialmente, sobre todo a través del autoaprendizaje, hasta el punto de superar ampliamente a sus maestros.

Por consiguiente, podría esperarse razonablemente que estos alumnos estén mucho más predispuestos a utilizar las tecnologías en actividades de aprendizaje que lo que las escuelas están dispuestas a permitir. La cuestión es hasta qué punto esta situación de contraste puede acabar por generar un sentimiento de insatisfacción con respecto a las prácticas escolares entre los alumnos e incluso provocar una creciente desafección de la vida escolar.

El mito en torno a la juventud digital parece acrecentarse cuando se nos habla de la influencia de las potencialidades de las nuevas tecnologías en las capacidades cognitivas de la Generación digital. Es posible que el uso continuado de las tecnologías digitales tenga importantes implicacio-

nes en el desarrollo de las competencias intelectuales y de las capacidades cognitivas hasta el punto de que algunos analistas opinan que se piensa de forma distinta.

Según Rushkoff (citado en Buckingham 2002), los jóvenes poseen unas destrezas naturales que les permiten conocer solos el funcionamiento secreto de las tecnologías. Esta generación de la pantalla defiende la discontinuidad, la turbulencia y la complejidad, y ha desarrollado nuevas destrezas cognitivas que les permiten procesar rápidamente la información.

Para empezar, lo cierto es que la existencia de periodos de atención muy cortos está en el origen del término “*grasshopper mind*” que acuñó Seymour Papert (1994), para designar la tendencia a cambiar rápidamente de un tema a otro, unas veces hacia delante y otras hacia atrás, en lugar de prestar atención de forma continua e intensa a un único objeto. La repetición de semejante conducta daría como resultado que los adolescentes se muestran impacientes si las distintas fuentes de información no se presentan instantáneamente ante ellos y difícilmente pasarían muchas horas pensando acerca de una misma cosa.

Junto a los cambios eventuales en materia de capacidad y duración de la atención, las implicaciones del uso intensivo de las tecnologías digitales también podrían afectar a un amplio abanico de características cognitivas como la necesidad de obtener respuestas inmediatas, el hábito de realizar siempre varias tareas simultáneamente (*multitask*) o la búsqueda incansante de contenido multimedia.

Begoña Gros (2004) hace una recopilación y explicación de los diez aspectos que Prensky (2001a) y Salomon (2000) mencionan como cambios importantes en la generación digital:

- Procesan la información a más velocidad que las generaciones anteriores: la generación digital tiene mucha más experiencia en procesar información rápidamente que sus predecesores; la cantidad de información y canales que se recibe es muy superior. Este aspecto también suscita dudas por el posible efecto “mariposeo”, en términos de Salomon, en el proceso de construcción de conocimiento.
- Muestran una gran capacidad de procesar en paralelo: esta capacidad para hacer diversas cosas a la vez es comúnmente conocida como “*multitask*” (multitarea) y conlleva una atención diversificada y, probablemente, menos intensa y centrada en un único aspecto.
- El texto acompaña a la imagen: para los jóvenes de la generación digital, el texto ilustra la imagen, la completa; el papel del texto hoy en día en los medios tecnológicos es frecuentemente elucidar algo que primero ha sido experimentado como imagen, lo cual estaría potenciando aquello que Patricia Greenfield (1996, citado en Gros 2004) llama inteligencia visual.
- Están acostumbrados al acceso a la información por medio no lineal: los hipertextos, la navegación por Internet introduce a los jóvenes en una forma de organizar la información diferente de la escritura; se ha roto con la linealidad en el acceso a la información.
- Se encuentran a gusto en el mundo de la conectividad, para encontrar información y para relacionarse: la generación digital está creciendo en un mundo conectado sincrónica y anacrónicamente, lo cual ofrece oportunidades muy variadas para acceder a la información y a las relaciones sociales.
- Les gusta la acción constante, sin consulta de manual si no es del todo imprescindible; los niños y jóvenes esperan una inmediatez en su relación con lo tecnológico.
- Tienen más capacidad de resolución de problemas: la generación digital tiene una orientación hacia los problemas como si de un juego se tratara; actúan y revisan constantemente la acción, lo cual no implica necesariamente procesos de planificación, y usan especialmente la estrategia ensayo-error.
- Desean la gratificación, el premio, inmediatamente: los jóvenes quieren una recompensa inmediata como fruto de sus acciones, que el *feedback* con la tecnología sea constante y de frutos.
- Tienen una visión positiva de la tecnología: en la medida en que los jóvenes de la generación digital han crecido utilizando las nuevas tecnologías, éstas ni les son extrañas ni tienen una visión negativa sobre ellas; es más, resulta ser todo lo contrario.
- Han creado una especie de lenguaje nuevo, que algunos denominan *ciberlengua*. Estos cambios en el uso del lenguaje contienen características especiales, entre la oralidad y la escritura. Las di-

ferencias entre la oralidad y la escritura se manifiestan fundamentalmente por el tiempo y el espacio comunicativo. La oralidad transcurre dentro de unos límites temporales, es espontánea, cara a cara, socialmente interactiva, sin apenas estructura y revisable de forma inmediata. En cambio, la escritura se da dentro de unos límites espaciales, está constreñida, carece de contexto visual y posee una estructura elaborada. Lo que hace que la ciberlengua o ciberhabla sea interesante como forma de comunicación es el modo en que se nutre de características que pertenecen a ambos ámbitos comunicativos: combina propiedades del habla y de la escritura pero también del medio electrónico que condiciona el establecimiento de la situación de comunicación.

La cuestión es, ¿hasta qué punto es posible hablar de tales cambios cognitivos? Hay autores como Prensky o Tapscott que ven claros los cambios cognitivos que se están produciendo en las mentes de los jóvenes de la Generación Digital ¿Son los jóvenes de la Generación Digital conscientes de que sus prácticas, sus formas de hacer y de interacción son diferentes a las de generaciones precedentes?

La Generación Digital ha integrado de forma natural la tecnología en su ámbito cotidiano, dando por hecho que es lo normal, lo natural. Pensar sus repercusiones desde fuera nos puede dar una visión descriptiva del asunto, pero no significativa. Habría entonces que preguntar a los jóvenes cómo interactúan, cómo aprenden, cómo practican con lo tecnológico, y es éste el objetivo principal del trabajo de campo que nos hemos propuesto: escuchar la voz de los jóvenes, saber cómo y a través de qué procesos integran las nuevas tecnologías en su vida cotidiana y qué significado les otorgan en la misma.

Una vez apuntado lo característico de esta generación, hay que preguntarse acerca de la amplitud del mismo como fenómeno social. ¿Puede aplicarse este término a todos los miembros de una misma generación?

Si bien los medios digitales, las nuevas tecnologías, son una presencia cada vez más penetrante en las experiencias culturales y sociales de los jóvenes, hay que resaltar que no sólo ocupan un papel central en la vida social y cultural de los jóvenes, sino que también son cruciales en la configuración del concepto de juventud como categoría generacional.

Como se hizo notar en el capítulo sobre Cultura Digital, el panorama que los diversos planes e informes ofrecen apunta hacia una indiscutible presencia de las nuevas tecnologías en numerosos ámbitos de la vida cotidiana.

En el caso de la CAPV observamos cómo los procesos de tecnologización han tenido una especial repercusión en los hogares vascos. Los usuarios más frecuentes de equipamientos y servicios tecnológicos son los jóvenes de 15 a 34 años, colectivo mayoritario también en el uso de Internet (81,2% según datos del Eustat), juntos con los considerados muy jóvenes (de 6 a 14 años). Los datos del Eustat señalan una clara tendencia, cuya influencia es decisiva en la configuración de la Generación digital: la progresiva inclusión de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los jóvenes vascos.

A pesar de que en los últimos años se ha progresado notablemente en terminar con el vacío empírico que existía sobre los usos que los jóvenes realizan de las nuevas tecnologías en el contexto de la CAPV, todavía hay que avanzar hacia un mayor conocimiento de las experiencias y saberes que los jóvenes adquieren con esos usos y los que podrían llegar a proporcionar interrelacionados con otros campos de conocimiento.

Tomando como referencia el texto de Pedró (2006) podemos aseverar que a nivel europeo, prácticamente el 100% de los jóvenes europeos de 15 años ha utilizado alguna vez un ordenador, la mitad de ellos lo hace diariamente en su casa y tan solo unas pocas veces a la semana en el centro escolar. Aproximadamente el 80% afirma que cuenta con un ordenador en su casa y el 60 % también con una conexión a Internet³⁰.

Según los datos descriptivos del “Centre for Educational Research and Innovation” (CERI) (Pedró 2006), parece que en la mayoría de países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Des-

³⁰ Datos extraídos del Informe PISA 2003

arrollo Económico), si no en todos, los adolescentes pueden encontrar hoy mayores oportunidades para acceder a un ordenador y conectarse a Internet en sus propios hogares que en las escuelas a las que asisten. En su hogar las tres principales actividades desarrolladas por los adolescentes son jugar, buscar información a través de Internet y utilizar la comunicación electrónica a través del correo electrónico y de la mensajería instantánea.

Podría afirmarse que los nativos digitales parecen ser un fenómeno que abarca el conjunto de una generación, que crece firmemente y que es posible que cuente ya con un carácter prácticamente universal por lo menos en algunos de los países de la OCDE.

Sin embargo, hay factores a tener en cuenta cuando se habla de la amplitud del fenómeno de la generación digital. Uno de los principales es la diferente tasa o ritmo de penetración de las tecnologías digitales en la sociedad, particularmente en lo que se refiere a aquellos aparatos y servicios más íntimamente relacionados con los hábitos y prácticas que se consideran propias de esta generación.

Los datos indican una extrema variabilidad entre los países de la OCDE. Según el país, entre el 20% y el 90% de los alumnos de 15 años han utilizado alguna vez por lo menos un ordenador durante los últimos 5 años, y entre el 15% y el 55% tiene una conexión a Internet en casa. Parece que cuanto mayor es la proporción de alumnos que han utilizado ordenadores durante semejante período de tiempo, mayor será también la proporción de los que cuentan con una conexión a Internet en el hogar. "Todo esto probablemente esté en relación directa con las variaciones en la velocidad del desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación y el acceso a ellas en cada país" (Pedró, 2006). Desglosando este factor, podríamos diferenciar cuatro subfactores:

- El grado de facilidad con el que los jóvenes pueden acceder a servicios y dispositivos tecnológicos, lo cual está estrechamente relacionado con el desarrollo de las infraestructuras tecnológicas en los mercados a nivel nacional.
- La actitud social respecto al uso tecnológico, que puede variar desde una actitud desfavorable a una favorable, en función de la imagen social de las tecnologías digitales y el desarrollo de la misma que se ha hecho.
- Los patrones culturales y estilos de vida propios de los adolescentes, en especial, sus hábitos de consumo cultural y sus patrones de ocio.
- El grado de uso de las tecnologías digitales en el ámbito escolar.

En lo que respecta al grado de homogeneidad dentro de la generación, influyen características como la edad, el género, el estatus socioeconómico...

En lo que respecta a la edad, se sabe que las generaciones más jóvenes son las que más usan las nuevas tecnologías, especialmente la franja de edad situada entre los 15 y los 19 años, quizás debido a la búsqueda de una socialización con los pares a través de las tecnologías digitales.

En cuanto al género, chicos y chicas tienen diferentes perfiles de prácticas en los que respecta al uso de las tecnologías y que, al mismo tiempo, ambos muestran preferencias dispares en relación a los dispositivos digitales. En general, los chicos tienen preferencia por los usos lúdicos de las nuevas tecnologías, mientras que las chicas se inclinan más por el uso de herramientas comunicativas. Los chicos utilizan más el ordenador y las chicas el móvil. Aunque progresivamente estas diferencias tienden a difuminarse.

Desde su auge, aquellos que más han utilizado las nuevas tecnologías fueron los estudiantes, de forma que el nivel educativo ha sido hasta ahora un factor clave para analizar los patrones de uso tecnológico. Sin embargo parece que esta tendencia también va a desaparecer en la medida en que los niveles de domesticación tecnológica crecen exponencialmente.

El estatus socioeconómico refuerza un cierto número de prácticas sociales a la vez que restringe otras, lo cual sugiere que existe una diversidad de perfiles de la generación digital, según cuales sean sus distintas necesidades de comunicación entre pares y de gestión del conocimiento.. Pedró (2006) afirma que podría incluso argumentarse que es el *status per se* el que impone unas determinadas prácticas de comunicación, y no tanto la capacidad económica de adquirir más o menos servicios digitales.

De entre las varias tipologías que describen la relación entre los jóvenes y las nuevas tecnologías, la de García Arnau, Parra, Megías Quirós y Gordo López (2006) nos parece descriptiva y útil para el análisis que nos corresponde. Proponen unos tipos ideales de usuario, que no deben ser tomados estrictamente, sino como modelos aproximativos:

- a) Banda ancha (integrados): posturas que asumen la necesidad de integrar el uso y la lógica de las nuevas tecnologías en el trabajo, el ocio y las relaciones sociales: explotan al máximo y viven en un continuo proceso de aprendizaje e incorporación de las tecnologías.
- b) Banda estrecha: planteamiento más críticos, preocupados por restringir la aplicación de las tecnologías y su utilización; centrados en la idea de saber utilizarlas para la inmersión en el mercado laboral, pero que su uso no sustituya procesos de relación y comunicación.
- c) Ajenos (inmigrantes o trabajadores no cualificados): personas excluidas de la rueda de naturalización de las nuevas tecnologías.
- d) Freaks: decantación por desarrollar su vida dentro de las nuevas tecnologías, rompiendo con ello toda diferenciación entre “lo real y lo virtual”.
- e) Resistentes voluntarios: exclusión voluntaria de la rueda de integración tecnológica.

Tratándose de tipos ideales, no podemos esperar que la realidad se presente rigurosamente acorde con ellos. En nuestro caso, los tipos que nos interesan son los dos primeros: los jóvenes de banda ancha y de banda estrecha. Éstos son los que, de una forma otra, hacen uso de las tecnologías en su vida cotidiana y configuran la Generación Digital.

Así, dados de estos criterios, y aun sabiendo que los nativos digitales constituyen un fenómeno social que tiende a la globalidad, más que de cultura a juvenil, Feixa propone hablar de la constitución de una subcultura juvenil en torno a las nuevas tecnologías. Esta distinción la hemos asumido como premisa desde un principio, de forma que entendemos que la Generación Digital no es un fenómeno aplicable a toda la juventud del planeta, sino que se ciñe al contexto de un primer mundo digitalizado.

4

Diversas conceptualizaciones de un mismo fenómeno

Mientras en otros momentos históricos las diferencias generacionales estuvieron marcadas por grandes hechos históricos (guerras y revueltas como la del 68) o bien por rupturas musicales (Elvis, Beatles, Sex Pistols), lo que marca ahora la diferencia es una revolución tecnológica, de ahí que se hable de la generación bc (*before computer*) y la generación ac (*after computer*), o de nativos e inmigrantes digitales.

Distintos autores han conceptualizado con diferentes denominaciones un mismo fenómeno: la juventud que ha crecido rodeada de nuevas tecnologías. Veamos cuales son estas denominaciones, y qué potencialidades y limitaciones tiene cada una.

Marc **Prensky** fue uno de los primeros pensadores en proponer una denominación para el estudio de la actual generación de niños y jóvenes que han crecido rodeados de medios electrónicos. Prensky (2001b) propuso la denominación "**Nativos Digitales**".

Según Prensky, los estudiantes de hoy en día han pasado sus vidas rodeados de y utilizando ordenadores, videojuegos, móviles y otros juguetes y herramientas de la era digital. Han pasado menos de 5.000 horas de su vida leyendo y más de 10.000 horas jugando a videojuegos; han enviado y recibido más de 200.000 emails y sms; han pasado 10.000 horas hablando por móvil y 20.000 horas viendo la televisión. Esos juegos y herramientas son parte integral de su vida. "It is now clear that as result of this ubiquitous environment and the sheer volume of their interactions with it, today's students think and process information fundamentally differently from their predecessors"³¹ (Prensky, 2001b).

Es más, Prensky sostiene que es muy probable que el cerebro de estos estudiantes haya cambiado físicamente como resultado de su crecimiento en un entorno digital. Según estudios en neurobiología, una determinada estimulación los individuos y a que el cerebro es plástico, es constantemente reorganizado (neuroplasticidad). Y aunque todavía no se hayan arrojado evidencias empíricas sobre ello, es obvio que sus pautas han cambiado.

Investigaciones en psicología social sostienen que personas que han crecido en culturas diferentes no sólo piensan sobre cosas diferentes, sino que piensan de forma diferente. El entorno y la cultura en el que las personas crecen afectan y determinan muchos de sus procesos de pensamiento. Una exposición continuada a los medios digitales implica una serie de habilidades de pensamiento.

³¹ "Está claro que como resultados de este ambiente omnipresente y del enorme volumen de sus interacciones con él, los estudiantes de hoy piensan y procesan la información de forma fundamentalmente diferente a sus predecesores" (Prensky, 2001b).

“The most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all native speakers of the digital language of computers, videogames and Internet”³² (Prensky, 2001b). Los que no han nacido en el mundo digital son denominados Inmigrantes Digitales. Como inmigrantes que son, tienen que aprender a adaptarse a ese nuevo entorno, pero manteniendo siempre un pie en el pasado. Fueron socializados de forma diferente a los jóvenes de hoy y ahora están en el proceso de aprender el lenguaje de éstos.

Los nativos digitales están acostumbrados a recibir información de forma rápida, a los procesos paralelos y al “*multitask*” (multitarea); prefieren los gráficos al texto; les gusta el acceso aleatorio (hipertexto); funcionan mejor en “*network*” (trabajo en red); quieren la gratificación inmediata y frecuente y prefieren los juegos al trabajo serio.

El antropólogo de la juventud Carles **Feixa** propone el concepto **Generación @**. Partiendo de que los niños de hoy son la primera generación que llegará a la mayoría de edad en la era digital, el autor entiende que no sólo se trata del grupo social con el mayor acceso a los ordenadores, a Internet y a las nuevas tecnologías en general, sino que lo esencial es el impacto cultural de éstas: desde que esta generación tienen uso de razón ha estado rodeada de instrumentos electrónicos que han configurado su visión de la vida y del mundo.

Según el propio Feixa (2003) el concepto de Generación @ pretende expresar tres tendencias de cambio que intervienen en este proceso:

- a) el acceso universal, aunque no necesariamente general, a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación,
- b) la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros,
- c) el proceso de globalización cultural, que conlleva necesariamente nuevas formas de exclusión social a escala planetaria.

“Al bautizar a los jóvenes de hoy como Generación @, no pretendo postular la hegemonía absoluta del reloj digital (o de la concepción virtual del tiempo) (...) Lo que pretendo resaltar, a la manera de Mead, es el papel central que en esta transformación tienen las concepciones del tiempo de los jóvenes, como signo y metáfora de nuevas modalidades de consumo cultural” (Feixa, 2003).

Esto, según Feixa, se corresponde con la transición de una cultura analógica, basada en la escritura y en un ciclo vital regular (continuo), a una cultura digital, basada en la imagen y en un ciclo vital discontinuo (binario). Niños y jóvenes han sido vistos a menudo como la vanguardia de la era digital, en su doble vertiente de héroes de la sociedad red y víctimas de la sociedad del riesgo. Se trata de un retrato ambivalente de los jóvenes: “esclavos felices” de las nuevas tecnologías, a la vez que “fibra oscura” que genera innovaciones creativas.

Hay otros autores que hablan del síndrome de **Blade Runner** o **Síndrome del replicante** como modelo de metamorfosis de la adolescencia en la era digital; sus teóricos son los ideólogos del ciberespacio que preconizan la fusión entre inteligencia artificial y experimentación social e intentan exportar al mundo adolescente sus sueños de expansión mental, tecnologías humanizadas y autoaprendizaje. Entienden que los adolescentes son seres artificiales escindidos entre la obediencia a los adultos que los han engendrado y la voluntad de emanciparse; como no tienen memoria, no pueden tener conciencia y por eso no son plenamente libres para construir su futuro; en cambio han estado programados para utilizar todas las nuevas potencialidades de las nuevas tecnologías, por lo que son los mejor capacitados para adaptarse a los cambios, para afrontar el futuro sin los prejuicios de sus progenitores. Pero su rebelión puede estar avocada al fracaso: tienen todo el mundo a su alcance pero no son dueños de sus destinos. El resultado es un modelo híbrido y ambivalente de adolescencia, a caballo entre una creciente infantilización social (dependencia económica y falta de espacios de responsabilización) y creciente madurez intelectual. Es un modelo de inserción virtual en la realidad.

Don **Tapscott** fue uno de los pioneros en el estudio de la generación que ha crecido rodeada de medios digitales, a la que ha denominado **Generación Net** o **Generación-N** haciendo refe-

32 “la designación más útil que he encontrado para ellos es Nativos Digitales. Nuestros estudiante de hoy son todos hablantes nativos del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos e Internet” (Prensky, 2001b).

rencia al papel que tiene Internet como elemento socializador. "...considero que resulta más apropiado hablar de la Generación Net o Generación-N en la medida en que codifica en un término unificado el poder de la demografía y el poder del nuevo análisis de medios y suministra información adicional sobre las características definitorias de la generación eco: están creciendo con los medios digitales. Además elude el cinismo que ha rodeado el análisis sobre la generación X. A ésta se le consideró como un grupo amargado, privado de derechos y negativo. La generación-N se define como algo positivo. Sus miembros están liberándose de los medios unidireccionales y centralizados del pasado y comienzan a configurar su propio destino" (Tapscott, 1998: 30).

"Esto es lo que distingue a la nueva generación. Por primera vez en la historia, los niños están asumiendo el control sobre elementos cruciales de una revolución en las comunicaciones" (Tapscott, 1998: 23). Hasta tal punto es así que Tapscott señala que está emergiendo una nueva cultura juvenil, que tiene sus raíces en la experiencia de ser joven y que emerge del uso que la Generación-N hace de los medios digitales interactivos. Así, Tapscott señala los diez temas que él considera clave sobre la cultura de la Generación-N:

1. Independencia muy marcada, debido sobre todo a su papel activo como buscadores de información.
2. Franqueza emocional e intelectual.
3. Inclusión social gracias a su orientación global hacia la comunicación y la información, pero sin ilusiones de universalidad.
4. Libre expresión y opiniones definidas, expuestos así a una amplia gama de ideas, opiniones y argumentos.
5. La generación-N vive y respira innovación, y siempre está buscando formas mejores de hacer las cosas.
6. Reevaluación del significado de ser niño debido a su mayor grado de independencia y autonomía.
7. Interés por la investigación. La Generación-N contiene un fuerte rasgo distintivo de curiosidad, investigación y sensación de poder cambiar las cosas, motivado por la interactividad y la comunicación interpersonal.
8. Inmediatez, interacciones en tiempo real posibilitadas por la interactividad de los medios digitales.
9. Suspiciousidad frente a los intereses corporativos.
10. Autenticidad y confianza, que se hacen necesarias por el anonimato, la accesibilidad, la diversidad y la ubicuidad de Internet.

Douglas **Rushkoff**, por su parte, ha propuesto el concepto "**screenagers**" (pantalleros) para referirse a la actual generación de jóvenes, concepto que también han utilizado Casells y Bofarull (2003). El término surge de la combinación de dos elementos: jóvenes que están *online* y que interactúan con pantallas. Es decir, se trata de jóvenes con una alta exposición a la tecnología que se relacionan con la misma a través de pantallas.

Rushkoff (2005) afirma que si con las nuevas tecnologías los adultos se están comportando como niños otra vez, los niños se están, a su vez, comportando como adultos. A pesar de que no todos son activistas *online* todavía, la prematura exposición de los **screenagers** a las nuevas tecnologías ha hecho cambiar incluso los usos de las "viejas" tecnologías.

El término **NML** (*New Millenium Learners*) (Pedró, 2006) fue utilizado por primera vez por los sociólogos e historiadores generacionales Howe y Strauss en un ensayo titulado "*Millennials Rising: the next great generation*", obra en la que apuntaban que las generaciones del nuevo milenio son aquellas que por primera vez han crecido envueltas por medios digitales, de modo que la mayor parte de sus actividades relacionadas con la comunicación entre iguales y la gestión del conocimiento, en el sentido más amplio, están mediatizadas por estas tecnologías. Se considera que esta generación es adepta a los ordenadores, extremadamente creativa con la tecnología y muy acostumbrada a las multitareas.

También se les denomina “Generación Red”, “Generación SMS” (Gordo y Megías, 2005), “Generación lamer”, “Homo zappiens”, “Generación Nintendo” (Howard, 2003), Generación Navegante o Generación Yo-Yo (*you’re on your own*).

A pesar de que las propuestas expuestas nos parecen válidas en el estudio de los jóvenes y la Cultura Digital, nosotros vamos a optar por la denominación “Generación Digital” por ser un término amplio y útil en el que quedan recogidas las principales ideas que acerca de la relación entre jóvenes y tecnologías queremos transmitir, además de resultar operativo en el estudio de este fenómeno social. Y sobre todo porque entendemos los planteamientos de Mead, que los jóvenes están jugando un papel cada vez más central en la producción de lo social y lo cultural a través de las nuevas tecnologías.

Asimismo, el término nativos digitales nos parece decisivamente útil en este análisis ya que en él quedan incluidos de forma más explícita que en generación digital dos aspectos clave que más adelante desarrollaremos: la brecha generacional y a la autoridad de los jóvenes como expertos en lo tecnológico.

5

Vida cotidiana de los jóvenes: hacia la tecnologización

Cuando uno se acerca a los jóvenes como hemos hecho en el trabajo de campo y les pregunta sobre su vida cotidiana se da cuenta de que las nuevas tecnologías constituyen herramientas estructurales en su día a día. Herramientas a través de las cuales juegan, se divierten, se relacionan, buscan información... de forma que para ellos, las prácticas tecnológicas son naturales a su condición de jóvenes.

A continuación presentamos los que consideramos que son los elementos analíticos para entender esa vida cotidiana tecnologizada de la Generación Digital.

5.1. Agentes de socialización en la cultura digital

Los cuatro agentes clásicos de socialización son la familia, el grupo de iguales o pares, la escuela y los medios de comunicación, tal y como Lorente, Bernete y Becerril (2004) señalan.

La familia es el referente principal en el proceso de socialización primaria. Es el seno en el que el individuo nace y se hace sujeto social: es el entorno en el que pasa los primeros años de su vida y del que absorbe las maneras de hacer, pensar, sentir, los valores y códigos sociales.

En una determinada fase del desarrollo vital, a la familia se le une la escuela como agente de socialización. La escolarización es un proceso formal detrás del cual también se esconde un proceso informal. Paralelamente al *curriculum* formal (asignaturas que deben estudiarse en los diferentes grados del programa escolar) existe también lo que Giddens (1999: 111) llama *curriculum* oculto, que condiciona el aprendizaje de los niños: disciplina, puntualidad, respeto a la autoridad...

El grupo de pares, el grupo de amigos de la misma edad va adquiriendo una importancia creciente según avanza la edad del individuo hacia la vida adulta. Las teorías de Mead y Piaget enfatizan la importancia de las relaciones entre pares. Piaget pone énfasis en el hecho de que las relaciones entre pares son más igualitarias que las que existen entre un niño y sus padres o en la escuela ya que las relaciones que se establecen entre amigos tienden a ser más igualitarias, se fundan en el consentimiento mutuo y no en la dependencia inherente a la situación familiar. Piaget señala que, debido a su poder, los padres son capaces de inculcar códigos de conducta a sus hijos. Por contraste, con los grupos de pares un niño descubre un contexto de interacción distinto, en el que se pueden sopesar y explorar las reglas de conducta.

Los medios de comunicación, y más en las últimas décadas, influyen profundamente en las actitudes y visiones de los individuos. Periódicos, libros, radio, televisión, Internet...aportan informaciones acerca de la realidad que ayudan a conformar la opinión de las personas.

Además de estos clásicos agentes de socialización, también hay que tener en cuenta aquellos grupos o contextos sociales en los que los individuos pasan gran parte de sus vidas, sobre todo en la etapa adulta: universidad, entorno laboral, comunidad...

En el contexto en el que nos encontramos, y dado que la juventud es nuestro sujeto de estudio, los agentes socializadores sobre los que debemos enfocar nuestro interés son el grupo de pares y los medios de comunicación.

Tal y como Lorente, Bernete y Becerril (2004) apuntan, actualmente ha decaído el peso de los padres, llegando a desaparecer las relaciones de autoridad entre ellos para dar paso a relaciones de afecto y respeto, y de la educación-escuela en la socialización de los jóvenes, y ha aumentado el peso de los pares y de los medios de comunicación. Veamos por qué.

La familia y la escuela tienen una larga tradición como agentes socializadores, de ahí que sean considerados espacios formales y eminentemente públicos. Los adolescentes de hoy, en su condición de generación joven, hacen uso de "zonas libres", espacios no controlados por esos agentes de socialización tradicionales.

Macassi (2001) sostiene que la socialización horizontal entre pares ha desplazado los tradicionales agentes de socialización. García Canclini (2004) propone el concepto de comunidades hermenéuticas de consumidores para describir grupos que no anulan las diferencias sociales pero forman una capa de intercambios, gustos comunes e identidades con un dinamismo y recreación inimaginables en el esquema clásico de una interacción directa.

Principalmente, el grupo de pares es central en el desarrollo social de un adolescente. Las amistades son simétricas, implican reciprocidad y evolucionan a lo largo de la adolescencia. Los amigos razonan juntos de cara a organizar su experiencia a definirse ellos mismos como personas. Las relaciones entre pares resultan más igualitarias ya que escapan a la autoridad de los padres y a la disciplina escolar, de la formalidad de esas instituciones sociales.

Además, de "vía de escape", sirve como ámbito en el que relajarse, una vía abierta a la exploración y comprensión mutua. Por ello es interesante fijarse en los espacios de ocio y de tiempo libre de los jóvenes, que es donde real y físicamente habitan los jóvenes, ya que están alejados de ese control tradicional. En esos espacios y tiempos de ocio los niños y adolescentes aprenden jugando.

Como los estudios de ocio vienen demostrando, "éste no se trata de un terreno meramente lúdico, de simple entretenimiento, sino que a través del juego se llevan a cabo verdaderos procesos de socialización y de integración social. En el juego se produce y reproduce la sociedad. El juego no es solo la estimulación de la parte afectiva de nuestra vida, sino el espacio del aprendizaje de las normas sociales y el espacio donde se difunden los valores y las representaciones de la sociedad" (Gil Juárez & Val-Ilovera Llovet, 2006: 32).

"Leisure time is the period when different lifestyles can be traded and exchanged. Leisure activities provide the vehicle for socialising with peer and adults outside the family. Self-identity and group identity are explored and defined"³³ (Hendry, Schucksmith, Love and Glendinning, 1993: 2).

Por otro lado, y como apunta Balardini (2004) los medios son también una importante agencia de socialización. Por ejemplo, según Águila Soto (2005), desde la segunda mitad del siglo XX hemos asistido al ascenso de la televisión como agente socializador, convirtiéndose en un medio de comunicación para las masas (concepto de espectadorismo catódico de Ruiz Olabuenaga 1996). Lo mismo ha pasado, por ejemplo, con los videojuegos y con Internet.

Según Rodríguez, Navarro y Megías (2001), el análisis de los medios tiene un especial interés cuando se relaciona con los jóvenes, en primer lugar por los efectos de la transmisión de referencias sociales, valores y actitudes, en los procesos educativos y de socialización en las

³³ "el tiempo de ocio es el periodo en que diferentes estilos de vida pueden ser intercambiados. Las actividades de ocio proporcionan un vehículo de socialización con pares y adultos fuera de la familia. La identidad personal y el grupo identitario son explorados y definidos" (Hendry, Schucksmith, Love and Glendinning, 1993: 2).

edades más jóvenes. También porque una buena parte de las ofertas mediáticas suponen un referente específico para la ocupación del tiempo libre y la programación del consumo, en un contexto en el que la población diana de una parte de las ofertas de consumo es el segmento infantil y juvenil.

Se ha producido una evolución en la imagen y presencia de los jóvenes en los medios de comunicación: de ser un colectivo infrarrepresentado, ha pasado a una situación de sobrerrepresentación, magnificando la presencia de códigos culturales propios de los referentes juveniles, todo ello coincidiendo con la ubicación de los jóvenes en la diana de las estrategias de *marketing* (lo joven está de moda).

Estas representaciones de los “universos juveniles” en los medios cumplen además otra función: la de transmitir y recrear representaciones sociales sobre las culturas juveniles, tanto hacia los adultos como hacia los propios jóvenes. Estas representaciones, en algunos casos, consolidan estereotipos de los que los propios jóvenes huyen, generando tanto lo uno (estereotipo) como lo otro (actuación recreativa). En todo caso, “las representaciones se consolidan y acaban sirviendo como referencia al colectivo general, de tal manera que se utilizan como pauta evaluativa cuando no existe otra más cercana a la experiencia personal, y, en todo caso, como proyección hacia el resto de las personas o grupos, por defecto, cuando la experiencia personal resulta contradictoria con la representación estereotipada” (Rodríguez, Navarro y Megías, 2001: 16).

En la Cultura Digital en la que estamos inmersos los nuevos medios digitales constituyen no ya sólo medios de transmisión de información, conocimiento, valores etc., sino medios de relación posibilitados por las nuevas herramientas tecnológicas. El consumo de tecnología digital y de pantallas es un hecho cada vez más cotidiano y naturalizado en los jóvenes.

Además de la constante relación con los nuevos medios tecnológicos, estar en contacto con los amigos es hoy en día un elemento crucial de la vida de los jóvenes. Y ambas opciones las facilitan las nuevas tecnologías multimedia. Tecnologías como el móvil o Internet en sus diversas modalidades de *chat*, *Messenger* o red social, ayudan a fortalecer las relaciones entre pares. Para los jóvenes, estar en contacto es una parte crucial del proceso dinámico de construcción de su identidad, y las nuevas tecnologías les permiten estar en contacto continuo con sus amigos/as.

Así vemos que se está produciendo un desplazamiento de la socialización vertical (padres, maestros) por la socialización lateral (pares) y la socialización lúdica, procesos en los cuales las nuevas tecnologías juegan un papel clave. Veamos a continuación de qué forma se entiende esta nueva realidad de los jóvenes desde distintas perspectivas

5.2. Visiones acerca de la relación entre jóvenes y tecnologías: ¿hipérbole discursiva?

Como Drotner, del Centro para el Estudio de los Media y Juventud (citado en Gil Juárez y Vallovera Llovet, 2006: 269) propone, vamos a plantear las diferentes visiones existentes sobre la relación entre jóvenes mediante la metáfora del cambio. Esta relación toma dos posiciones extremas: pesimismo u optimismo cultural. La primera de estas posiciones se identifica con una relación negativa entre lo tecnológico y la juventud, especialmente en aquellos casos donde se introducen nuevos dispositivos tecnológicos; un ejemplo muy claro lo encontramos en el riesgo de adicción a Internet. La segunda de las posiciones la encontramos en aquellos estudios que ven en la introducción de nuevos dispositivos tecnológicos efectos de potenciación de la socialización de los jóvenes, como por ejemplo, los beneficios de las comunidades *online*. Las dos posiciones provocan lo que Drotner denomina hipótesis discursiva que no da cuenta de la realidad empírica.

Las dos posturas más extremas y opuestas están protagonizadas por Neil Postman y Don Tapscott. Se trata de dos visiones contrapuestas de la relación entre niños y jóvenes y los medios tecnológicos: por un lado, la visión de que la infancia como tal está en trance de desaparecer y los medios tecnológicos son responsables de ello; y por otro lado, la visión de que los medios tecnológicos son una fuerza de liberación para niños y jóvenes, de tal forma que se está creando una nueva generación electrónica que es más abierta, democrática y consciente.

La postura de Postman encaja dentro del determinismo tecnológico ya que el autor señala que los medios, sobre todo la televisión, son un medio de apertura total por el que niños y jóvenes acceden a los secretos de la vida adulta, llegando a comportarse cada vez más como adultos, y exigiendo compartir sus privilegios. Esta postura implica que la tecnología goza del poder de producir tal cambio social.

Según Postman los medios electrónicos están haciendo desaparecer una infancia que fue creada por los medios impresos, que son simbólicos y lineales, mientras que la televisión es un medio irracional. Con la letra impresa y la escuela, los adultos se encontraron con un control sin precedentes sobre el entorno simbólico de los jóvenes, por lo que podían y exigían establecer las condiciones en que el niño se podía convertir en adulto. En la era de la televisión, el ejercicio de ese poder y exigencia se ha convertido en imposible.

“Al introducir el ordenador personal en el aula, rompemos una tregua de 400 años entre el espíritu gregario y la franqueza propiciados por la oralidad y la introspección y el aislamiento propiciados por la palabra escrita. La oralidad recalca el aprendizaje en grupo, la cooperación y un sentido de responsabilidad social (...) Ahora llega el ordenador, alzando de nuevo la bandera del aprendizaje en privado y la resolución individual de los problemas. ¿La difusión del uso de ordenadores en el aula anulará de una vez por todas las pretensiones del habla comunicativa? ¿Elevará el ordenador el egocentrismo a la categoría de virtud?” (Postman, 1994: 30-31).

En la misma línea, Ignasi de Bofarull postula una visión un tanto pesimista, e incide en ideas como la mercantilización del ocio de los jóvenes (oferta hiperlúdica) y la “*bedroom culture*” (reclusión de los jóvenes en su habitación debida a la alta dotación tecnológica en la misma).

Según Bofarull, la cultura juvenil ha caído en manos del mercado, sobre todo en sus prácticas de ocio. Hoy su tiempo de ocio está marcado por la búsqueda de un nuevo espacio y tiempo al margen del mundo adulto, un ocio al que el autor llama evasivo. Las habitaciones de los hijos se han ido equipando con todo tipo de aparatos tecnológicos, de forma que ha nacido el santuario de privacidad del adolescente cada vez más alejado de sus padres, un santuario cada vez más dedicado al ocio digital. “La realidad es que la alta tecnología ha entrado en el cuarto de los estudiantes para que en sus cada vez más largas pausas en el estudio puedan jugar sin límites. Será una cultura juvenil masificada omnipresente, sin espacio ni tiempo medibles” (Bofarull, 2005: 119-120). En general, la juventud marca su espacio, estatus, identidad, integración ente pares y reconocimiento social desde el consumo digital. Es en la habitación del joven donde estalla la opulencia digital. El hogar digital distribuye los contenidos al ritmo del mercado, de forma que el cuarto del adolescente se está convirtiendo en lo que Bofarull llama un *high-tech entertainment center*. El papel de los padres es el de espectadores atónitos, y encaja dentro de lo que Bofarull llama *Ciberfractura Generacional* (Bofarull, 2002).

Tapscott también señala que las fronteras entre infancia y edad adulta se están volviendo borrosas, sobre todo debido a la tecnología mediática digital. Pero Tapscott no considera negativo este desarrollo sino que lo ve como una forma de liberación o fortalecimiento de los jóvenes. “La Generación-N se define como algo positivo. Sus miembros están liberándose de los medios unidireccionales y centralizados del pasado y comienzan a configurar su propio destino. Y cada día crece la evidencia de que, como resultado el mundo será un lugar mejor” (Tapscott, 1998: 30).

Tapscott en “Growing up Digital” diferencia dos conjuntos de oposiciones binarias: entre las tecnologías (televisión versus Internet) y entre las generaciones (*baby boom* versus generación red). Tapscott parte de la distinción entre tecnologías viejas (televisión) y tecnologías nuevas (Internet) para elaborar su razonamiento. La televisión es un medio pasivo, mientras que Internet es un medio activo, que despierta la inteligencia, que democratiza, crea comunidades... La televisión e Internet serían antitéticas, lo mismo que la Generación TV (o boomers) y la Generación Red (o Generación-N)

Los miembros de la Generación Red son considerados atrevidos, independientes, creativos, curiosos, globales, en relación intuitiva con la tecnología. El ordenador libera su creatividad, su espontaneidad y su imaginación. Se considera que los niños tienen una relación intuitiva y espontánea

con la tecnología digital. "Para muchos chavales, utilizar la nueva tecnología es tan natural como respirar" (Tapscott, 1998: 17). Esta tecnología es el medio por el que los niños adquieren poder. "[los niños de hoy] tienen unas herramientas nuevas y poderosas para indagar, analizar, expresarse, influir y jugar. Poseen una movilidad sin precedentes. Contraen el planeta de forma que sus padres nunca podían imaginar. A diferencia de la TV, que se ideó para ellos, ahora son los actores del mundo digital" (Tapscott, 1998: 3).

Como señala Buckingham (2005), Tapscott también tiene una visión determinista: atribuye a los niños una sabiduría y conocimiento que la tecnología mediática puede satisfacer, mientras que los adultos deben procurar estar a la altura de sus hijos. Tapscott ve la tecnología como la solución a los problemas sociales. Y decimos que es determinista tecnológico porque sostiene que los nuevos medios tecnológicos definen la nueva cultura en la que los valores de la generación red desplazan a los de sus padres. La tecnología digital garantiza según Tapscott unos cambios estructurales: democratización, libertad de elección y expresión, transparencia, innovación y colaboración. El resultado será un estallido generacional que derrocará las jerarquías tradicionales del conocimiento y poder.

Por su parte, Douglas Rushkoff en su obra "Playing the future" (citado en Buckingham 2002) también propone una oposición binaria entre la nueva generación de los medios y sus padres. La generación de la pantalla defiende la discontinuidad, la turbulencia y la complejidad, frente a la linealidad y moral dual de sus padres. Los jóvenes poseen unas destrezas de adaptación naturales que les permite conocer solos el funcionamiento secreto de las tecnologías.

Rushkoff caracteriza los nuevos medios como inherentemente más interactivos, que permiten a los jóvenes convertirse en productores culturales. "The Internet is not a technological or even a media phenomenon: it is a social phenomenon. And in this sense, interactivity has changed everything"³⁴ (Rushkoff, 2005: 21). La posición característica de quien pertenece a la generación de la pantalla es ir de un canal a otro, más que la obediencia pasiva a una programación lineal. Esta generación ha desarrollado nuevas destrezas cognitivas que les permiten procesar rápidamente la información.

Estos autores elaboran una relación de los atributos psicológicos de la generación digital como si no fueran más que la consecuencia inevitable de la relación que esa generación tiene con la tecnología. Considerar que los niños y jóvenes son o las víctimas pasivas de los medios o los consumidores activos significa observarles al margen de procesos más amplios de cambio cultural y social.

Como Buckingham (2005) apunta, muchos autores señalan que las tecnologías de la información pueden ofrecer nuevas oportunidades para la autoexpresión que liberarán a niños y jóvenes de cierto control de los adultos y les permitirá crear sus propias culturas y comunidades. "Los niños se ven aquí como los *ciberkids*, que de alguna manera poseen una afinidad natural con la tecnología y se muestran automáticamente seguros de sí mismos y autónomos en sus tratos con los medios digitales. Otros, sin embargo, empiezan a sentirse alarmados ante la perspectiva de una brecha generacional electrónica, en el sentido de que los niños estarían perdiendo contacto con los valores de sus padres" (Buckingham, 2005: 270-271).

Sin embargo, no todo son posturas extremas. Hay quienes tienen una visión intermedia acerca del fenómeno de la Generación Digital. Lejos de caer en el determinismo tecnológico, Buckingham pretende situar las relaciones de niños y jóvenes con las tecnologías en el contexto de cambios sociales e históricos más amplios. Señala el autor (2002) que los niños han alcanzado un nuevo *status*, no sólo como ciudadanos, sino también como consumidores. La vida de los niños está a la vez más institucionalizada y privatizada, y es menos segura y estable que hace pocas décadas. Las fronteras entre los niños y los adultos se han debilitado en ciertos aspectos, pero se han reforzado y ampliado en otros. Los niños han adquirido mayor poder, tanto político como económico, pero también han estado sometidos a una creciente vigilancia y un mayor control de los mayores.

³⁴ "Internet no es un fenómeno tecnológico o incluso mediático: es un fenómeno social. Y en este sentido, la interactividad ha cambiado todo" (Rushkoff, 2005: 21).

Buckingham (2005) sostiene que, a la vez que los niños y jóvenes se están volviendo cada vez más dependientes de sus padres debido a los cambios en su estatus como grupo diferenciado, merced al cada día más fácil acceso a la tecnología, ya no se ven obligados a ver o leer lo que escogen sus padres. A diferencia de los adultos los jóvenes tiene a su alcance competencias culturales y textos mediáticos específicos. "A decir verdad, podría argumentarse que la edad que señala el final de la infancia parece reducirse cada vez más. Los niños, se afirma, se hacen adultos a una edad cada vez más temprana" (Buckingham, 2005: 60).

El mismo autor se pregunta si el hecho de que los medios tecnológicos contemporáneos traten a los niños y jóvenes como consumidores muy alfabetizados en sus medios está dándoles más opciones o, sin embargo, se trata de una libertad engañosa. Parece que cada vez es mayor la separación mediática entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños. "Los muros que rodean el jardín de la infancia se han vuelto mucho más fáciles de escalar. Y, sin embargo, los niños, especialmente los mayores, participan cada vez más en mundos culturales y sociales que son inaccesibles, e incluso incomprensibles para sus padres" (Buckingham, 2005: 64).

Observa Buckingham (2002) cómo se dice que los ordenadores aportan nuevas formas de aprendizaje que superan las antiguas limitaciones, sobre todo de los medios lineales, como la letra impresa y la televisión. Y cómo se piensa que los niños son los que mejor responden a estos enfoques. Pero el autor, más allá, se pregunta si la juventud está siendo liberada o explotada, dado que los niños ya no están limitados a materiales pensados para ellos, y que se está produciendo una comercialización de la cultura mediática infantil,

"El uso diario de los juegos de ordenador o de Internet por parte de los niños implica toda una gama de procesos informales de aprendizaje, en los que los participantes son simultáneamente profesores y alumnos. En gran parte, los niños aprenden a utilizar los medios a través de ensayo y error: por medio de la exploración, la experimentación y el juego; además, la colaboración con otros, tanto en el plano personal como de forma virtual, es un elemento esencial en el proceso" (Buckingham, 2005: 72). Echar una partida a un juego de ordenador implica una extensa serie de procesos cognitivos: recordar, poner a prueba hipótesis, predecir y planificar estrategias. Los jugadores están generalmente de acuerdo en que los mejores juegos son aquellos que presentan los mayores retos cognitivos, y que precisamente no admiten que a los participantes se les asigne una posición de niños. Aunque quienes participan en el juego están a menudo inmersos de lleno en el mundo virtual, el diálogo y el intercambio con otros son cruciales. Por otra parte, participar en este tipo de juegos es también una actividad multialfabetizada: obliga a interpretar complejos entornos visuales tridimensionales, a leer numerosos textos tanto en la pantalla como fuera de ella y a procesar información auditiva. En el mundo de los juegos de ordenador, el éxito depende en último término de una disciplinada y comprometida adquisición de habilidades y conocimientos.

Begoña Gros (2003) sostiene que los significados que atribuimos a la infancia están cambiando, y las nuevas tecnologías juegan un papel importante en ese cambio. Hoy los niños occidentales viven entre pantallas y aparatos tecnológicos, pero ¿tienen los niños un conocimiento natural sobre el uso de las nuevas tecnologías, tal y como algunos autores afirman? Gros señala que se está produciendo una alfabetización digital instrumental informal: la juventud está adquiriendo de forma no reglada los conocimientos necesarios para moverse en el entorno tecnológico.

Según Gros (2005) la pantalla, presente desde la infancia, tiene dimensiones diferentes cuando es observada (televisión) o cuando es utilizada como medio interactivo (juego, Internet), diferencia también establecida por otros autores, que viene a señalar que la interactividad de los nuevos medios es clave para entender la relación entre estos y los jóvenes. Las tecnologías digitales tienen un papel cada vez más importante en la definición de las experiencias culturales de la juventud. La juventud occidental vive en una cultura mediática. Diariamente convive con las pantallas.

Los niños pequeños suelen comenzar a utilizar el ordenador a través de los juegos electrónicos, que, en muchas ocasiones, están ya muy adaptados para que el niño empiece a manejar el ratón, desarrolle estrategias para moverse por el programa, reconozca iconos básicos, etc. El niño adquiere un dominio básico de la herramienta que irá perfeccionando a medida que va ampliando el

tipo de juegos utilizados, de manera que en el momento en que pasa a utilizar otros programas o entra en Internet, ya posee unos conocimientos instrumentales que le permiten utilizar la máquina sin demasiados problemas. La mayoría de los niños de los países desarrollados obtienen informalmente los conocimientos básicos para manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Lo que, en definitiva, Gros resalta es que las tecnologías están transformando la vida de la juventud no sólo en la forma de acceder a la información, sino también en la manera de comunicarse y participar en la sociedad.

En la misma línea, Águila Soto (2005) señala que los jóvenes son los que menos problemas tienen para incorporar las nuevas tecnologías a su estilo de vida y los que con más profundidad le sacan partido. Las nuevas tecnologías se han incorporado con normalidad a la vida cotidiana de los jóvenes, y no sólo implican un cambio en los usos y las hábitos de las gestiones de la vida cotidiana, sino que conforman una nueva cultura que incide en diferentes ámbitos sociales (trabajo, estética, ocio...)

Regidor (2006) sostiene que existen estereotipos falsos en torno a los jóvenes y las nuevas tecnologías. Se presuponen una serie de capacidades prácticamente innatas en los jóvenes para usar estas tecnologías cuando, según Regidor, esto no es cierto, pues su capacidad depende prácticamente del entorno tecnológico en el que se mueven. Según afirman los propios jóvenes, las tecnologías digitales se usan fundamentalmente para el ocio y para relacionarse.

Regidor (2006) establece la siguiente tipología en función de la relación de los jóvenes con las nuevas tecnologías: jóvenes de banda ancha y de banda estrecha. Los de banda ancha serían aquellos que explotan al máximo las tecnologías digitales, continuamente están aprendiendo e incorporándose a nuevos usos; han introducido las nuevas tecnologías en su forma de relacionarse pero no renuncian al ideal humano; en este tipo predominan los jóvenes de mayor edad y aquellos que disponen de una actividad laboral en la que integran las tecnologías. Por el contrario, los jóvenes de banda estrecha no las integran en su vida y las usan de forma utilitarista, cuando son necesarias de forma puntual; son más críticos, tienen menos edad.

García Canclini (2004) sostiene que las culturas jóvenes se consagran al presente, se consagran al instante, es una hiperrealidad de lo instantáneo en la que las nuevas tecnologías juegan un papel clave. "Si quieres vivir el hiperpresente no te queda tiempo para la memoria ni para la utopía: la extrañeza ante la temporalidad extraviada se conjura en la simulación *high tech* de rememoraciones jurásicas y futuras guerras intergalácticas, tan parecidas" (García Canclini, 2004). Las nuevas tecnologías permiten a los jóvenes de hoy obtener todo al instante. "En cierto modo todo está en el instante y se trata de captar su densidad" (García Canclini, 2004). Es un presentismo absolutizado.

Por su parte Seymour Papert (1994) en su obra "*The connected family*" combina la fe en la sabiduría natural de los niños con fe en el potencial liberador de la tecnología digital como medio de aprendizaje. Es un enfoque esencialista: los niños saben por pura intuición cómo usar los ordenadores. Este espíritu esencialista se reproduce en muchos autores con una visión positiva acerca de la relación entre jóvenes y nuevas tecnologías.

Sefton-Green (2004) es más cauto y postula una visión que se acerca más a Buckingham que al determinismo de Tapscott. Según Sefton-Green la juventud y las nuevas tecnologías son términos que se relacionan en los actuales discursos sobre el cambio social precisamente porque ambos representan similares asunciones teleológicas acerca del crecimiento, la progresión y el desarrollo subyacentes a las tardomodernas sociedades. Pero ninguna de estas narrativas carece de una alternativa contrapuntual. Las construcciones occidentales de la niñez y la juventud han oscilado entre visiones del niño como salvaje y como inocente. De forma similar, las nuevas tecnologías han sido descritas en términos de una oposición binaria. Se considera que las nuevas tecnologías ofrecen la esperanza de transformación de las sociedades contemporáneas en mejores sociedades, de la misma forma que los adultos especulan que la vida de sus hijos será mejor que la que ellos han tenido. Las preocupaciones sobre el cambio de naturaleza de la juventud están inextricablemente vinculadas con ciertas ansiedades en torno al cambio tecnológico. A ello hay que unir la multiplici-

dad de formas en que los jóvenes se están apropiando de las tecnologías para construir lo que Sef-ton-Green denomina la cultura juvenil en la era digital.

El autor postula que a pesar de que los jóvenes están posicionados en el mercado tecnológico global, en la práctica su poder mercantil es un tanto contradictorio. Los jóvenes son tanto consumidores directos como consumidores indirectos de nuevas tecnologías: influyen el poder adquisitivo de sus padres, pero no tienen poder para gastar. Esto influye en las formas en que los jóvenes se apropian de las nuevas tecnologías como formas culturales que van haciendo propias y en las que su papel como agentes sociales activos es clave. Otra idea que Sefton-Green destaca es la experiencia autodidacta e informal de los jóvenes con las nuevas tecnologías, y señala que las tecnologías pueden transformar a los jóvenes en productores culturales creativos.

Sonia Livingstone concibe a los jóvenes como un grupo social distintivo y con significado cultural propio en lo que respecta a su relación con las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías están jugando un rol cada vez más crucial en la vida cotidiana de los jóvenes, ya sea medido en términos de uso del tiempo y del espacio o de su importancia en la conducta en las relaciones sociales. La autora entiende que los nuevos medios electrónicos y digitales están expandiendo su influencia en la vida cotidiana de jóvenes y niños hasta tal punto que sus tiempos y espacios de ocio ya no son fácilmente distinguibles de sus espacios y tiempo de educación, participación en actividades públicas o incluso su participación en la vida familiar.

Livingstone sostiene que parece que los medios digitales son más atractivos para los jóvenes en cuanto a objetos tecnológicos que en lo que respecta a su contenido. Como fenómeno social significativo, las nuevas tecnologías no están predeterminadas o determinadas automáticamente en cuanto a su uso. Sus significados dependen de las complejas y contingentes formas en las que son insertadas en contextos y prácticas de uso. Los contextos sociales moldean y son moldeados por las tecnologías. El "e-niño" está siendo y será moldeado por sus contextos sociales, y a su vez, como agente social, moldeará la cultura a la que pertenece.

Otro aporte significativo de la visión de Livingstone es que el acceso determina el uso. La difusión y apropiación de un medio en las prácticas cotidianas juega un papel tan fundamental en la definición del hogar en términos espacio-temporales, que los medios domésticos se han convertido en infraestructura básica de la vida familiar. Por ejemplo, los medios juegan un rol estructurante, implícito o explícito, en la vida de niños y jóvenes en relación a la estructuración de horarios y tiempos y a la estructuración del espacio y la relación entre estar fuera y dentro de casa.

La perspectiva adoptada por Sonia Livingstone nos parece la más adecuada para afrontar el análisis de la generación digital. Alejándose del determinismo tecnológico, Livingstone pretende situar el análisis en el contexto de cambios sociales más amplios, para desde una visión más general, acercarse al fenómeno de la relación entre niños y jóvenes con las nuevas tecnologías. Los niños y jóvenes de hoy son los usuarios potenciales de las nuevas tecnologías porque no sólo representan una herramienta de ocio con inmensas posibilidades, sino que también representan para ellos un medio de socialización de pares. La vida cotidiana de niños y jóvenes se estructura cada vez más en función de espacios y tiempos dedicados a lo tecnológico, especialmente dentro del hogar, llegando a constituirse lo que Livingstone denomina "*media rich home*".

Así, la autora no centra exclusivamente su investigación en las repercusiones positivas o negativas que las nuevas tecnologías implican para la vida cotidiana de niños y jóvenes. Va más allá, incluyendo análisis de fenómenos sociales correlativos y alejándose de posturas teóricas tecnófobas o tecnófilas, para centrarse en los significados e implicaciones de la generación digital.

5.3. Socialización tecnológica de los jóvenes

Proponemos el concepto de socialización tecnológica para entender los procesos de relación entre personas y nuevas tecnologías. El concepto hace referencia a los procesos mediante los cuales las nuevas tecnologías son incorporadas a la vida cotidiana y a través de los cuales se produce

el dominio del manejo tecnológico. Engloba los conceptos tanto de domesticación tecnológica como de alfabetización digital.

Vayamos por partes. En general, se entiende que la **domesticación de la tecnología** hace referencia a los procesos mediante los cuales las tecnologías son incorporadas a las prácticas cotidianas de sus usuarios. Tal y como explica Haddon (2007) la metáfora de la domesticación aplicada a las nuevas tecnologías hace referencia a cómo las introducimos en nuestros hogares, los procesos de apropiación, objetivación, incorporación y conversión de las tecnologías en el ámbito cotidiano. Estos procesos describen cómo se maneja la entrada de nuevas tecnologías en el hogar, cómo son física y simbólicamente ubicados en el hogar, cómo son introducidos en nuestras rutinas e involucran estructuración del tiempo y formas de relación con otros...

Un modelo de domesticación tecnológica es el que propone Sonia Livingstone (2002), que distingue las siguientes fases en el proceso de apropiación y domesticación de un nuevo medio tecnológico por parte de los usuarios jóvenes:

1. *“early adopters”*: usuarios tempranos, pioneros, que acceden a las últimas y más novedosas tecnologías,
2. *“mass market”*: amplia difusión del medio tecnológico en el mercado,
3. *“specialisation”*: las utilidades del medio tecnológico se especializan.

Según Sonia Livingstone, cuanto más tiempo pasan los jóvenes con un medio, más tienden a pasar con otros medios. Y es el interés en el contenido el que configura su elección entre las distintas opciones, y no la tecnología *per se*. Cuando los jóvenes crecen, los medios tecnológicos (*media*) para ellos tienden a especializarse. El hogar es el principal lugar de ocio para niños y jóvenes. La multiplicación de los bienes mediáticos en el hogar es respaldada por una diversificación en los gustos y hábitos en el hogar, que permite a los jóvenes liberarse de las decisiones de estilo de vida impuesta por sus padres.

Gil Juárez y Val-Ilovera Llovet (2006: 268) apuntan que el proceso de domesticación de la tecnología “refleja una tendencia general de la adaptación de la tecnología: de un dominio público (trabajo) a un dominio privado (hogar)” y distinguen una serie de pasos en el proceso de adaptación tecnológica, muy en la línea del modelo propuesto por Silverstone:

- imaginación (diseño tecnológico),
- apropiación (compra del dispositivo tecnológico),
- objetivación (uso de la tecnología según las prioridades del usuario) y
- conversión (el dispositivo tecnológico deviene parte de la identidad del usuario y de su vida cotidiana).

El modelo de domesticación de Silverstone (Aroldi, 2007), el más completo entre los que hemos analizado, se ha aplicado a la incorporación de las nuevas tecnologías por parte de las generaciones jóvenes, dando como resultado el siguiente proceso dividido en 6 fases:

1. Mercantilización: producción de mercancías y de valor económico y simbólico
2. Imaginación: promoción comercial a través de la puesta en escena de significado social y la construcción del deseo
3. Apropiación: inversión económica y adquisición, que habilita la posesión de un bien o el acceso a un servicio activando los posibles significados sociales
4. Objetivación: reorganización física de los espacios, sobre todo los domésticos, finalizada con la exhibición física del producto
5. Incorporación: reorganización de los tiempos, limitados a la naturaleza escasa del recurso tiempo, dentro del cual se realiza el uso concreto del producto
6. Conversión: atribución de sentido, producción de significados sociales realizados en la vida cotidiana a través de la interacción y el intercambio con los demás.

El modelo de domesticación de Silverstone no sólo resulta el más completo en la definición de las fases del proyecto, sino que además es el más útil para nosotros en esta investigación, ya que resalta la influencia de la tecnología en la vida cotidiana.

Las fases del proceso que resultan más interesantes son las tres últimas. Las tres primeras (mercantilización, imaginación y apropiación) corresponden a la esfera del consumo. Sin embargo, las tres siguientes (objetivación, incorporación y conversión) hacen referencia a la influencia de la tecnología en el espacio-tiempo de la vida cotidiana y a los elementos que dotan de significado esa tecnología. Como vemos, cuando una tecnología es introducida en el hogar como aparato doméstico, el espacio-tiempo de la vida cotidiana se ve trastocado abriendo un nuevo espacio (física y temporalmente) para el uso de esa tecnología. Uso que acabará produciendo que el usuario dote de sentido y significado sus prácticas tecnológicas cotidianas.

Generalmente se considera que la **alfabetización digital** consiste en dotar de conocimientos y habilidades a las personas para que puedan hacer uso de las nuevas tecnologías. Es decir, consiste en adquirir destreza en el uso de tecnologías para incorporar éstas a la vida cotidiana.

Existen diversos planteamientos acerca de lo que debe contener una completa alfabetización digital. Veamos algunos.

Autores como Marqués (2000) apuntan las siguientes competencias necesarias para adquirir una alfabetización digital:

- conocimiento básico del sistema informático: elementos del *hardware*, tipos de *software*, redes...
- gestión básica del equipo: administración de archivos y carpetas, antivirus...
- uso del procesador de textos
- navegación en Internet (búsqueda de información, gestiones...)
- uso del correo electrónico
- creación, captura y tratamiento de imagen digital
- elaboración de documentos multimedia
- conocimiento básico de la hoja de cálculo y las bases de datos.

Estas competencias se centran en el uso del ordenador y de Internet y hacen referencia a lo que podríamos denominar primera dimensión de la alfabetización digital, la que hace referencia al conocimiento, aprendizaje y manejo de nuevas herramientas tecnológicas que exige el desarrollo acelerado de las nuevas tecnologías.

Sin embargo, en el proceso de alfabetización digital hay que incluir otras tecnologías además del ordenador e Internet, y también hay que tener en cuenta otra dimensión del fenómeno, la que hace referencia al análisis de los nuevos lenguajes y al estudio de las estrategias de razonamiento y de los procesos cognitivos asociados al manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Ésta, sin duda, puede resultar más costosa ya que implica adecuaciones cognitivas a las formas de pensar tecnologizadas. No se trata sólo, por ejemplo, de aprender a manejar un móvil, sino de interiorizar esa estrategia y hacerla propia.

Honey y Talli (2001) señalan cuatro tipos de alfabetización en la era digital:

1. Alfabetización tecnológica: sobre el funcionamiento de los dispositivos y los programas informáticos más comunes.
2. Alfabetización informacional: capacitación para ordenar, evaluar y analizar críticamente la avalancha de información digital a la que estamos sometidos.
3. Alfabetización comunicacional: destrezas necesarias para comunicarse eficazmente en entornos digitales.
4. Alfabetización para los medios: destrezas necesarias para conseguir un pensamiento crítico, para convertirse en productores multimedia y para comportarse como ciudadanos responsables en un mundo cada vez más digital.

Desde esta perspectiva, una alfabetización digital generalizada e integral debería perseguir los siguientes objetivos (Gutiérrez, 2003: 78):

- 1) Proporcionar el conocimiento y uso de los dispositivos y técnicas más frecuentes de procesamiento y digitalización de la información.
- 2) Proporcionar el conocimiento de los lenguajes que conforman los documentos multimedia interactivos y el modo en que se integran.
- 3) Proporcionar el conocimiento y propiciar la valoración de las implicaciones sociales y culturales

de las nuevas tecnologías multimedia en un mundo global.

- 4) Favorecer la actitud de receptores críticos y emisores responsables en contextos de comunicación democrática.

Una de las propuestas más globales es la que nos ofrecen Shapiro y Hughes (1996, citado en Gros 2004), quienes consideran que la alfabetización que ellos llaman informática y nosotros digital está basada en siete dimensiones:

1. Alfabetización en herramientas: conocimiento y uso de las herramientas dentro de las nuevas tecnologías incluyendo el *hardware*, el *software* y los programas multimedia.
2. Alfabetización en recursos: conocimiento de formas y métodos de acceso a los recursos informacionales, especialmente los que están en red.
3. Alfabetización socio-estructural: comprensión de la situación social y de la producción de información.
4. Alfabetización investigadora: uso de las herramientas tecnológicas para la investigación y el trabajo académico.
5. Alfabetización de las tecnologías incipientes: capacidad para entender la innovación en las nuevas tecnologías.
6. Alfabetización para la producción: habilidad para difundir y publicar información.
7. Alfabetización crítica: capacidad para evaluar de forma básica los costes y beneficios de las nuevas tecnologías.

Este planteamiento integra distintas perspectivas sobre la alfabetización digital que no se quedan en lo meramente instrumental, sino que inciden en la adecuación y readecuación constantes de las formas de pensar y hacer a la dinámica tecnológica.

Evidentemente, según se desarrollan los sistemas digitales, se van añadiendo nuevas competencias relacionadas con su manejo, de forma que la alfabetización digital es un proceso constante e incesante. De ahí que se imponga como necesaria esa dimensión de la alfabetización que hace hincapié en la capacidad para entender y adecuarse a las innovaciones tecnológicas.

No sólo se trata de aprender a manejar un móvil, cómo navegar por Internet o cómo jugar a un videojuego. El concepto, entendemos, debe ir más allá e incluir otro aspecto clave de la cultura digital: la formación y renovación constante; ya que la innovación no sólo está a la orden del día, sino que es la forma en que se desarrollan las nuevas tecnologías.

Tal y como sostiene Elena Barberá (2005) “la realidad de la tecnología es que no es sólo un medio que se requiere utilizar, sino que es un instrumento cultural de transformación: su uso continuado nos modifica para siempre. En este contexto la tecnología se asocia con nosotros y nos lleva a cotas más altas de ejecución, proporcionándonos la posibilidad de alcanzar nuevas destrezas que solos no hubiéramos conocido”.

Begoña Gros (2004) y el Grup F9 creen que la alfabetización digital tiene que alcanzar diferentes niveles:

- Alfabetización instrumental: nivel básico de alfabetización que supone el manejo y uso de las nuevas tecnologías.
- Alfabetización en recursos: conocimiento de las formas y métodos de acceso a recursos digitales.
- Alfabetización multimedia: el medio digital incorpora diferentes notaciones simbólicas que aparecen en pantalla de forma simultánea; por ello, los formatos multimedia e hipermedia ofrecen unos recursos propios y peculiares del soporte digital.
- Alfabetización para la comunicación: utilizar los medios no sólo como usuario sino alcanzar destrezas para poder difundir y publicar información, y usar las herramientas para la propia creación de conocimiento.
- Alfabetización para la crítica: los contenidos no son neutros y es importante educar en un uso crítico y reflexivo para aprender a evaluar el uso de las nuevas tecnologías y seleccionar los recursos y programas más apropiados.

La consecución de una alfabetización digital que integre estas cinco dimensiones sería el principal objetivo para conseguir una socialización tecnológica plena. Este planteamiento parte del ma-

nejo técnico para luego completar esa capacidad práctica con uso crítico y reflexivo de la tecnología. No se trata de saber manejar un móvil o un ordenador, sino de integrar ese manejo en nuestra vida cotidiana (domesticación tecnológica³⁵), comprenderlo y evaluarlo de forma reflexiva.

Cada día surgen nuevos procedimientos y prácticas relacionadas con las nuevas tecnologías cuya irrupción resulta paradójica: si la tecnología tiende a facilitar la vida ¿por qué parece que la complica cuando obliga a aprender esos nuevos procedimientos y prácticas? Sin duda, está cuestión frustrante está en la mente de muchos adultos.

Esta readecuación o alfabetización constante resulta especialmente costosa especialmente para los adultos ya que han sido socializados en contextos analógicos. Para los jóvenes, socializados ya en contextos digitales, las competencias tecnológicas fueron adquiridas en su socialización más primaria de la misma forma que aprendieron a leer y a escribir, por lo que la innovación constante les resulta más asumible y menos costosa.

He aquí el segundo elemento de análisis relevante en lo que a socialización tecnológica se refiere. Hasta ahora hemos señalado los elementos que describen el concepto de socialización tecnológica: la domesticación y la alfabetización. Lo que ahora toca es mostrar su manifestación en los diferentes grupos etarios.

Hasta hace poco los **adultos**, socializados primariamente en un entorno analógico, dominaban de forma mayoritaria el manejo de los aparatos tecnológicos, eran los usuarios potenciales. Empezaron la costosa tarea de la socialización tecnológica en la etapa adulta, de forma que ésta consistiría en una socialización de tipo secundaria ya que se trata de una interiorización de un submundo concreto de formas de hacer específicas: el tecnológico. De ahí que el dominio tecnológico, cuyo aprendizaje se ha producido en una socialización secundaria, se haga más costoso.

Sin embargo, hoy en día, los **jóvenes** se han erigido como usuarios principales de los aparatos y herramientas tecnológicas. Y ello es por que su socialización tecnológica ha sido primaria: desde que nacieron, los aparatos tecnológicos han formado parte de su entorno más próximo, han estado insertos en su vida cotidiana, de forma que ellos han desarrollado estrategias naturales e intuitivas en su relación con lo tecnológico, tanto en lo que a domesticación como en lo que a alfabetización se refiere. Y esto constituye el principal elemento diferenciador de los Nativos Digitales.

A lo que hay que añadir otro factor importante: gran parte de esa socialización tecnológica ha sido lúdica. A través del juego, los niños han aprendido a moverse por mundos virtuales y a manejar todo tipo de mandos cual extensión de sus manos, lo cual dota de mayor naturalidad si cabe a la socialización tecnológica.

Y a medida en que el niño se convierte en joven, cobra mayor relevancia en la socialización tecnológica la figura del **grupo de pares**: los conocimientos, estrategias, prácticas etc. en relación a lo tecnológico son compartidos con los amigos.

Si en la trayectoria vital el periodo de la adolescencia y juventud está caracterizado por la progresiva importancia del grupo de pares, esto también tiene su reflejo en el ámbito tecnológico. La mayor parte del tiempo en que los jóvenes están conectados a una herramienta tecnológica es para estar en contacto con sus amigos. Con el grupo de pares construyen de forma cotidiana su quehacer tecnológico: se comunican, comparten archivos, sugieren páginas *web*, se mandan *sms* etc. Podemos, por lo tanto de decir, que la mayor parte del tiempo que los jóvenes dedican al universo tecnológico constituye una práctica social clásica: la **sociabilidad**.

Evidentemente se trata de una sociabilidad mediada por la tecnología, la cual imprime su sello en las relaciones que se establecen, pero, en cualquier caso, esto no empaña el hecho de que el principal objetivo de un joven cualquier cuando se relaciona con lo tecnológico es la interacción con otros.

³⁵ Evidentemente, no hay alfabetización digital posible si antes no se ha producido una domesticación de la tecnología. Es decir, si no integramos en nuestra vida cotidiana la tecnología como herramienta difícilmente podremos alcanzar una alfabetización en la misma.

5.4. El binomio jóvenes y nuevas tecnologías

Cuando se habla de la relación entre jóvenes y tecnología, de la socialización tecnológica de la generación digital, con mucha frecuencia se utiliza la metáfora del impacto tecnológico para dar cuenta de los cambios que se han producido. Esta metáfora, como anteriormente hemos explicado, corresponde a una visión determinista acerca de la tecnología y apunta a que la tecnología por sí sola goza del poder de producir cambios sociales.

La idea del impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es una metáfora básica del imaginario social contemporáneo. Según esta metáfora las personas son esencialmente seres desvinculados de su entorno, individuos propiamente dichos, cuya relación con el contexto, sea éste la naturaleza, la tecnología u otros seres humanos, se piensa como una relación entre objetos esencialmente distintos y separados.

Así la metáfora parte de la idea que dichos objetos pueden impactar unos en otros, desviando las trayectorias naturales que estos venían manteniendo hasta el momento del choque. En este sentido no se puede hablar de relaciones sino de colisiones, de impactos.

Esta metáfora concibe de manera pasiva a las personas que son impactadas por la tecnología. Impide pensar que pueda haber otro tipo de relación con la tecnología que no sea la de que ésta tenga una influencia perniciosa sobre otros seres, dado que estos son vistos como incapaces de reaccionar. Cuando se parte de la idea del impacto, la respuesta del objeto impactado es muy limitada, acaso solamente oponer algún tipo de resistencia inercial. Lo que por cierto nos mantiene atados a una visión pasiva de los actores sociales que son impactados, tal y como Gil Juárez & Valllovera Llovet (2006) han sostenido.

Cuando uno se acerca al estudio de los jóvenes y a sus prácticas tecnológicas cotidianas, la metáfora del impacto se revela profundamente inadecuada. La realidad que aflora nada tiene que ver con colisiones, impactos u objetos/sujetos impactados. A lo que uno asiste es a un conjunto de prácticas que difícilmente pueden ser calificadas como de reacciones pasivas a una tecnología que se impone por sí sola.

Como afirma Begoña Gros (2005), la juventud no es mera consumidora u observadora, también es sujeto participativo a través del uso de diferentes formas de intervención pero que suponen formas de expresión de gran interés. Esto está directamente relacionado con el trabajo simbólico de Willis³⁶ (1990). Los jóvenes, con sus prácticas tecnológicas cotidianas, no sólo consumen, no sólo son impactados, sino que además son productores culturales, actores activos.

Así, la relación entre jóvenes y nuevas tecnologías es muy estrecha, se influyen mutuamente hasta tal punto que muchas de sus prácticas no se entienden si no es desde ese binomio que forman, tal y como hemos podido observar durante el trabajo de campo. Su forma social, el cómo se muestran delante de los otros, el cómo gestionan sus relaciones en su día a día, está permanentemente mediatizado por el uso de aparatos electrónicos.

Los propios jóvenes así nos lo han hecho ver durante el trabajo de campo. Para ellos, sobre todo el teléfono móvil y la red social “tuenti” son herramientas clave para establecer y mantener relación con su grupo de pares.

Ahora bien, no son los aparatos tecnológicos los que dictan el qué y el cómo de su utilización. Si bien es verdad que su diseño prevé determinados usos potenciales, la realidad supera en muchas ocasiones esos límites y los jóvenes actores sociales crean nuevos usos. Poco a poco aparecen nuevos lenguajes, nuevas formas de uso, nuevas posibilidades inesperadas o no previstas.

El mejor ejemplo, ejemplo canónico donde los haya, lo encontramos en la telefonía móvil, diseñada principalmente para llamar por teléfono pero cuyo uso mayoritario es el de los “sms” (*short messages*), llegando a crearse hasta un lenguaje propio.

Otro ejemplo muy actual es el de las redes sociales. *Facebook* fue creado por estudiantes de la universidad de Harvard como anuario *online* de la universidad. Pero esta “utilidad” ha derivado en

36 EL concepto Trabajo Simbólico es definido por Paul Willis (1990) como la aplicación de las capacidades humanas a los recursos simbólicos y materiales para producir significado.

algo más complejo, se ha convertido en una red social, en un tejido social digital amplio gracias a los usos creativos que los propios usuarios han ido proponiendo e introduciendo sobre la marcha, hasta convertirse en una herramienta potentísima de relación a través de la cual individuos de todo el mundo interactúan.

Cuando uno aplica el determinismo tecnológico a los jóvenes y sufre por su futuro, por los impactos negativos que las nuevas tecnologías tendrán en una generación digital supuestamente pasiva, se olvida de que si la tecnología transforma a los actores, también es transformada por éstos.

“No es sólo la tecnología la que transforma la sociedad ni sólo la sociedad que transforma la tecnología, entonces, no podemos suponer que este escenario de jóvenes y TIC es exclusivamente cuestión de jóvenes y/o de cultura digital, sino una situación distinta, completa y compleja, que tenemos delante de nuestros ojos: un nuevo escenario” (Gil Juárez & Vall-Ilovera Llovet, 2006: 63).

Se podría afirmar que la tecnología constituye en cierto modo al sujeto que la utiliza, pero éste, a su vez, es constructor de esa tecnología. Se trata de una influencia mutua. El usuario de una tecnología tiene capacidad para significarla, o más bien resignificarla. Pero esto también afecta a las significaciones acerca de los espacios que las tecnologías contienen.

A este fenómeno se le denomina **apropiación creativa** de las tecnologías: se considera al sujeto como agente activo que es capaz de realizar interpretaciones, usos y aplicaciones de una determinada tecnología e incorporarla así a sus prácticas cotidianas, asumiendo que éstas no tienen por qué corresponder necesariamente con las finalidades para las que había sido pensada y diseñada..

Ron Eglash (2004, citado en Gil y Vall-Ilovera) propone un eje de apropiación que va desde el consumo hasta la producción. El primer punto en ese eje sería la reinterpretación. En esta situación el objeto sufre solamente modificaciones en el sentido simbólico que posee, pero no en su uso ni estructura. El segundo momento es el de la adaptación, a medio camino entre consumo y producción. En esta situación el objeto es reinterpretado y además usado de una forma no prevista por sus creadores ni por el sentido común. Y, por último, el tercer caso sería el de la reinención. En esta situación el objeto se reinterpreta, se adapta y se modifica físicamente. Se crean nuevas funciones a través de la modificación estructural del artefacto.

Esta apropiación creativa ha de entenderse como una importante fuente de innovación social. Más allá de la concepción clásica de la innovación como innovación tecnológica y/o económica, hoy en día se está haciendo hincapié en lo que se ha venido denominando innovación social y cultural. La innovación es concebida como “nuevas ideas que funcionan” (Mulgan, 2007).

El paradigma dominante en los estudios sobre innovación proviene del modelo lineal y prioriza las innovaciones tecnológicas que surgen como desarrollos y aplicaciones de avances científicos. Así surgió el modelo I+D+i. Sin embargo, este modelo resulta insuficiente en la Cultura Digital ya que, tal y como Eric Von Hippel (1988) hizo observar en “The sources of innovation”, los usuarios, distribuidores y suministradores también son fuente de innovación y no sólo los fabricantes o productores de bienes y mercancías, llegando a producir más del 25 % de las innovaciones que luego tienen aceptación social. Los usuarios expertos (*leading users*) son, de hecho, una de las fuentes más relevantes de innovación.

Así lo demuestran los jóvenes de la Generación Digital en los usos creativos y cotidianos que hacen de las nuevas tecnologías. Las reinterpretaciones que hacen de los aparatos tecnológicos, creando resignificaciones que van más allá del diseño y estructura inicial, suponen importantes fuentes de innovación social ya que constituyen nuevas ideas que funcionan.

La apropiación transformadora que los jóvenes practican hace que las TIC se trastocan en Tecnologías de Relación, pero también convierte a los jóvenes en un grupo social reconstituido, bajo una diferente posición identitaria ante el mundo. “La cultura digital es consumida, y por lo tanto actualada, reproducida, interpretada, significada en el uso que los adolescentes realizan de las Tecnologías de Relación” (Gil Juárez & Vall-Ilovera Llovet, 2006: 42).

El análisis de esas tecnologías de relación se puede abordar a partir de la metáfora de la red, es decir, soslayando la distinción entre lo social y lo técnico y entendiendo que lo que se produce es un constante fluir entre lo social y lo técnico, una red en la que ambas partes quedan irremediable-

mente interconectadas formando un todo. “Mediante el rechazo de un determinismo social (los jóvenes configuran las TIC) o tecnológico (las TIC impactan en los jóvenes), se pueden analizar prácticas sociales concretas (hablar por el móvil, ligar *online*, videoconferencia...) en las que los jóvenes interactúan con tecnología, e intentar comprender por qué tales prácticas existen en la forma que existen tras mapear el complejo de hibridaciones sociomateriales contingentes” (Gil Juárez & Vall-Llovera, 2006: 283).

Así, podemos alterar esa forma dominante de establecer la relación entre TIC y juventud que tiende hacia el determinismo. El interés ahora se va a centrar en mostrar cómo prácticas concretas y específicas se ponen en funcionamiento y perviven de la forma que perviven, prestando especial atención a dispositivos tecnológicos y humanos, como nodos generativos de una red constantemente en evolución.

Rechazando la dicotomía, nos inclinamos por el binomio, descentrando las prácticas de los jóvenes en las TIC como fenómeno discreto y definido que se explica a partir de uno de los dos polos posibles: el individuo o el dispositivo tecnológico, tal y como proponen Gil y Val-Llovera. Éstas rechazan la dicotomía como forma de hacer investigación: no solamente social (real), no solamente tecnológico (virtual). Porque lo social y lo tecnológico no son categorías que nos explican una vertiente de la realidad sino que estas categorías son las que tienen que ser explicadas. Es un avance desde la naturaleza de los conocimientos a la naturaleza de las prácticas. Y eso es lo que entienden por naturaleza de los conocimientos: perpetuar la dicotomía como forma de construir preguntas frente a la realidad.

Lo social y lo tecnológico se utilizan como causa de lo real, lo que se corresponde con diferentes corpus de conocimientos. Por ejemplo, determinados usos de Internet pueden acarrear depresión (psicología), pero al mismo tiempo pueden reforzar los lazos sociales por poder superar la distancia entre comunidades (sociología). Esta tendencia se relaciona más con el interés de construir-consolidar una disciplina de conocimiento que no de conocer la práctica social concreta en profundidad. Cuando nos movemos hacia la naturaleza de las prácticas, nos preguntamos cómo lo social y lo tecnológico hibridan para que prácticas específicas sean lo que son.

Así, en la constante y fluida relación entre los jóvenes de la Generación Digital y las nuevas tecnologías, lo que nos interesan son sus prácticas cotidianas, el cómo funciona esa red en constante evolución y el cómo y el por qué los jóvenes dotan de significado sus prácticas tecnológicas cotidianas.

5.5. Prácticas y significados de las nuevas tecnologías para la generación digital

Como usuarios potenciales de las nuevas tecnologías, éstas constituyen para los jóvenes una herramienta con multiplicidad de opciones de consumo, ocio, socialización, información, participación... Veamos a continuación qué significan las nuevas tecnologías para la generación digital, significados que hemos aprehendido a partir de la labor de trabajo de campo.

Según Lorenzo (2005) los jóvenes del siglo XXI han afrontado la revolución tecnológica desde un prisma diferente al que han adoptado otras generaciones. Los más próximos a edades de 25-30 han crecido mientras las tecnologías de la información y la comunicación crecían; su socialización y ocio ya incluían los videojuegos. “Su conocimiento de la red, de las TICs y su aprendizaje ha sido secuencial y en paralelo al crecimiento de las tecnologías, sus aplicaciones y contenidos” (Lorenzo, 2005). Este segmento de la generación red no nace con el conocimiento adquirido, sino que lo incorpora, llevando consigo una capacidad para aprender y comprender dicha revolución, pero no para ser “hijos” de la revolución. Son expertos en aprender a aprender. Son promotores y potenciadores, pero no nativos propiamente, no “hijos” de la revolución tecnológica.

La Generación Digital propiamente dicha nace con las tecnologías de la información y la comunicación ya creadas e insertas en la vida cotidiana. “Aquellos que ya no se plantean su existencia, porque ya estaban allí cuando nacieron, no necesitan aprenderla porque su aprendizaje resulta intuitivo, inherente a su propia condición” (Lorenzo, 2005). Los Nativos Digitales están acostumbra-

dos desde pequeños a estar rodeados de aparatos tecnológicos, éstos han formado parte de su contexto de socialización primaria, por lo que su relación con ellos siempre ha sido naturalizada. En el trabajo de campo, éste era un elemento continuamente resaltado por los jóvenes entrevistados:

“Estamos acostumbrados, desde que nacimos ha habido móviles y de todo a nuestro alrededor”. (Entrevista 1).

“Somos jóvenes, y claro, es fácil, si le preguntas a mi abuelo, no sabe nada, pero si a mí me traen un ordenador nuevo y más o menos ya sé las funciones, como somos jóvenes estamos metidos en el mundo de la tecnología y se nos hace más fácil controlar las tecnologías”. (Entrevista 9).

“Nosotros hemos aprendido según hemos ido creciendo” (Entrevista 7).

“A nosotros nos resulta más fácil aprender a manejar la tecnología porque estamos acostumbrados desde pequeños”. (Entrevista 12).

“Si, para nosotros es más fácil aprenderlo porque estamos acostumbrados desde pequeños” (Entrevista 3).

“Desde el principio lo hemos tenido, hemos crecido con eso, si no era yo lo tenía mi hermano, siempre han estado por casa (los aparatos tecnológicos)” (Entrevista 18).

Aunque con otras palabras, los jóvenes entrevistados trataban de explicar que su contexto primario de socialización ya estaba dotado tecnológicamente. Han conocido la domesticación tecnológica desde pequeños, lo cual ha facilitado su alfabetización digital, siempre de forma lúdica, informal y autodidacta.

Esta manera de relacionarse con las tecnologías de los más jóvenes influye en su socialización, sistema de aprendizaje, adquisición de conocimientos, métodos comunicacionales y de ocio. Y ésta va a ser la marca característica de la Generación Digital: su relación natural e intuitiva con la tecnología.

“Nosotros hemos nacido con ello” (Entrevista 16).

“Cuando eres pequeño absorbes las cosas super pronto y aprendes enseguida” (Entrevista 17).

Claramente, se consideran autodidactas en cuanto a la alfabetización digital. Preguntados por cómo aprendieron a manejar los aparatos tecnológicos, excepto en lo referente a herramientas didácticas, cuyo aprendizaje se produjo en el contexto escolar, la Generación Digital ha aprendido por su cuenta, sin utilizar el manual, y en última instancia recurriendo a foros de Internet para solventar dudas.

“Yo solito (he aprendido), manual? Qué va!” (Entrevista 2).

“Manual, jaja, nunca, no sirve para nada, bueno si eso lo miras cuando se te rompe” (Entrevista 3).

“Somos autodidactas” (Entrevista 5).

“Si tienes que esperar a que alguien te enseñe...” (Entrevista 12).

“Muchas cosas por nuestra cuenta, en la ikastola algo de informática” (Entrevista 14).

“Si no sé algo lo busco en Internet” (Entrevista 19).

“Por nuestra cuenta, investigando, bueno el ordenador empezamos en la ikastola” (Entrevista 16).

“Lo primero que haces es ver, como todo, ver a tu hermano o a tu padre, yo estaba en casa y no tenía nada mejor que hacer y me iba a la sala del ordenador, pues ibas y veías.... Cuando eres pequeño hay veces que con ver cosas se te queda... y cuando la primera vez alguien viene y te ayuda pues ya la segunda vez parece que ya no necesitas ayuda, luego vas toqueteando cosas y ya está” (Entrevista 18).

Los jóvenes de la Generación Digital consideran que las nuevas tecnologías son estrategias propias. Sus prácticas tecnológicas son de gran importancia en su vida cotidiana ya que a través de ellas se relacionan y se divierten, son su herramienta favorita de ocio.

Durante el trabajo de campo hemos podido comprobar ese grado de importancia. Para algunos el móvil es primordial porque a través de él llaman por teléfono, mandan mensajes, escuchan música, juegan, sacan fotos... Para otros lo es el ordenador por el gran abanico de posibilidades que Internet ofrece, en especial las que implican interacción con su grupo de pares. Y para otros los videojuegos constituyen una actividad, si no diaria, semanal, tanto individual como colectiva, como veremos en el capítulo dedicado a los videojuegos.

En cualquier caso, no se imaginan su día a día sin los aparatos tecnológicos. Por ejemplo, una de las entrevistadas comentó que en una ocasión en la que le robaron el móvil y el *ipod* lo pasó muy mal, en sus propias palabras, *“es como si me faltara algo”*. Otros no llegan a expresarse de esta forma, pero si confirman la enorme importancia que sobre todo móvil y ordenador conectado a Internet tienen en su día a día.

“Yo con el móvil a veces si tengo dependencia, igual estás solo, no sabes donde están tus amigos y no sabes cómo contactar, es por estar en contacto con ellos” (Entrevista 2).

“Al final es algo fundamental (el ordenador), necesario en nuestra vida cotidiana, bueno no es necesario, pero es de mucha ayuda para hacer trabajos y comunicarse con los amigos” (Entrevista 3).

“Yo sin ordenador no podría estar, es que veo también la tele y películas y series, y si un día no funciona Internet lo paso mal” (Entrevista 5).

“Yo puedo estar una semana y alguna vez he estado, pero es verdad que si un día Internet se estropea estás como ¿qué haces?” (Entrevista 5).

“Las tecnologías son importantes para nosotros, tienen mucha influencia, sin ellas nada sería igual, pero porque tenemos tiempo libre, a los padres no les gusta tanto porque tienen menos tiempo” (Entrevista 6).

“Que no, que no, no puedo, bueno podría pero me costaría mucho, si cuando se me estropea o se me pierde el mío pido uno viejo (móvil)” (Entrevista 11).

“Hombre, yo llevo una semana castigada sin ordenador y lo estoy pasando muy mal, es que lo ves ahí.... Y es que, si no, no puedes hacer nada” (Entrevista 14).

La Generación Digital entiende que las nuevas tecnologías son estrategias propias que les acercan a los otros. Se apropian de ellas mediante sus usos cotidianos, mayoritariamente lúdicos. De

hecho, los niños y jóvenes han aprendido gran parte del conocimiento tecnológico que poseen jugando con los aparatos tecnológicos, investigándolos.

Toqueteando, probando, jugando, es la dinámica a través de la cual empezaron a utilizar las herramientas tecnológicas. La generación digital tiene tendencia a investigar por su cuenta, a probar. A través del ensayo-error elaboran estrategias de manejo porque su relación con lo tecnológico es intuitiva, no le tienen miedo a la máquina y les gusta aventurarse.

“Lo coges e investigas” (Entrevista 11).

“Cuando algo te interesa lo aprendes por tu cuenta” (Entrevista 14).

“Es que a mí me gusta investigar por mi cuenta” (Entrevista 14).

“Investigas y al final sabes hacerlo” (Entrevista 11).

Se produce así un cambio de actitud frente a las nuevas tecnologías. Mientras que para la generación precedente, para los adultos, los instrumentos digitales eran la novedad y representaban un símbolo de adquisición de estatus a la vez que una herramienta laboral (visión funcional de la tecnología), actualmente se han convertido en objetos de uso cotidiano para los jóvenes, instrumentos con los cuales divertirse, potenciándose así el uso lúdico de las nuevas tecnologías.

“Nosotros siempre somos más de “ah vamos a tocar esto que no importa” los padres siempre “ay ten cuidado”, para nosotros es más como un juego” (Entrevista 18).

“Cogiendo y trasteando” (Entrevista 3).

“Hoy es el día que lo cojo, no sé manejarlo, pero me pongo, toco los botones y sé manejarlo” (Entrevista 6).

Otro hecho destacable es que los jóvenes se han introducido en el mundo tecnológico a través de los videojuegos³⁷. El primer aparato tecnológico que la gran mayoría tuvo fue la *videconsola gameboy colors*, con unos 6 o 7 años, algunos empezaron antes, otros después, pero en general recuerdan que para la primera comunión ya tenían videojuegos y, en muchas ocasiones, cámara de fotos.

“Fue una revolución, de estar jugando con juguetes y de repente una gameboy” (Entrevista 10).

“No se jugar a la peonza y sé jugar a la gameboy” (entrevista 18).

“cuando eres más pequeño juegas un par de veces y ya aprendes” (Entrevista 13).

“Era fácil (la gameboy), sólo dos botones, veías a alguien mayor con ello y lo quería, y te metes en el círculo y claro...” (Entrevista 8).

“Hombre, al principio como eras pequeño y no habías jugado nunca era un poco difícil pero luego te acostumbrabas” (Entrevista 9).

A partir de ahí tuvieron cada vez videoconsolas y videojuegos más avanzados, y se fueron introduciendo poco a poco en el mundo de las nuevas tecnologías, ampliando su abanico de opciones. Recuerdan que el ordenador lo empezaron a utilizar en la ESO, con unos 11 o 12 años. Y el móvil, algunos también a esa edad, otros más adelante, con 14 o 15 años, e incluso algunos antes, con ocho

³⁷ Todo lo relacionado con los videojuegos lo analizaremos en un capítulo posterior de la tesis

o nueve años. En cualquier caso, el objetivo del primer móvil que tuvieron era estar localizables para sus padres, uso que con el tiempo ha ido perdiendo importancia en favor del contacto con los amigos, proceso éste clave en el desarrollo de la socialización del individuo.

“De pequeño miras el móvil y dices ¿para qué? Pero cuando empiezas a salir más a la calle dices, ahora sí!” (Entrevista 11).

“Yo tuve uno (un móvil) con 10 años y mi hermano con 6 tenía uno con GPS” (Entrevista 6).

A medida que se adentran en la adolescencia y el grupo de pares cobra mayor importancia como agente socializador en detrimento de los padres, la generación digital encuentra en las nuevas tecnologías una herramienta fundamental para establecer lazos continuos con el grupo de amigos. Entendidas las nuevas tecnologías así, la generación digital las concibe como algo propio del mundo joven, estrategias de relación entre jóvenes, alejadas del mundo de los adultos.

Independientemente de la edad a la que empezaran, todos los jóvenes que han participado en las entrevistas de este trabajo de campo disponen de móvil y ordenador, y muchos de una o varias videoconsolas, de forma que es innegable el grado de importancia de su dotación tecnológica.

Los propios jóvenes destacan el hecho de que, sabiendo desde tan pequeños manejarse con aparatos tecnológicos, aprender a utilizar otros les ha resultado más fácil.

“Una vez que aprendes a manejar una cosa esto es fácil” (Entrevista 2).

“Las funciones al final son todas iguales o muy parecidas” (Entrevista 10).

“En una semana coges el callo, y luego ya te pasas todo el día” (Entrevista 3).

“El ordenador es muy simple de utilizar para nosotros” (Entrevista 6).

Pero, ¿qué significa para los jóvenes la tecnología? ¿De qué forma está inserta en su vida cotidiana? La tecnología implica una variedad de significados para los jóvenes, significados relacionados con experiencias cotidianas. Sin embargo, a pesar de ser algo cotidiano, a los jóvenes muchas veces les cuesta explicar el significado que las nuevas tecnologías tienen para ellos porque, debido a la normalización con la que se ha producido su socialización tecnológica, se han convertido en un elemento estructural más de su día a día.

Para empezar, la tecnología contribuye y conforma el futuro juvenil. Hoy más que nunca parece que la tecnología es el futuro, y los jóvenes lo saben, y se saben los actores de ese futuro tecnológico, son conscientes de que ellos van a ser los protagonistas de ese porvenir tecnológico.

La Generación Digital es consciente, aunque de una forma latente, de la convergencia tecnológica que se está produciendo y que dominará el futuro tecnológico. Los móviles que ellos mismos tienen son multimedia, de forma que en un mismo aparato tecnológico tienen la opción de comunicarse, estar en contacto, escuchar música, jugar, conectarse a Internet, sacar fotos y videos...

“Si voy en el tren y no tengo nada que hacer juego a los juegos del móvil, lo utilizamos también para quedar, para escuchar música... es más cómodo todo en uno” (entrevista 9).

“Con el ordenador dejas muchas cosas de lado, yo ya no utilizo la minicadena, y con la tele pasará lo mismo... habrá un único aparato para todo” (Entrevista 14).

“Mejor todo en un mismo aparato es más cómodo” (entrevista 15).

“Ahora con la psp (videoconsola play station portable) te puedes conectar a Internet y hablar por el Messenger” (Entrevista 9).

Lo tecnológico tiene para los jóvenes un cierto capital simbólico ya que les ofrece hoy en día un sistema de diferenciación por estatus y prestigio en función de la tecnología que se posea. La tecnología, el consumo tecnológico, aporta un *status* simbólico que se refleja, por ejemplo, en la obsesión de algunos jóvenes por adquirir el último modelo de teléfono móvil o de reproductor *mp4*. En muchas, si no en todas, de las entrevistas del trabajo de campo que hemos realizado, los jóvenes hacían mención a las innumerables opciones de sus móviles multimedia: cámara de fotos, radio, mp3, conexión *wifi*.... Y algunos comentaban con total naturalidad la rápida frecuencia con la que cambian de móvil.

Además, ciertos dispositivos tecnológicos tienen la capacidad de distinguir socialmente ya no sólo por estatus o prestigio, sino por grupos de edad. El manejo de la tecnología establece diferencias entre adultos y jóvenes hasta tal punto que los jóvenes las consideran estrategias propias para utilizar en su vida cotidiana. Su natural conocimiento de los aparatos les distingue de los adultos, quienes, por su mentalidad analógica, tienen que aprender, a veces costosamente, algo que para los niños y jóvenes digitales es sencillo y cotidiano.

Durante el trabajo de campo pudimos constatar como los jóvenes son conscientes de las dificultades que muchos de adultos, padres y profesores, tienen en el manejo tecnológico. En una de las entrevistas surgió un debate en torno al tema: los jóvenes saben que ellos, por haber nacido rodeados de tecnología, tienen más facilidad para aprender y manejar; pero creen que se trata sólo de eso, de aprender; de hecho se quejaban de la poca voluntad de algunos adultos por aprender.

“Para ellos (los padres) es un caos porque no están acostumbrados” (Entrevista 12).

“Los jóvenes las utilizamos más pero es una cuestión de aprender” (Entrevista 12).

“Hemos sido la primera generación y como han estado de moda, han estado al alcance” (Entrevista 12).

“Como lo aprenden de mayores les cuesta más” (Entrevista 18).

Algunos iban más allá y mencionaban que las redes sociales son una herramienta de relación para jóvenes. De hecho, les extraña que haya adultos aficionados al *facebook* o a otras redes sociales, ya que creen que es algo propio de la juventud, una estrategia propia del mundo joven.

“Las redes sociales son algo propio de los jóvenes. Me parecería patético utilizarlas de mayor” (Entrevista 14).

Estos son algunos de los aspectos clave para entender la actual brecha generacional en torno a las nuevas tecnologías que más adelante analizaremos. De todas formas, es interesante apuntar el hecho de que los jóvenes de hoy son conscientes de que los jóvenes de mañana tendrán unas habilidades tecnológicas superiores a las suyas propias, de forma que la brecha digital generacional será constante.

“Cuando eres pequeño es más fácil, dentro de 10 años seguro que estamos desfasados” (Entrevista 14).

Uno de los aspectos más destacados es que las nuevas tecnologías permiten una movilidad virtual de los jóvenes. Gracias sobre todo a Internet, los jóvenes pueden desplazarse virtualmente por numerosos espacios sin tener que moverse geográficamente. Desde el ordenador pueden explorar mundos diversos e interactuar con numerosas personas. Las nuevas formas de movilidad virtual no han desplazado la movilidad física o formas tradicionales de comunicación como el teléfono, viajes o encuentros con amigos. Se han añadido a éstas ampliando el entorno de actuación de los jóvenes.

De igual manera que la movilidad o espacialidad, la temporalidad también se ha visto trastocada con la domesticación de las tecnologías, como comentábamos en un capítulo anterior. Las nuevas

tecnologías provocan o estimulan una vivencia del tiempo como aceleración permanente, aceleración que se traduce en instantaneidad, mayor velocidad y actualización constante.

“Estamos acostumbrados a hacerlo todo más rápido” (Entrevista 2).

“Yo me pongo nerviosa cuando el ordenador va lento” (Entrevista 5).

“Cuando tarda una barbaridad (el ordenador) me estreso mucho” (Entrevista 5).

“En cuanto llegas a casa enciendes la consola, y mientras se va cargando (el juego) te vas cambiando de ropa porque tarda mucho, para no perder el tiempo. - ¿y cuanto es mucho?- pues no sé, 2 minutos” (Entrevista 6).

Otro papel clave de la tecnología es su capacidad como agente ordenador de la vida cotidiana. La tecnología dispone nuevos espacios y tiempos a través de los cuales discurre la vida cotidiana para los jóvenes. Si ya la televisión como aparato doméstico estructura sobre todo tiempos, no tanto espacios, de la vida familiar, todas las posibilidades que, sobre todo Internet, abre, amplían el abanico de posibilidades y se insertan en la cotidianeidad marcando su propio tiempo y su propio espacio. Es decir, las nuevas tecnologías no sólo abren el abanico de nuevos espacios y tiempos virtuales, sino que se insertan en los domésticos provocando una reestructuración de los mismos. Hoy en día, por ejemplo, los jóvenes al salir de la escuela o el instituto, quedan con sus amigos para charlar por *Messenger* o *tuenti*, así nos lo ha mostrado el trabajo de campo.

“Yo llego a casa, como, y enciendo el ordenador (para conectarse al tuenti), después de hacer los deberes vuelvo a conectarme” (Entrevista 9).

“Yo cada día me conecto a las mismas horas (al tuenti)” (Entrevista 12).

“Yo tengo manía de ir a unas horas: después de comer y por la noche, para ver lo que vamos a hacer” (Entrevista 6).

Las nuevas tecnologías son para los jóvenes un medio para la experiencia, especialmente durante su tiempo libre. Las tecnologías abren la posibilidad de explorar mundos diversos y de establecer relaciones virtuales. “Las nuevas tecnologías son, para los y las adolescentes, un lugar “propio”, un espacio simbólico donde interaccionan y son reconocidos por otras personas de su misma edad, sienten que pertenecen a un grupo afín” (Serapio Costa, 2006).

En el trabajo de campo hemos podido comprobar que ese vínculo grupal y la interacción la realizan a través de las denominadas redes sociales y los servicios de mensajería instantánea. El “*tuenti*” es la red social por excelencia de los jóvenes. Algunos antes tuvieron *fotolog*, pero desde la llegada del *tuenti* y su profunda difusión entre los adolescentes, es raro encontrar a alguien que no tenga un perfil en “*tuenti*”.

“Hubo una temporada que se utilizaba mucho el fotolog, yo, fotolog, qué será del fotolog? Apareció el tuenti y fotolog quedó como olvidado” (Entrevista 5).

“Es que todo el mundo tiene tuenti” (Entrevista 9).

“El tuenti es el que tiene todo el mundo” (Entrevista 10).

“Al tuenti ya le tenemos pillado el truco” (Entrevista 1).

“Siempre hay gente en tuenti” (Entrevista 1)

Todos los días comprueban si tienen alguna novedad en su perfil del *tuenti*, es más, la mayoría lo hace varias veces al día. Muchos quedan con los amigos a través del *tuenti* poniéndolo en el tablón o mandando un mensaje privado. También crean eventos con una foto para organizar actos concretos, como cenas de clase.

“Es que en el tuenti tienes todo” (Entrevista 4).

“Hoy en día cuando te presentan a alguien te preguntan, tienes tuenti? Y si no tiene piensas, qué raro!” (Entrevista 5).

“Cuando sales los sábados no te piden el móvil, te agregan al tuenti” (Entrevista 5).

“El tuenti es mejor que el móvil porque no gastas” (Entrevista 6).

“En el tuenti vemos comentarios, y comentamos, vamos cotillear. Cuando sales un sábado pues subes las fotos al tuenti, pero lo pones privado, pero tus amigos lo pueden ver. Al fin y al cabo es cotilleo” (Entrevista 6).

“Cuando mis padres me castigan sin poder utilizar el ordenador le llamo a mi amiga para que entre en mi tuenti y me cuente lo que hay” (Entrevista 16).

La Red, y en especial espacios como las redes sociales, son para los jóvenes un espacio en el que todo puede ser mirado y todo puede ser mostrado; esto supone una fuerte satisfacción simbólica para ellos. En Internet los jóvenes asumen prácticas en las que quieren ver y ser vistos.

Durante el trabajo de campo hemos podido comprobar cómo la práctica de “colgar” fotos en *tuenti* es muy habitual. De hecho los jóvenes comentan que siempre alguien de su grupo de amigos lleva una cámara de fotos encima para poder sacar fotos y luego colgarlas y compartirlas. Además, ahora existe la posibilidad de contabilizar las visitas que cada perfil del *tuenti* recibe, de forma que se ha creado una especie de competición por ver el perfil de quien está más de moda o quién es más popular. Los jóvenes reconocen que hay un punto de exhibicionismo en este tipo de prácticas, pero no les importa ya que es lo que todo el mundo hace.

Ahora la presencia física se complementa, se continúa, en la electrónica. Ya no es necesaria la co-localización, la co-presencialidad. Las actividades en la interacción cara a cara necesitan co-localización en el tiempo y en el espacio, pero las innovaciones comunicativas que ofrecen las nuevas tecnologías son un mecanismo para entablar actividad social y construcción de significado social más allá de un espacio y un tiempo compartidos. Ahora es suficiente con la “location”, la localización (virtual, claro).

La reconstrucción de identidades y el establecimiento de relaciones sociales necesitan siempre de soportes simbólico-materiales referenciales de espacio-temporalidades de localización, visibilización y referencialidad. Los jóvenes mejor que cualquier otro grupo sociales, están familiarizados con las formas de identidad y sociabilidad que plantean las nuevas tecnologías. Un espacio sin materialidad pero con referencias en el que avanzan configurando relaciones con el entorno y los otros.

Esto se materializa, por ejemplo, en las interacciones que mantienen los jóvenes entrevistados a través de las redes sociales. Todos los “agregados” que tienen en el *tuenti* o en el *messenger* son amigos o conocidos. De forma que este tipo de herramientas interactivas se ha convertido en una extensión de la forma relacional clásica: el cara a cara. Al no poder estar la mayoría de su tiempo libre con los amigos, interactúan con estos a través de las herramientas que Internet y/o el móvil les facilitan. El contacto se establece a través del perfil propio creado en la red social, en el que además de una o varias fotos de presentación, han incluido sus gustos y aficiones.

Esto ofrece otro punto de análisis. Como consecuencia de la emergencia de la cultura digital, se ha hecho posible la comunicación interpersonal desde el propio espacio privado: del teléfono familiar se ha pasado al teléfono móvil personalizado que se puede usar desde la habitación; de la o-

municación escrita por carta se ha pasado a la comunicación digital SMS o *email*; de los encuentros con amigos se ha pasado al *chat*, al *messenger*, al *tuenti* o al *facebook*. Gracias a Internet, los jóvenes han aprendido a acceder a comunidades virtuales que están mucho más allá de su habitación. Y gracias a los videojuegos pueden practicar desde su casa lo que antes tenían que hacer en las salas de juego públicas.

“Siempre que quiero algo está en Internet” (Entrevista 5).

El espacio antes privado de la habitación se abre al mundo virtual y se hace público para el mismo, lo cual está estrechamente relacionado con el fenómeno de la *bedroom culture*. Preguntados por la preferencia de ubicación de los aparatos tecnológicos en el hogar, los jóvenes nos ofrecen una disparidad de opiniones. Los hay que, sabiéndose autocontrolar prefieren tener una habitación tecnológicamente equipada por la privacidad y la intimidad que ello conlleva. Y los hay que prefieren disponer de los aparatos tecnológicos en otra habitación diferente al dormitorio para no estar todo el día “enganchados”. Parece que la diferencia fundamental estriba en el autocontrol del tiempo destinado a lo tecnológico.

“Buff, no porque, si no, no salgo de la habitación, no haces vida familiar” (Entrevista 18).

“Yo prefiero tener el ordenador en la habitación, pero no me dejan tener Internet. Si está fuera de la habitación creen (los padres) que vas a estar menos tiempo” (Entrevista 17).

“El problema es que si la videoconsola la tienes en el salón y tus padres quieren ver la tele, pues mejor tenerla en la habitación, pero el ordenador da igual” (Entrevista 8).

“Yo prefiero todo en la habitación, cada uno ha de saber controlarse” (Entrevista 1).

Otro elemento relacionado con esto y con algunos aspectos de la brecha generacional, que más adelante analizaremos, es el control adulto del tiempo que los jóvenes dedican a lo tecnológico, que, evidentemente, varía en función del autocontrol de los propios jóvenes.

“Si eres legal no hay problema” (Entrevista 2).

“Mientras traigas buenas notas” (entrevista 5).

“Cada uno debe saber controlarse” (Entrevista 1).

“Sabén que sin Internet no podemos vivir” (Entrevista 6).

“Siempre, ahora aprender, ahora jugar... O bronca: “llevas toda la mañana en el ordenador” (Entrevista 10).

“Yo cada día me conecto a las mismas horas y entonces ya sé cuando tengo que parar” (entrevista 12).

Así como todavía los padres pueden llegar a imponer su control sobre el tiempo que sus hijos dedican a jugar a videojuegos o conectarse a Internet, cada vez es más generalizado el poco control que pueden ejercer sobre los contenidos a los que sus hijos acceden. La Generación Digital domina los medios digitales y los consume de una forma mucho menos controlable por los adultos, ya sean familias o profesores, puesto que son totalmente autónomos en cuanto a lo que quieren ver, descargar o comunicar. Los niños y adolescentes están creciendo entre pantallas a través de las cuales es posible ver el mundo, interactuar con él, comunicarse con otras personas, comunicarse en espacios virtuales, con mundos simulados. Y saben manejarse en ese entorno de pantallas y máquinas con la naturalidad de los que han crecido en un entorno tecnologizado.

Algunas de esas “pantallas” y “máquinas” parecen ocupar cada vez más las preferencias y tiempos de los jóvenes. Por ejemplo, destaca el hecho de que se trata de la primera generación que ha reducido el tiempo de exposición a la televisión principalmente como resultado de la mayor atención que presta a otros medios digitales, especialmente a Internet.

“A las noches veo la televisión en el ordenador” (Entrevista 9).

“Cada vez veo menos la televisión porque te ponen anuncios y además en Internet lo sacan antes” (Entrevista 9).

A pesar de que los jóvenes valoran el uso individual de las nuevas tecnologías, esta privatización del consumo de los medios tecnológicos no significa necesariamente que los encuentros sociales estén siendo sustituidos por el aislamiento social. Los jóvenes están incorporando los medios como nueva forma de contacto e interacción. No sustituyen sino que se incorporan.

Esta concepción de lo tecnológico como medio de relación e interacción ha sido palpable a lo largo de todo el proceso de trabajo de campo. Preguntados sobre la tecnología que más utilizan, lo primero que los jóvenes mencionan es el ordenador, después el móvil y los videojuegos. Preguntados sobre el uso que hacen de ellas, los jóvenes responden que para estar en contacto con los amigos. A pesar de que el ordenador tiene otras muchas funciones, la que potencialmente más utilizan los jóvenes son las redes sociales y la mensajería instantánea.

“El objetivo es el mismo, hablar con los amigos” (Entrevista 1).

Algunos establecen diferencias entre las distintas herramientas tecnológicas en función del objetivo comunicativo: si se trata de algo muy privado, mencionan que, si no es posible el cara a cara, lo mejor es el móvil. El *tuenti*, al ser más abierto, es para conversaciones más generales sobre todo en torno a fotos, posteos y *links* colgados en el tablón. El *Messenger*, por su parte, es muy utilizado para conversaciones tanto individuales como grupales, y destaca la posibilidad de utilizar emoticones y otras herramientas icónicas comunicativas. Algunos de los jóvenes entrevistados opinan que el *Messenger* es más privado e íntimo que el *tuenti* para hablar con los amigos, de hecho lo utilizan con los amigos más próximos.

“Con el tuenti puede haber confusiones. Malinterpretas porque no sabes cómo lo dicen” (Entrevista 2).

“El Messenger es más rápido y puedes hablar con más gente a la vez; el tuenti es para las fotos y para cosas así” (Entrevista 18).

“Es que en el tuenti puedes tener 500 amigos, pero en el messenger muchos menos, si sales una noche y conoces a alguien le das el tuenti, busca tu nombre y ya está, pero para la gente más conocida el Messenger” (Entrevista 8).

De hecho, el constante contacto es el potencial que los jóvenes más valoran en las nuevas tecnologías. “Lo importante no es estar conectado, sino la posibilidad de estar siempre en contacto” (Gil Juárez & Val-Llovera, 2006: 242). Al respecto, Madell y Muncer (2005) proponen el concepto de hipercoordinación: la práctica social de revisar constantemente los encuentros con los pares a través del uso de los aparatos tecnológicos, especialmente el móvil. Los mensajes de texto son muy populares entre los jóvenes porque median la comunicación, reduciendo el riesgo y por su naturaleza lúdica. La comunicación a través de Internet y de los móviles sirve para distintos objetivos comunicativos. Como resultado, estas tecnologías son complementarias más que sustitutivas, en función del uso que les dan los jóvenes.

La hipercoordinación es una práctica latente en el quehacer cotidiano de los jóvenes, tal y como hemos podido comprobar en el trabajo de campo. Llevan siempre consigo el móvil y revisan constantemente si han recibido alguna llamada o mensaje. Cuando están en casa el ordenador está en-

cendido todo el tiempo, de forma que pueden consultar lo que quieran cuando quieran. Generalmente es para actualizar el *tuenti* y ver si tienen algún mensaje nuevo.

“Si estás en casa el tuenti, y luego si sales a la calle el móvil” (Entrevista 13).

“Yo mira hoy me dejé el móvil y me siento vacía, no me acuerdo donde lo dejé, pero lo dejé en casa” (Entrevista 17).

Para los jóvenes, las nuevas tecnologías, en especial Internet, son parte constitutiva de sus formas de relación, de vincularse simbólicamente a otros espacios que generan interacción e intercambio con otros jóvenes, porque es una experiencia vivida y compartida por los que se han o están socializándose en esta generación (Sarena, 2006).

“Las tecnologías son importantes para nosotros, tienen mucha influencia, sin ellas, nada sería igual” (Entrevista 6).

“Ha aparecido tanta tecnología que se ha vuelto imprescindible” (Entrevista 11).

6

Fractura generacional

Como apuntábamos en el capítulo primero sobre juventud, las generaciones constituyen el vehículo básico para que los componentes de una cultura se transmitan, pero también son la forma en que se presenta el cambio cultural. Así, como Mannheim apunta, cada generación, con su particular interpretación de las cosas es proclive a entrar en conflicto o tensión con otras generaciones.

La forma en que se presenta la dinámica del cambio histórico-cultural en términos de generaciones está representada en la oposición entre viejos y jóvenes. Como plantea Bourdieu, el cambio representa una lucha, una disputa de poder entre las clases de edad que operan dentro de una sociedad o grupo social. La manera más corriente de interpretar esta (o)posición ha sido el conflicto generacional, cuyo supuesto básico es que los adultos representan lo viejo por la acción de los jóvenes, que son los que traen lo nuevo.

La concepción de conflicto generacional propuesta por Mannheim entiende que una generación se construye y adquiere identidad cuando se diferencia de las otras, subrayando así la idea de conflicto, ya que, si no hay conflicto, no se da una diferenciación generacional. En general, el conflicto con otros grupos contribuye a establecer y reafirmar la identidad del grupo propio y mantiene sus fronteras con relación al mundo social que le rodea. Como sostiene Megías Quirós, lejos de sentirse depositarios inmaduros del futuro, los jóvenes han construido un imaginario propio, un universo simbólico propio desde su oposición a lo adulto, como resistencia y vía de escape a la imposición de lo adulto. Su enfrentamiento con lo adulto define su universo simbólico, Así parece que la juventud es una construcción socio-cultural de oposición al mundo adulto.

En el contexto de la Cultura Digital, la Generación Digital define su imaginario cultural, entre otras cosas, a partir de lo tecnológico. Los jóvenes de hoy creen que las nuevas tecnologías son herramientas que les acercan a sus pares y les alejan de los adultos ya que las consideran estrategias propias del mundo joven. Ésta constituye la distancia social que existe entre nativos e inmigrantes digitales.

Las nuevas tecnologías son para los adultos una realidad ajena, que requiere ser apropiada. Si bien han sido incorporadas a su vida cotidiana en menor o mayor medida, se trata de una incorporación básicamente funcional. La extrañeza que los adultos viven frente a las nuevas tecnologías ha sido palpable durante el trabajo de campo, cuando los jóvenes comentaban las diferencias en la relación con lo tecnológico de jóvenes y adultos.

“No tienen costumbre (los adultos) porque en su época no había nuevas tecnologías... les cuesta más aprender” (Entrevista 13).

"Nosotros hemos nacido con ello, para ellos es muy nuevo" (Entrevista 16).

Tapscott (1998): señala cuatro factores clave que podrían estar generando una brecha o fractura entre niños/jóvenes y adultos:

1. las generaciones mayores se sienten inseguras con respecto a la nueva tecnología que los jóvenes están acogiendo porque muchos piensan que es algo que deteriora su calidad de vida en vez de mejorarla. Al fin y al cabo los ordenadores fueron introducidos inicialmente en el mundo corporativo como una forma de reducir los costos ya que reemplazaba a las personas por máquinas. Además, las tecnologías digitales están convirtiendo la vida laboral actual en un mundo cada vez más ajetreado.
2. Las generaciones mayores tienden a sentirse inseguras respecto a los nuevos medios, que están convirtiéndose en el epicentro de la cultura juvenil. La introducción de un nuevo medio siempre ha generado reacciones y, en este caso, parece haber un pánico generalizado ante los medios digitales. Las historias de pánico en torno a los medios nos revelan que cualquier temor ante el contenido de estos viene acompañado por un sentimiento de incomodidad frente a la necesidad de niños y jóvenes de ser autónomos y definir sus propios gustos en los medios.
3. Los medios tradicionales se sienten inseguros frente a los nuevos medios. La brecha se acentúa por el hecho de que los miedos de los medios frente a sus nuevas modalidades vienen propagados por los medios tradicionales. Además, Internet consume tiempo que antes se empleaba viendo televisión y es un medio en el que buscar información alternativa a los periódicos. A los padres les preocupa perder el control sobre sus hijos, en tanto que a los periódicos y a la televisión les preocupa perder sus audiencias, de modo que una ansiedad alimenta la otra.
4. La revolución digital, a diferencia de las anteriores, no es controlada únicamente por adultos. En el epicentro de la revolución digital está Internet, que será, si no es ya, el medio a través del cual se intercomunican casi todos los artefactos digitales. Aunque el nacimiento de Internet fue algo organizado institucionalmente, su crecimiento masivo ha sido completamente libre, nadie controla su capacidad de expansión.

Estos miedos adultos los hemos podido apreciar en el discurso de los jóvenes entrevistados. La visión que los propios jóvenes tienen acerca de la relación de los adultos con lo tecnológico responde al planteamiento de distancia generacional.

"(Con respecto a las nuevas tecnologías) a lo que no conoces siempre le tienes un poco de miedo. También todo lo que sale en la tele es negativo" (Entrevista 8).

"Mi madre no entiende muy bien qué es Internet y cómo nos comunicamos, y claro, se preocupa" (Entrevista 11).

"A los padres no les hace mucha gracia que estemos tanto tiempo en el ordenador.... Pero saben que sin Internet no podemos vivir" (Entrevista 6).

"Ellos no han vivido en nuestro tiempo" (Entrevista 6).

"Dicen que perdemos mucho tiempo jugando con la tecnología y que además es cara" (Entrevista 9).

"Asocian tuenti con perder el tiempo pero es que si ves la tele también pierdes el tiempo" (Entrevista 13).

Internet y en general el conjunto de tecnologías digitales plantean un desafío al orden existente en numerosos frentes. Una generación mayor que se siente a gusto con sus medios de comunicación tradicionales comienza a sentirse insegura frente a una generación y unos medios de comunicación novedosos que nadie controla. Por primera vez, la nueva generación entiende mucho mejor el nuevo medio, y lo está acogiendo más rápidamente. Este desafío al orden existente genera con-

fusión e inseguridad en torno a la juventud, su cultura y su universo simbólico plagado de aparatos tecnológicos digitales.

"No se enteran de nada, no tienen nuestra habilidad" (Entrevista 1).

"Para ellos es nuevo, para ellos es una cosa extraña" (Entrevista 1).

"Como no saben cómo funciona, pues no lo entienden, yo intento explicárselo, pero es difícil" (Entrevista 8).

"Les cuesta entenderlo, mi abuela me pregunta ¿y cómo puedes hablar desde ahí? ¿con eso? ¿pero él está leyendo eso? ¿y te ve?" (entrevista 13).

"Los padres no entienden el significado que el tuenti tiene para nosotros, y nos dicen que utilicemos el teléfono" (Entrevista 13).

Básicamente, es la distancia y/o lejanía respecto a las nuevas tecnologías lo que diferencia a jóvenes y adultos. Aunque resulte contradictorio, aquellos que crearon, descubrieron y expandieron Internet, los ordenadores, los móviles... viniendo de un mundo poco interconectado, son extranjeros en el mundo del siglo XXI.

A ello hay que añadir que la lejanía respecto a las nuevas tecnologías implica para los extranjeros digitales tener que desarrollar un proceso de socialización tecnológica en el sentido de una socialización secundaria o terciaria³⁸ para poder adaptarse al contexto tecnologizado. Para la Generación Digital las nuevas tecnologías forman parte del entorno que han aprehendido en su primaria socialización.

"Para nosotros es fácil pero para ellos no, pero eso es porque no lo utilizan tanto como nosotros. Si están acostumbrados a utilizar el ordenador en el trabajo no pasa eso... la cosa es acostumbrarse" (Entrevista 9).

"Nuestros padres cuando eran pequeños no tenían ordenador; en esta época enciendes la tele y ves la play 3 (videoconsola playstation 3), y en la época de nuestros padres estaban "pin y pon", y encima no les ofrecían esas cosas" (Entrevista 9).

"En su época no tenían estos aparatos y ahora les cuesta más aprender" (Entrevista 10).

Esa obligación por adaptarse al vertiginoso fluir de novedades tecnológicas crea en los adultos no sólo presión por adecuarse, sino un cierto recelo ante ese espacio virtual que les resulta altamente desconocido. "Cuando los adultos juzgan y prejuzgan, lo hacen desde su extranjería. Unos y otros hablan lo mismo, pero no se entienden (Gil Juárez y Val-Ilovera Llovet, 2006:14).

Este no entendimiento, o falta de entendimiento, podría estar desembocando en una (ciber)fractura o brecha generacional, que desde la visión adulta implica la descalificación al mundo de los jóvenes, quienes, teniendo la accesibilidad, la posibilidad de comprensión de las realidades tecnológicas y virtuales por haber nacido con ellas, carecen de la madurez para estar a salvo de sus peligros.

"Justamente en el terreno de las TIC podemos constatar que los jóvenes no son sujetos inacabados, en desarrollo, encaminado y únicamente dirigidos a ser adultos que dominan todos los aspectos que ellos aún están conociendo y por conocer. Por lo que respecta a las TIC, los jóvenes conocen, dominan, crean y recrean bastante bien varios aspectos que los adultos desconocen, y el conocimiento, el dominio, la experiencia y la *expertise* del adulto en ese campo, no son el ideal y mucho menos la única opción de los jóvenes" (Gil Juárez y Val-Ilovera Llovet, 2006: 62).

³⁸ Para Berger y Luckmann (1998: 166) la socialización secundaria es cualquier proceso posterior a la socialización primaria (inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en sector de él, por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad) que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Los jóvenes se saben hasta cierto punto expertos en el conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías, precisamente porque son conscientes de que han sido socializados en entornos altamente tecnologicados, a diferencia de sus padres. Así lo expresaban durante el trabajo de campo.

“Para nosotros es más fácil aprender porque estamos acostumbrados desde pequeños, los padres son más torpes” (Entrevista 2).

“Mi madre no sabe ni leer ni mandar mensajes” (Entrevista 4).

“Mi madre no sabe mandar un mail y se quiere abrir una cuenta” (Entrevista 5).

“Mi madre siempre me pregunta: ¿y qué tienes en tuenti? ¿qué haces ahí?” (Entrevista 10).

Paradójicamente, cuando los adultos hablan de la actualidad, se refieren a una realidad impuesta en tanto que les es consustancial. La actualidad para los adultos es actual, pero distante, extraña y lejana. Es distante porque se trata de una forma de relación entre las personas que para los adultos resulta distante, apartada, remota, lejana. Debido a esa percepción de distancia, les parece que la relación que se establece entre las personas, por la intersección de las nuevas tecnologías, rehúye el trato amistoso o íntimo, que cualquier intercambio social válido requiere. Esta es una suposición que asume que el trato amistoso o íntimo tiene que ser necesariamente cara a cara.

Para los jóvenes, sin embargo, las vinculaciones que establecen a través de las nuevas tecnologías son de todo menos distantes. No sólo porque su posicionamiento frente a la tecnología es otro, sino porque el objetivo primario de conectarse es justamente ese: estar en contacto. Los vínculos que establecen los jóvenes son cercanos e íntimos. Para los adultos la extrañeza se ubica en que las TIC ofrecen a los jóvenes una relación muy cercana e íntima, sin la presencia física del otro. Para los jóvenes ésta es una situación absolutamente normal.

La relación que los seres humanos establecemos por la intercesión de las TIC es lejana en el sentido de que logramos saber de los otros aún y cuando se ubiquen físicamente a miles de kilómetros de distancia. Es lejana porque la relación que establecemos ubica a los otros lejos en el espacio. Pero esta lejanía es para los adultos una muestra de algo más. La lejanía es apreciada como una característica poco valiosa, como si el intercambio simbólico se debilitara, por estar, no lejos en el espacio, sino en el tiempo. Es como si la relación interpersonal o la relación simbólica tuvieran que ocurrir siempre a su tiempo, y el tiempo mediático no fuera su tiempo. Pero esto no es resultante de las TIC y de su conformación, sino de la nostalgia adulta por una época ya pasada.

Tal y como nos han comentado los jóvenes entrevistados, a los adultos les inquieta con quién se relacionan. Más que las fotos o la información que cuelgan en Internet, las personas con las que se relacionan. Los propios jóvenes comentan que sus padres confían en ellos, pero no en la herramienta.

Para los jóvenes las TIC son estrategias propias, que les acercan a los otros. Así, los jóvenes se apropian de las TIC mediante su reinterpretación y reinención. Esto da por resultado que tecnologías desarrolladas para hacer eficiente la comunicación se transmuten en innovadoras estrategias de relación. “De esta manera los jóvenes se presentan como agentes autogestivos. Evidentemente esta es una situación que transgrede el orden. Los adultos tienen entonces una importante tarea autorreflexiva y autocrítica, en su relación con la juventud actual” (Gil Juárez & Vall-Ilovera Llovet, 2006: 16).

“El que quiera que las utilice (las nuevas tecnologías), nosotros las utilizamos porque estamos acostumbrados” (Entrevista 15).

El consumo de tecnología digital, fundamentalmente en lo que respecta a pantallas e hipertextos, distancia a los jóvenes de los adultos a través de su vínculo con ella y su capacidad para procesarla y usarla. Son herramientas con fuerte poder subjetivante e impacto de socialización en un tiempo en que los ordenadores, móviles, consolas y demás aparatos tecnológicos se han conver-

tido en aparatos domésticos, parece que se han convertido en un electrodoméstico más en la vida cotidiana.

“Los jóvenes están inmersos en una cultura de la velocidad, la fragmentación y la imagen, y los adultos enfrentan el desafío de seguir enseñándoles de manera secuencial y con base en el texto” (Balardini, 2004). Para alguien socializado en la palabra, la imagen se convierte fácilmente en una trampa, mientras que para alguien socializado en un mundo de imágenes, la palabra puede actuar como retardo, como agregado vano.

Para alguien socializado en la cultura del texto lineal, el hipertexto es un laberinto en el cual perderse y que no lleva a ningún objetivo claro, nos pasea entre relatos, horizontalizando retazos sin pronunciar su discurso final. En tanto, para alguien socializado en el hipertexto, el texto lineal suele ser pobre, aburrido, y no permite una comprensión de los contextos y las relaciones.

“Se estresan cuando les aparecen muchas ventanas a la vez en el ordenador” (Entrevista 1).

Los jóvenes entrevistados se quejaban de la poca voluntad que algunos adultos muestran por aprender a manejar los aparatos tecnológicos. Tratan de explicar a sus padres el funcionamiento del móvil o de los buscadores de Internet, pero la experiencia resulta “poco productiva”. Al final, en vez de intentar hacerlo ellos mismos, muchos padres acaban por pedirles a sus hijos que les hagan las operaciones necesarias.

“Al final te ríes porque es desesperante explicarles a los padres” (Entrevista 12).

“(Enseñarles a los padres) es muy difícil, además parece que no les interesa mucho” (Entrevista 14).

“Es un poco estresante porque te dicen ¿Cómo era? Y yo ¡pero si te lo acabo de explicar!” (Entrevista 17).

A pesar de las dificultades a las que se enfrentan los adultos cuando intentan introducirse en el entorno digital, los jóvenes aprecian los esfuerzos que algunos adultos han realizado por adaptarse y entender el mundo digital en el que sus hijos se sienten tan cómodos.

“Algunos padres se han acoplado bien a utilizar las nuevas tecnologías” (Entrevista 11).

“No todos los adultos están a la defensiva con las nuevas tecnologías” (Entrevista 11).

“Pero quieren aprender para no quedarse atrás” (entrevista 13).

“Utilizan cada vez más Internet, sí, cada vez entienden mejor que nos guste, le ven la utilidad” (Entrevista 16).

“Cuanto más usan Internet más confían, cuanto más conocen el medio. Pero quieras o no es otra generación, nosotros tenemos mucha confianza en Internet, quizá demasiada” (Entrevista 18).

“Y a veces los adultos son peores, las amigas de mi madre están superenganchadas al Messenger” (Entrevista 4)

Placer (1998) apunta que el mundo joven es el más permeable y abierto a todas las nuevas influencias, ante las que los adultos tienen dificultades de adaptación. Para comprender las nuevas experiencias cognitivas de los jóvenes es preciso que el mundo adulto se abra a ese paradigma que afecta tanto a la comunicación como a las formas de pensamiento y conocimiento.

Precisamente por ello los jóvenes de la Generación Digital son conscientes de que cuando ellos sean adultos experimentarían procesos parecidos respecto a los más jóvenes.

"Lo que les pasa ahora a los padres nos pasará también a nosotros cuando seamos mayores, pero a lo mejor no tanto" (entrevista 11).

"Dentro de 10 años seguro que estamos desfasados" (Entrevista 14).

Curiosamente, durante el trabajo de campo hemos podido comprobar que los jóvenes mantienen el mismo discurso sobre los niños, que el que los adultos hacen sobre los jóvenes: las nuevas generaciones aprenden antes y más fácilmente el manejo de los aparatos tecnológicos. De hecho lo observan hoy por hoy en los niños de su entorno. Los que hoy son adolescentes se asombran de la precocidad tecnológica de los que son más jóvenes que ellos.

"El problema es que ahora con 10 años la gente se hace tienti" (Entrevista 5).

"Ahora los niños de 6 años saben mucho más, es que todo va más rápido" (entrevista 6).

"Que ahora cogen (los niños) el ipod más complicado y en dos días saben manejarlo" (entrevista 6).

"En esta época (los niños) vienen más a saco, es una cuestión de hoy en día, mi prima mayor me dice que qué rápido vamos" (entrevista 6).

"Ahora los niños con 7 años y les ves por la calle con unos pedazo de móviles" (entrevista 9).

Parece que los niños actuales se han introducido en el mundo tecnológico con mayor precocidad que los jóvenes de la Generación Digital. Si éstos empezaron a utilizar los videojuegos con 7-8 años, el móvil con 10-11 años y el tienti con 12-13, los niños hoy empiezan mucho antes, incluso algunos a los 3 años.

"Yo estoy con mi prima de 3 años y tiene una muñeca y un móvil para jugar y prefiere el móvil" (Entrevista 10).

"Ahora con 5 años se piden para Olentzero la DS (Videoconsola Nintendo DS)" (Entrevista 10).

"Mi primo empezó a utilizar el ordenador con 4 años, y lo utilizaba sólo, encendía el ordenador, jugaba, no sabía casi hablar y sabía jugar" (Entrevista 11).

"Los niños de ahora tienen unas pedazo máquina, nosotros teníamos la gameboy y ellos tienen la psp (play station portable), les ves en el autobús de la ikastola todos con maquinas..." (entrevista 11).

"Ahora tienen móviles desde pequeños, han tenido más móviles y mejores que los nuestros, pero en el fondo no lo necesitan.... Y con el ordenador igual" (Entrevista 13).

"Los más pequeños juegan más que nosotros y lo pillan más rápido, les enseñan desde más pequeños" (Entrevista 13).

"Mi hermano con 7 años ya maneja el ordenador" (Entrevista 14).

Resulta curioso cómo el discurso se reproduce: a los jóvenes les parece mal que los niños comiencen con tanta precocidad a introducirse en el ámbito tecnológico.

"Me parece horrible, ya es que se han convertido en un juguete, vale, la gameboy sí, la gameboy era obvio, pero ¿un móvil?, el móvil se va forzando demasiado, el móvil es

algo muy de adolescentes, a menos que sea el caso ese de que necesitas comunicarte (con tus padres)... cada vez parece que eres antes adolescente” (Entrevista 18).

“A los 12 no te vas a poner a utilizar el messenger o el tuenti, es algo que va con la edad, pero ahora empiezan antes con todo” (Entrevista 12).

“¡Mi hermano de 12 años tiene facebook, tiene tuenti, tiene messenger, tiene todo! ¡Son muy precoces!” (Entrevista 13).

Dado el grado de maestría con el que se manejan los que hoy en la Cultura Digital son niños, en un futuro cercano, cuando sean adolescentes podrían constituir la Generación Digital 2.0 por utilizar una nomenclatura propia del mundo digital, una generación más avanzada que la actual generación digital.

“Si aceptamos el salto generacional, podemos tomar medidas para cerrar la brecha generacional. Los niños son autoridades: aceptémoslo y aprendamos de ello” (Tapscott, 1998: 46).

Visto quienes serían hoy en día los nativos y los extranjeros en la cultura digital, ¿Por qué no admitir que la jerarquía tradicional joven adulto sólo es una más de las posibles entre estos dos grupos?

Adolescentes y jóvenes son definidos socialmente por su estado inacabado, por estar en proceso de construcción como actores sociales plenos. La juventud es generalmente considerada la etapa vital intermedia camino hacia la adultez. Sin embargo, muchas veces nos olvidamos de que, como Mannheim (1944) sostiene, la juventud es una potencialidad dispuesta siempre a toda renovación. Y este elemento de renovación, esta potencialidad, tiene una especial importancia en la actual Generación Digital.

La juventud ya no es tanto ese periodo de transición hacia la adultez como una etapa vital con entidad propia. Los jóvenes de hoy conforman una generación consciente de tener una identidad cultural propia, diferente a la de los adultos. "En los albores del siglo XXI estamos asistiendo a una metamorfosis del ciclo vital que (al menos en Occidente) está modificando profundamente la naturaleza, duración, imagen cultural y papel social de la juventud" (Feixa, 2004).

Frente a esa idea generalizada del joven como inmaduro, vulnerable e inexperto, la realidad nos muestra que son muchos los niños y jóvenes que se encargan de explicar a sus padres cómo funciona Internet, cómo pueden usar el móvil para enviar mensajes de texto etc. Esto puede poner nerviosos a algunos adultos porque subvierte el orden tradicional fundado en una autoridad adulta que se basa siempre en el modelo de experto: los adultos deberían tener mayor experiencia y mayores conocimientos sobre cómo funciona el mundo y la vida. Pero esto no siempre es así, y menos en el ámbito de las nuevas tecnologías.

Durante el trabajo de campo lo hemos podido comprobar. Todos los jóvenes entrevistados habían explicado alguna a vez a sus padres, incluso a sus abuelos, el funcionamiento de algún aparato tecnológico. Y la experiencia la describen como frustrante por la torpeza con la que muchos adultos se manejan.

"Es horroroso explicarles cualquier cosa, aburrimiento total, y cuando se compran algo nuevo, un móvil, vuelta a empezar, que si tienen las teclas muy pequeñas, que si me explicaste el otro día una cosa pero no la entiendo" (Entrevista 6).

"Ellos dicen que es muy difícil, siempre cogen las instrucciones" (entrevista 10).

"Son más torpes, me pongo nerviosa porque les digo algo y dan a otra tecla, si tampoco es tan difícil" (entrevista 16).

“Y con el ordenador dan click y se quedan un año esperando, hacen click se bloquea y empiezan a darle” (entrevista 16).

En muchos casos no sólo les explican los pasos, sino que se lo escriben en un papel. Mencionan especialmente los procedimientos para mandar y leer mensajes con el móvil.

“A ver, en general los padres son muy torpes, los míos por lo menos, el móvil lo utilizan para llamar y punto porque con los mensajes....buff... no los leen, no saben leerlos, no saben cómo responder” (entrevista 13).

“Mi aítite se apunta los pasos en un papel para mandar los mensajes” (Entrevista 18).

“Yo tuve que apuntarle a mi abuelo en dos hojas como enviar un mensaje paso por paso, y a mi madre casi casi” (entrevista 5).

A diferencia de los adultos, para los jóvenes las nuevas tecnologías no constituyen ni un medio ni un mecanismo para mejorar su desarrollo y formación, no son una mera herramienta funcional, por lo menos no las entienden así. Para los jóvenes las nuevas tecnologías les abren un espacio-tiempo social para relacionarse que cada vez cobra más importancia dentro de sus prácticas cotidianas porque son materia y espacio de construcción de relaciones significativas.

Si por algo se ha destacado el trabajo de campo que hemos realizado ha sido por el énfasis que los jóvenes ponían en explicar que las nuevas tecnologías, sobre todo, son para ellos una forma de ocio, un modo de estar en contacto con sus amigos, una herramienta de relación que facilita los lazos entre pares.

Importantes investigaciones actuales, como *EU kids online*³⁹, muestran que, dada su habilidad en el uso tecnológico y la integración de la tecnología en su vida cotidiana, es necesario replantear esa conceptualización de la juventud en relación con la tecnología. Su grado de maestría en el uso de aparatos tecnológicos nos hace pensar que estos jóvenes no están necesariamente inacabados ni en desarrollo ni en construcción. Su conocimiento tecnológico es tal que términos como “inexperto” resultan inadecuados.

“Justamente en el terreno de las TIC podemos constatar que los jóvenes no son sujetos inacabados, en desarrollo, encaminados y únicamente dirigidos a ser esos adultos que dominan todos los aspectos que ellos aún están conociendo y por conocer. Por lo que respecta a las TIC, los jóvenes conocen, dominan, crean y recrean bastante bien varios aspectos que los adultos desconocen, y el conocimiento, el dominio, la experiencia y la expertez del adulto en este campo, no son el ideal y mucho menos la única opción de los jóvenes” (Gil Juárez y Val-Ilovera Llovet, 2006: 62).

En términos generales, niños y jóvenes entienden el manejo de las nuevas tecnologías con más rapidez que los adultos. Como nacen con la tecnología, rodeados de aparatos digitales, la asimilan, la absorben de forma natural. Por su parte, los adultos tienen que acomodarse a ella, y esto constituye un proceso de aprendizaje diferente y mucho más difícil, una socialización tecnológica en fase secundaria.

“Mis padres son mucho de mirar el manual, yo de experimentar” (entrevista 18).

“El móvil siempre sabes cómo es, si tienes que arreglar algo sabes que es en ajustes, no va a ser en agenda” (entrevista 18).

“Es fácil aprender, las funciones al final todas son iguales o parecidas” (entrevista 10).

A través de la asimilación, los jóvenes desde niños, perciben la tecnología como otra parte más de su entorno, la absorben junto con todo lo demás. A los adultos, al tener costumbres y hábitos

³⁹ El proyecto EU Kids Online es un proyecto de investigación cuantitativa longitudinal a nivel europeo coordinado por la profesora Sonia Livingstone de la London School of Economics, cuyo objetivo principal es conocer el uso que los niños de la Unión Europea hacen de las nuevas tecnologías, en especial de Internet. (<http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/>)

más arraigados, les cuesta aprender algo completamente nuevo, y se ven obligados a cambiar su usual forma de pensar “analógica” para adecuarse a la nueva tecnología digital. La diferencia es clave: los jóvenes absorben de forma natural lo tecnológico, los adultos se tienen que adaptar a ello. Los jóvenes se han socializado tecnológicamente en fase primaria, los adultos en fase secundaria.

“Cuando eres pequeño absorbes las cosas surgen pronto y aprendes enseguida” (entrevista 17).

“Sí claro, facilidad, porque lo hemos visto desde pequeños” (entrevista 14).

“Sabes que desde pequeño es más fácil aprender” (entrevista 13).

Este cambio en términos de “expertez,” cuestiona el constructor evolutivo de joven y nos lleva a plantear también un cambio en la estructura jerárquica de transmisión de conocimiento, respondiendo así a la cultura prefigurativa propuesta por Margaret Mead en la que los jóvenes marcan el camino para modificar el presente y captar prefigurativamente el futuro.

Reconocer la capacidad casi innata de los jóvenes para relacionarse con lo tecnológico de forma cotidiana y natural implica también reconocer su mayor maestría en el dominio tecnológico en comparación con los adultos. Y en vez de ver esto como una amenaza hacia la autoridad adulta, deberíamos entender esa capacidad como una oportunidad para aprender de los jóvenes en un ámbito del que, indudablemente, saben más que los adultos.

En el trabajo de campo pudimos comprobar cómo esta situación de mayor conocimiento genera en los jóvenes un sentimiento extraño. Por un lado, les hace gracia que tengan que ser ellos quienes expliquen a sus padres cuando la jerarquía de conocimiento socialmente establecida es la inversa. Por otro lado, ese rol de maestros les “desespera”: les cuesta tener paciencia a la hora de explicar a los adultos cómo manejar el móvil, cómo navegar por Internet o cómo jugar a la *play*. En cierto modo, les desconcierta esa situación, en parte porque para ellos es algo tan natural e intuitivo que dar cuenta de ello de forma explicativa les resulta complejo, también en parte porque los adultos son “malos aprendices”.

“Con los padres al final cabreo, es que no escuchan, les dices una cosa y hacen lo contrario” (Entrevista 10).

“¿Explicar a los padres? No hay manera, les explico por pasos, mi abuela fue la primera en tener móvil y todavía no sabe ni llamar” (Entrevista 11).

“A veces tienes que decírselo 7 veces y no lo entienden” (Entrevista 13).

“Y encima van super despacio, lo leen todo, se lo piensan, le dan muchas veces al clic...” (Entrevista 6).

“Ahora quieres hacerlo todo rápido, y ahora cualquier cosa te parece que va lento” (Entrevista 12).

Muchos adultos tendrán que acceder a las nuevas tecnologías a través de sus hijos y no lo van a conseguir censurando, prohibiendo, reduciendo o limitando su uso a los jóvenes por el miedo.

Puede que haya que refundir la relación de autoridad entre adultos (padres y maestros) y jóvenes, no para basarlo en una idea de igualdad absoluta sino en una idea de saberes diferenciados por ámbitos, y por lo tanto transformar las relaciones de autoridad en relaciones de intercambio y cooperación.

“Nunca antes la sociedad había experimentado el fenómeno de que la jerarquía del conocimiento se trastocara de manera tan efectiva. Sin embargo es algo que sin duda está sucediendo y la situa-

ción se magnifica con cada nueva tecnología que va surgiendo” (Tapscott, 1998: 32).

Sin embargo, reconocer la autoridad experta de los jóvenes en el uso y manejo de lo tecnológico no significa ensalzarles como profetas del digitalismo.

Si bien es verdad que niños y jóvenes cada día tienen más fácil acceso a las tecnología y a materiales, contenidos y competencias culturales específicas para ellos, esto no significa, como señala Buckingham (2005), que los jóvenes sean ya usuarios competentes de las tecnologías. Los jóvenes tienen la ventaja de poseer un tipo de confianza “salvaje” o natural en su trato con la tecnología, no tienen miedo a la máquina y se enfrentan a lo nuevo como si de un juego se tratara (visión lúdica de las tecnologías).

“Haciéndolo mal aprendes a hacerlo bien” (Entrevista 13).

“Es que a mí me gusta buscar e investigar por mi cuenta” (Entrevista 14).

“Cuando algo te interesa lo aprendes por tu cuenta” (Entrevista 14).

“Cuando eres pequeño juegas un par de veces y ya aprendes” (Entrevista 13).

“Investigas y al final sabes hacerlo” (Entrevista 11).

No obstante, la mayor parte de esos jóvenes dista mucho de ser *cyberkids*, profetas del digitalismo o expertos autónomos como algunos tecnófilos proclaman. A veces también se muestran inseguros, carecen de información o se sienten frustrados porque la tecnología no logra realizar lo que promete.

Para algunos tecnófilos parece que los jóvenes sean los *cyborgs* que hayan nacido con alguna pantalla incorporada (la de la televisión, la videoconsola o la del ordenador). La imagen de unos menores con una pantalla como extensión de sí mismos es una imagen moderna muy difundida en nuestra sociedad. Pero hay que ser cautos. En el contexto de las nuevas tecnologías parece que se pueden pensar las relaciones entre jóvenes y tecnologías de otras maneras, maneras que responden efectivamente a las prácticas actuales, y que como mínimo cuestionan las jerarquías y trayectorias unívocas que se les suponían a las relaciones entre jóvenes, adultos y tecnologías.

Pero también hay que cuestionar ese mito de la juventud tecnologizada, cuanto menos en términos de una realidad generalizable y ser más cautos. Los jóvenes de hoy en día poseen mayor maestría en el manejo tecnológico, eso es indudable, y se enfrentan a las tecnologías desde la inquietud y desde una visión lúdica. Son ellos quienes generalmente enseñan a sus padres a manejar los aparatos tecnológicos. Pero de ahí a profetizar que la juventud se está convirtiendo en mesías del digitalismo o en *cyborgs* mitad humanos, mitad tecnológico, hay una gran diferencia.

Visto lo visto, las actitudes y las expectativas educativas de la Generación Digital han evolucionado radicalmente si las comparamos con las de generaciones anteriores. La actual generación de jóvenes define su imaginario sociocultural a partir de lo tecnológico, y esperan que ello tenga también su reflejo en las aulas.

Hace unos 25 años los ordenadores empezaron a ser contemplados como una herramienta positiva para la enseñanza ya que podía mejorar sustancialmente la calidad de la misma. Los profesores experimentaron entonces con la idea de completar la enseñanza tradicional y las actividades de aprendizaje con aplicaciones y recursos informáticos que más tarde, gracias a Internet, se hicieron aun más disponibles.

Hasta entonces se habría podido afirmar que eran los maestros los generadores de oportunidades de innovación educativa centradas en las tecnologías. Además, para muchos alumnos los centros escolares eran el único lugar donde podían acceder a un ordenador. Pero cuando, tanto los ordenadores como Internet entraron en los hogares y se transformaron en un aparato doméstico más para muchas familias, las competencias de los alumnos en relación con estas tecnologías crecieron exponencialmente, sobre todo a través del autoaprendizaje, hasta el punto de superar ampliamente las de sus maestros. Fue entonces cuando se empezaron a forjar las distancias entre los que luego serían los nativos digitales y los extranjeros digitales.

Según Prensky (2001b) los profesores inmigrantes digitales (de la era pre-digital) luchan por enseñar a una población de jóvenes que habla "otro lenguaje". Aprecian muy poco las habilidades de los nativos (*multitask*, gusto por los gráficos, búsqueda de recompensa...) porque ellos aprendieron de otra forma (despacio, paso a paso, individualmente, de forma seria).

Dado esta situación de maestría tecnológica de los jóvenes, es de esperar que muchas expectativas de los alumnos hayan cambiado y sean diferentes a las que sostienen sus maestros, sobre todo en torno a los siguientes ámbitos según Pedró (2006):

- el tipo de tecnologías disponibles en las escuelas,
- la frecuencia de su uso,
- el abanico de posibles actividades,
- las oportunidades para el establecimiento de redes y el trabajo colaborativo,
- las destrezas comunicativas implicadas,
- el grado de personalización del aprendizaje,

- los estándares de calidad digital, en términos de interactividad y de uso de recursos multimedia. Por consiguiente, podría esperarse razonablemente que estos alumnos estén mucho más dispuestos a utilizar las tecnologías en actividades de aprendizaje que lo que los centros escolares están dispuestos a permitir. Pedró (2006) se pregunta hasta qué punto esta situación de contraste puede acabar por generar un sentimiento de insatisfacción con respecto a las prácticas escolares entre los alumnos o incluso una creciente desafección de la vida escolar. Ya que, por el momento, no parece que existan muchas innovaciones educativas que hayan tenido en cuenta qué es lo que mejor se ajusta a las características de la Generación Digital.

Este panorama apunta a la necesidad de encontrar y analizar respuestas educativas innovadoras que hayan sido diseñadas con el objetivo de acomodar mejor a los nativos digitales a los entornos educativos, adaptándolos adecuadamente, tomando incluso en consideración los posibles cambios operados en sus capacidades cognitivas, desde intervalos de atención más cortos, a la necesidad de obtener respuestas con inmediatez.

La emergencia de la generación digital exige una reconsideración de las innovaciones educativas basadas en las tecnologías que coloque las nuevas actitudes y expectativas de los alumnos, así como sus nuevas competencias, en el centro de la discusión. Lo más probable es que estas respuestas educativas innovadoras se encuentren alrededor de alguno de los siguientes ejes (Pedró, 2006):

1. Infraestructural: con el objetivo de aumentar el número de dispositivos tecnológicos, recursos y servicios disponibles en entornos educativos.
2. Contextual: para hacer más flexibles los recursos funcionales (tiempo y espacio) de forma que se generen nuevos dispositivos organizativos en materia de actividades de enseñanza ya aprendizaje.
3. Curricular: con la intención de ajustar los requerimientos curriculares o romper sus límites para incorporar nuevas herramientas o contenidos culturales típicamente relacionados con la Generación digital.
4. Centradas en el proceso: propuestas para acomodar mejor los procesos y las actividades de aprendizaje a los cambios en las prácticas cognitivas y de comunicación, incluyendo tanto la comunicación interpersonal como la gestión del conocimiento, para beneficiarse así de sus mayores competencias en el ámbito de las tecnologías, lo cual las configura como las innovaciones presumiblemente más difíciles de encontrar.

Desde el punto de vista de la demanda, parece claro que los nativos digitales ya se encuentran experimentando hoy lo que significa vivir en una sociedad en red, sin darse cuenta necesariamente del potencial de una verdadera sociedad del conocimiento. Pero, hasta cierto punto, sus experiencias terminan abruptamente cuando cruzan la puerta de las instituciones educativas. ¿Cuáles serían entonces las respuestas políticas más apropiadas para la emergencia de la Generación Digital a la luz de los requerimientos de la sociedad del conocimiento? Hay un cierto número de políticas que podrían ser relevantes si apuntaran al menos a:

- Reducir la distancia existente entre las experiencias que los nativos digitales tienen en materia de comunicación interpersonal y gestión del conocimiento dentro y fuera de las aulas, enriqueciendo el abanico de servicios y dispositivos digitales disponible en las escuelas, así como aceptando su uso en el contexto de una mayor variedad de experimentos educativos y de prácticas innovadoras. Debería existir un mayor énfasis en garantizar que existe una continuidad tecnológica en la vida de los jóvenes dentro y fuera de las escuelas y que sus competencias relacionadas con estas tecnologías digitales son canalizadas convenientemente por medio de actividades educativas que les hacen sentir cómodos.
- Tomar medidas necesarias para tener más en cuenta las opiniones de los jóvenes de la Generación Digital con respecto a cómo debe ser la educación, prestando particular atención a sus expectativas en relación con las aplicaciones escolares de los dispositivos y los servicios digitales que ya están usando, creando canales adecuados directos e indirectos de expresión para ellos así como observatorios de sus cambiantes prácticas y expectativas, todo ello asegurando que sus opiniones lleguen adecuadamente a su profesorado.

- Considerar las prácticas de la Generación Digital relacionadas con los dispositivos y los servicios digitales en materia de educación y de gestión del conocimiento como una oportunidad que necesita una intervención educativa urgente, orientada a acompañarles en el marco de unos valores personales y sociales y, al mismo tiempo, abordando los desequilibrios existentes, como los que se basan en las diferencias basadas en el género o en el distinto status socioeconómico.
- Crear incentivos para que la industria del *software* desarrolle aplicaciones educativas para un amplio abanico de dispositivos digitales, de forma que se pongan en práctica los principios que consiguen que los videojuegos sean tan atractivos y gocen de tanto éxito entre los jóvenes.
- Implicar a las instituciones y los programas de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, en todos estos procesos, tratando de garantizar que se encuentren siempre en la vanguardia de los dispositivos y servicios digitales que actualmente ya moldean las actividades y las prácticas de comunicación y gestión del conocimiento tanto de sus actuales como de sus futuros alumnos.

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Estudio de caso: los videojuegos

¿Qué son los videojuegos? ¿Por qué tantos niños y jóvenes se pasan tantas horas enganchados a las pantallas? ¿Son sólo elementos lúdicos o pueden implicar procesos de socialización?

Éstas son algunas de las preguntas más comunes en torno a los videojuegos, el elemento lúdico por excelencia del siglo XXI. Pero, si bien es socialmente manifiesto su éxito comercial y social, muy pocos se han detenido a reflexionar sobre las implicaciones sociales y sociológicas de los videojuegos.

Éste que presentamos a continuación pretende ser un análisis sobre los aspectos que juzgamos sociológicamente más interesantes de los videojuegos. A pesar de su significación, rara vez los videojuegos han merecido la atención de investigadores en comunicación social, sociología, psicología, pedagogía...⁴⁰ Como afirma Marshall McLuhan, las nuevas tecnologías cambian tan velozmente que la reflexión sobre sus implicaciones resulta casi imposible de realizar simultáneamente. De este modo, en la medida en que cada medio de comunicación, cada tecnología, produce diferentes efectos sociales y psicológicos, relaciones sociales específicas y formas de pensar y hacer, es necesario analizar y reflexionar sobre estas implicaciones desde las diversas disciplinas sociales, que por el momento se han mantenido prácticamente al margen en el caso de los videojuegos. Esta sorprendente indiferencia hace necesario establecer pautas y elementos de análisis básicos para entender los mecanismos de funcionamiento de este medio.

Los videojuegos constituyen un término popular y familiar que forma parte del desarrollo tecnológico que experimenta nuestra sociedad. Son parte de la tecnocultura contemporánea, y como tales ocupan un lugar importante en el imaginario de millones de personas en todo el mundo. Millones de niños dedican muchas horas semanales absortos por combates, persecuciones, misiones... El volumen de negocio de la industria del videojuego es en la actualidad uno de los más importantes del sector informático y de comunicaciones. Y, sin embargo, desde el punto de vista sociológico y en profundidad, se conoce muy poco de ese mundo.

Los diversos informes y estudios sobre la sociedad de la información, principalmente centrados en Internet, apenas han prestado atención a los videojuegos. “Esta falta de interés responde al tradicional prejuicio antilúdico, según el cual los juegos son actividades sociales menor es, si no peligrosas y rechazables” (Echeverría y Merino, 2008).

⁴⁰ Excepciones de ello son las investigaciones del Grup F9 liderado por Begoña Gros, el grupo de investigación “Imágenes, palabras e ideas” de la Universidad de Alcalá de Henares o el reciente proyecto “Bideojokoak eta Hezkuntza” de la facultad de pedagogía de la UPV/EHU.

Además, la creciente popularidad y uso de los videojuegos contrasta con la falta de especificidad del término. Numerosas investigaciones sobre ellos han cometido el error de no realizar una clarificación previa sobre el término, probablemente porque su significado se da por supuesto. Los constantes avances tecnológicos dificultan la tarea de delimitar el concepto de videojuego. En primer lugar, porque no existe una única palabra para referirnos a los videojuegos, sino que con frecuencia hacemos referencia a ellos mediante términos como juego de ordenador, juego electrónico, consolas, etc. A esto debemos añadir que actualmente con el término videojuego podemos hacer referencia tanto al soporte tecnológico (*hardware*) como al propio juego (*software*).

Así, nuestra pretensión es, por un lado, clarificar conceptos en torno a los videojuegos de forma descriptiva, haciendo un repaso por puntos clave que nos ayudaran a entender qué son y qué implican los videojuegos para la actual generación de niños y jóvenes. Por otro lado, pretendemos exponer una visión sociológica de los videojuegos, una reflexión analítica de las implicaciones sociales más destacables de los videojuegos ya que constituyen un fenómeno cultural de primera magnitud que se inserta en el proceso de desarrollo tecnológico que experimenta nuestra sociedad. Los videojuegos representan para niños y jóvenes de todo el mundo un camino de entrada en la cultura digital.

2

Jugar, una forma de socialización

¿Qué significa jugar con videojuegos? ¿Qué significado se esconde detrás del concepto de juego? En este apartado pretendemos exponer los rasgos que diferencian al juego de otras actividades para así poder llegar a comprender qué hay detrás del "jugar con videojuegos".

Desde un punto de vista antropológico, el juego es una actividad constante históricamente constatable en toda civilización. Prácticamente imposible de determinar el momento de su nacimiento, sí podemos afirmar que, con toda probabilidad, el juego fue anterior al juguete, al objeto o instrumento utilizado para jugar.

Además de esta constante histórica, en su sentido filogenético "el juego también se manifiesta a lo largo de las distintas etapas vitales de la persona" (Rodríguez, 2002: 10). El juego es un proceso de aprendizaje que posibilita una manera de percibir el mundo, que se guarda en la memoria, condiciona la inteligencia y delimita la imaginación. El juego interrumpe la vida cotidiana para crear un tiempo y un espacio especial, en el cual el individuo se inserta y recrea para sí un mundo diferente, el mundo del juego, a través del cual desarrolla también su proceso de socialización.

Según Ana García-Valcárcel, el juego es "cualquier actividad que se realice con el fin de divertirse, generalmente siguiendo determinadas reglas" (García-Valcárcel, 2000: 43). El juego no es una actividad que se restrinja a una fase determinada del ciclo vital. Generalmente se asocia con la infancia ya que el juego es una actividad completamente necesaria para el pleno desarrollo del niño. Sin embargo, el juego es un espacio que todos necesitamos ya que a través de él llegamos a desarrollar aspectos como la magia, la ilusión, la diversión, el control, la libertad, el reto, la colaboración, el aprendizaje...

Como todo sistema tiene un propósito y una razón de ser, no sólo se trata de seguir las reglas del juego sino que además el juego posee un sentido socializador. "El juego es el terreno natural y espontáneo en el que las valoraciones del individuo se fraguan y se asumen; después el individuo recrea su juego particular en las diferentes instancias individuales y colectivas en las que se desenvuelve" (Vera y Espinosa, 2003: 49).

Una definición ya clásica de juego es la que Johan Huizinga (1972) propuso en su "Homo Ludens": acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente.

Caillois (1958), por su parte, relaciona el juego con el gasto (de tiempo, de energía, de ingeniosidad, de habilidad y a menudo de dinero) y entiende que es una actividad libre y voluntaria, fuente de alegría y diversión. El jugador se entrega a él espontáneamente, de buena gana y para su placer, teniendo siempre entera libertad de preferir la retirada. El juego se aparta de la vida corriente, es una acción realizada en límites determinados de tiempo y lugar⁴¹.

Tomando como referencia a Elena Rodríguez (2002), es necesario explicitar cuáles son las cualidades intrínsecas del juego, que se manifiestan de forma indisoluble en la propia actividad lúdica:

- El juego es una actividad libre, es una acción elegida de *motu* propio, de forma voluntaria y realizada libremente.
- El juego es autotélico, es decir, la finalidad del juego es el propio juego, no es una finalidad extrínseca.
- El juego es una actividad placentera ya que su práctica siempre se acompaña de una sensación de satisfacción, que no hay que entender en el sentido de éxito o fracaso, sino en el de entretenimiento, diversión y disfrute.
- El juego es una actividad ficticia que tiene el poder de evasión temporal de la vida corriente; el juego no es posible sin el hecho simbólico o de escape hacia una realidad ajena a la esfera de lo inmediatamente real.
- El juego es una actividad limitada en el tiempo y en el espacio es una acción con una estructura determinada circunscrita espacio-temporalmente: comienzo, desarrollo y fin.
- El juego está regulado por unas reglas o normas; cada juego cuenta con sus leyes y normas específicas que deben ser aceptadas o consensuadas por todos los jugadores.
- El juego es una actividad global, representa una experiencia global, total para la persona.

Tal y como señala Elena Rodríguez (2002), además de las cualidades intrínsecas del juego, que lo caracterizan y diferencian del resto de actividades, desde un punto de vista sociológico nos interesa más la funcionalidad e intrínsecamente motivada del juego, es decir, sus consecuencias de práctica y sus potencialidades, las funciones sociales que cumple.

Entre sus potenciales, caben destacar las siguientes: el juego contribuye al desarrollo motor del individuo; implica comprender el funcionamiento de las cosas, solucionar situaciones y elaborar estrategias, por lo que juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual; el juego estimula la comprensión y maduración de experiencias de vida, por lo que incide en el desarrollo afectivo; y, en la medida en que el juego es una forma de relación e implica un aprendizaje de la vida social, es un factor clave en el desarrollo social de individuo.

Este último elemento analítico es el que más nos interesa ya que hace referencia al juego en tanto que elemento socializador. “Los juegos son situaciones inventadas que permiten la participación de mucha gente en algún patrón significativo de su propia vida corporativa” (McLuhan, 1996; citado en Rodríguez, 2002: 8).

Sostiene Gros (2004: 82) que “el juego representa una fuente de experimentación y sociabilidad”. Desde una perspectiva psicosocial, el juego cumple las siguientes funciones (A. Calvo 1997, citado en Gros 2004):

- En el desarrollo motor: el juego implica a menudo movimiento, lo que estimula la precisión, la coordinación de movimientos, la velocidad...
- En el desarrollo intelectual: además de movimiento, el juego implica también comprender el funcionamiento de las cosas, solucionar situaciones, elaborar estrategias de actuación....
- En el desarrollo afectivo: importancia de la ficción característica del juego, el actuar “como si” como estimulación de la comprensión y la maduración de experiencias de vida.

41 “Sólo se juega si se quiere, cuando se quiere y el tiempo que se quiere. En este sentido el juego es una actividad libre. Es además una actividad incierta. La duda sobre el desenlace debe permanecer hasta el fin (...) Deja de divertir quien, demasiado preparado o demasiado hábil, gana sin esfuerzo o infaliblemente. Un desarrollo conocido de antemano, sin posibilidad de error o sorpresa, que lleve claramente a un resultado ineluctable, es incompatible con la naturaleza del juego (...) El juego consiste en la necesidad de encontrar, de inventar inmediatamente una respuesta libre dentro de los límites de las reglas” (Caillois, 1958: 17-18).

- En el desarrollo social: juego como forma de relación; además de su dimensión socializadora, su capacidad de generación simbólica de roles le convierte en un eficaz agente de transmisión de valores y actitudes dominantes en nuestra sociedad.

En la misma línea, cuando nos disponemos a analizar un juego hay cuatro aspectos principales que debemos tener en cuenta puesto que condicionan, determinan la actividad lúdica: las cosas para jugar y con las que se juega, el espacio para jugar, el tiempo de juego y los compañeros de juego. Estos factores inciden de forma importante en la actividad lúdica y aluden al concepto de juego como acción e interacción. Y ya que jugar significa actuar e interactuar, la actividad como tal es un componente fundamental del juego que se puede proyectar si cabe con más fuerza en aquellos medios de carácter interactivo, entre los que destacan los videojuegos como soporte tecnológico que posibilita una constante interacción entre el juego y el jugador.

Con la aparición en los años setenta del primer videojuego, los niños comenzaron a interactuar con las nuevas tecnologías. Aunque el juego del niño no se ha encontrado tan atravesado por la tecnología como en la actualidad. Derrick De Kerckhove plantea así que “el papel principal y el propósito de los juegos en nuestra cultura tecnológica podría ser normativo, es decir, el de ayudar a introducir la tecnología en el uso diario” (De Kerckhove, 1999b:52). De hecho, las relaciones que entablan los niños con las tecnologías son muy diferentes a las de generaciones anteriores mucho menos tecnificadas, respondiendo así a la cultura prefigurativa a la que anteriormente aludíamos.

Los videojuegos constituyen un término popular y familiar que forma parte del desarrollo tecnológico que experimenta nuestra sociedad. Pero más allá de ser elementos lúdicos cotidianos, además suponen una herramienta de entrada en la cultura digital para muchos jóvenes. De hecho, el trabajo de campo así nos lo ha demostrado: muchos, si no todos, los jóvenes entrevistados tuvieron como primer aparato tecnológico una videoconsola.

La creciente popularidad y uso de los videojuegos contrasta con la falta de especificidad del término. Numerosas investigaciones sobre videojuegos han cometido el error de no realizar una clarificación previa sobre el término, probablemente porque su significado se da por supuesto. Teniendo en cuenta la dificultad de llegar a un consenso sobre el mismo, a continuación pretendemos definir el concepto de videojuego desde una perspectiva amplia que se adecue a la realidad actual.

A pesar de su apariencia de juguete, los videojuegos fueron la primera tecnología informática a la cual un gran número de personas tuvo acceso directo. Diego Levis afirma que preanunciaron la irrupción de los ordenadores en nuestras vidas cotidianas. El autor sostiene que, como dispositivo electrónico y elemento activo de la industria del entretenimiento, tienen más que ver con la producción y difusión audiovisual que con la industria del juguete o con el campo del ocio, de ahí que se les pueda considerar un nuevo medio audiovisual. “Por su propia naturaleza material, los videojuegos son el hijo primogénito del encuentro de la informática y la televisión y prefiguran la nueva generación de comunicación” (Levis, 1997: 27).

Los constantes avances tecnológicos dificultan la tarea de delimitar el concepto. En primer lugar, porque no existe una única palabra para referirnos a los videojuegos, sino que con frecuencia hacemos referencia a ellos mediante términos como juego de ordenador, juego electrónico, consolas, etc. A esto debemos añadir que actualmente con dicho término podemos hacer referencia tanto al soporte tecnológico (*hardware*) como al propio juego (*software*). “Este doble significado del término no aparece tan acentuado cuando el *hardware* utilizado es el ordenador personal, pero alcanza un elevado grado de confusión en el caso de las consolas domésticas y portátiles. Éstas a menudo son también denominadas videojuegos. Probablemente esto se deba a que, en el caso del ordenador personal existen otras múltiples funciones, además de la de servir como soporte técnico para jugar con videojuegos, cosa que no ocurre con las consolas, específicamente diseñadas para jugar con videojuegos” (Calvo, 1998: 69).

En este sentido, el impacto de los videojuegos sobre los hábitos de ocio ha tenido una influencia muy importante en la transformación del ordenador no en una versátil fuente de entretenimiento, más allá de ser una herramienta de trabajo.

Los videojuegos actuales presentan notables diferencias con los de la primera generación surgida a finales de los setenta y principios de los ochenta. Así la mayoría de investigaciones que se sitúan en torno a estos años, cuando utilizan el concepto de videojuego, le atribuyen un significado muy diferente al que se le atribuye en investigaciones recientes.

Ricardo Tejero y Manuel Peregrina formulan una de las definiciones más precisas de lo que entendemos hoy en día por tal: "Todo juego electrónico con objetivos esencialmente lúdicos, que se sirve de la tecnología informática y permite la interacción a tiempo real del jugador con la máquina, y en el que la acción se desarrolla fundamentalmente sobre un soporte visual (que puede ser la pantalla de una consola, de un ordenador personal, de un televisor, o cualquier otro soporte semejante)" (Tejero y Peregrina, 2003: 20).

Esther del Moral (2001) señala algunas de las características más significativas que numerosos autores coinciden en apuntar a la hora de definir los videojuegos:

- Son elementos lúdicos, de diversión e instrucción informal y no sistemática de primer orden.
- Son instrumentos de apertura al mundo, a las culturas más lejanas y a las experiencias de la vida adulta.
- Se minimizan las actividades reflexivas y críticas ante la toma de decisiones. Se impone la inmediatez.
- No propician relaciones interpersonales directas, sino relaciones mediadas,
- Lo que se prima es ganar a toda costa.
- Poseen un lenguaje inventado, pseudocientífico.
- Recrean elementos futuristas y entornos de ficción, estética *underground*, criaturas fantásticas y paisajes tridimensionales de gran realismo.
- Recrean escenarios aderezados con gran despliegue de efectos sonoros y luminosos.

Como otras, el videojuego es una obra cultural, y tiene su propio lenguaje que involucra un repertorio de fórmulas utilizables y reglas con las que se debe cumplir si se quiere hablar de un modo eficaz. En este sentido, "un videojuego consiste en un entorno informático que reproduce sobre una pantalla un juego cuyas reglas han sido previamente programadas" (Levis, 1997: 7). Sus diseñadores utilizan una serie de estrategias para guiar al jugador hacia la consecución de sus objetivos finales. Aunque no existe un catálogo que recopile de forma exhaustiva estas estrategias, es fácil extraer ciertas reglas básicas a partir de la observación detallada de los videojuegos actuales. Iván Fernández Lobo apunta algunas de las que aparecen con mayor frecuencia y claridad (Fernández Lobo, 2004: 74):

- Debe fomentarse la exploración y el descubrimiento.
- Debe diferenciarse claramente la interactividad de la no-interactividad.
- El juego debe diseñarse de cara al jugador, no al diseñador o al ordenador.
- Los jugadores quieren hacer cosas y no que ocurran sin su intervención.
- Los jugadores esperan que alguien/algo les guíe.
- Los jugadores no saben lo que buscan, pero lo reconocen cuando lo ven.
- El juego debe proponer objetivos a corto plazo.
- El interfaz y los objetivos del entorno deben mantener un comportamiento consistente.
- Los jugadores esperan identificar y entender las limitaciones del juego.
- Los jugadores esperan que las soluciones "razonables" funcionen.
- Los jugadores no deben llegar a situaciones en las que no se pueda avanzar.
- Los jugadores esperan un trato justo en el juego.
- A los jugadores no les gusta repetir pruebas.
- El juego no debe fatigar al usuario (debe darle respiro).
- El jugador debe poder abandonar la partida cuando lo desee.
- El jugador debe poder retomar una partida donde lo dejó.

- El juego no debe penalizar al jugador, es mejor disuadirle sutilmente.
- El juego debe proponer retos con asistencia mutua (resolver uno ayuda a resolver otros).
- Los jugadores no deben perder la concentración/inmersión en el juego.

Begoña Gros (2004: 79) y el Grup F9 comparten la opinión de Prensky (2001a) en cuanto a los elementos que un buen videojuego debe tener:

1. Debe ofrecer al jugador una visión general del juego para que éste sepa cuál es el objetivo y la misión principal de su función como jugador.
2. Debe, para ser bueno, centrar el foco de atención en la experiencia del jugador, es decir, hacer accesible a la audiencia los retos que han de ir encontrándose a lo largo del juego.
3. El juego tiene que tener una estructura sólida: puede tomar múltiples formas pero es importante que tenga un número limitado de opciones que proporcionen al usuario libertad de elección pero sin que le conduzcan a perderse por el juego.
4. Debe ser altamente adaptativo, tiene que ser divertido para múltiples usuarios y debe estar pensado para diferentes niveles de manera que pueda ir adaptándose en función de los progresos del jugador.
5. El manejo del juego tiene que ser fácil, pero su consecución difícil de alcanzar: los mejores juegos son los que generalmente se aprenden de forma rápida pero que necesitan horas para superarse.
6. La dificultad del juego tiene que estar equilibrada, sin que sea ni muy fácil ni muy difícil.
7. El jugador tiene que recibir un *feedback* constante, necesita saber constantemente si su estrategia es adecuada o no para modificar las acciones.
8. El videojuego debe incluir exploración y descubrimiento: es importante que el jugador pueda explorar el entorno del juego y realizar descubrimientos.
9. El interfaz del juego tiene que ser útil, no es conveniente realizar diseños complejos que dificulten el uso del juego.
10. Debe proporcionar ayudas al jugador para que éste pueda obtener pistas o estrategias para mejorar el juego cuando así lo quiera.
11. Finalmente, debe incluir la posibilidad de guardar los progresos para que el jugador pueda ir jugando a partir de los avances realizados.

Todos estos elementos hacen de los videojuegos la herramienta lúdica por excelencia de la cultura digital. "Los videojuegos representan un reto continuo para los usuarios que, además de observar y analizar el entorno, deben asimilar y retener información, realizar razonamientos inductivos y deductivos, construir y aplicar estrategias cognitivas de manera organizada y desarrollar determinadas habilidades psicomotrices (lateralidad, coordinación psicomotora...) para afrontar las situaciones problemáticas que se van sucediendo ante la pantalla" (Marqués, 2001: 1), todo lo cual, como veremos, implica necesariamente una socialización tecnológica.

4

Breve historia de los videojuegos

Los videojuegos constituyen un fenómeno cultural de primera magnitud que se inserta en el proceso de desarrollo tecnológico que experimenta nuestra sociedad. Desde que se crearon los primeros hasta los actuales, se han sucedido diversas etapas que han llevado a la industria del videojuego a alcanzar una relevancia cultural y económica impensable. Su influencia trasciende el ámbito estricto de las industrias del entretenimiento, de la informática y de la electrónica de consumo, a los cuales es tan estrechamente vinculados. Implican además aspectos relacionados con los hábitos culturales en sentido amplio.

“Los videojuegos fueron la primera tecnología informática a la cual tuvieron acceso directo y personal un gran número de personas. Los videojuegos ocupan un lugar importante en la industria del entretenimiento. Los primeros videojuegos eran una combinación de televisor y máquina del millón, lo que contribuyó a su éxito inicial. Asimismo, ofrecieron por primera vez la posibilidad real de dirigir lo que sucedía en la pantalla del televisor y son el primer fruto del encuentro de la televisión y la informática” (Levis, 1997: 25).

Los videojuegos han cumplido y siguen cumpliendo un papel muy importante en el proceso de informatización de nuestra sociedad, ya que ocupan una parte importante del tiempo dedicado al ocio en el espacio público y privado en los países del primer mundo.

Sus orígenes se remontan a 1961, año en el que Steve Rusell se propuso crear un juego de ordenador interactivo: Spacewar. El juego consistía en un duelo entre dos naves espaciales que se desplazaban por la pantalla a una velocidad y a una dirección controlada por los jugadores, al tiempo que disparaban torpedos la una a la otra. Spacewar nunca se patentó ni obtuvo beneficio económico. La comercialización de los videojuegos no se produjo hasta 1972 de la mano de la compañía Atari con el videojuego conocido como Pong. Un año antes, Nolan Bushnell, creador de la empresa Atari, hizo un primer intento poniendo a la venta el primer videojuego: Computer Space. Éste simulaba una batalla entre una nave espacial y platillos volantes. Constituyó un fracaso comercial. El éxito comercial se inició con Pong, un programa que simulaba el juego del tenis de mesa y que permitía aquello que nunca antes había estado al alcance del público: controlar el desarrollo de lo que sucedía en el interior de la pantalla. Como afirma Derrick de Kerckhove, “el efecto de los videojuegos, por ejemplo, respecto a la televisión, es el de entrenar a la gente corriente desde su infancia para tomar el control y hacerse responsables del contenido de la pantalla” (De Kerckhove, 1999b:52). De forma paralela a la aparición de Pong, se comercializó Odyssey que podía utilizarse a través de

las televisiones. Odyssey logró un modesto éxito, aunque las ventas cayeron pronto debido a la irrupción en el mercado de muchas otras compañías y sistemas. El éxito que experimentaron los videojuegos a partir de la comercialización de estos primeros, se vio frenado por una espectacular caída de las ventas, probablemente como consecuencia de la saturación del mercado.

“Los primeros juegos eran sistemas cerrados que ofrecían al jugador un escaso número de variantes posibles sobre las que podía ejercer un control. A pesar de este nivel parcial y limitado de interactividad, el hecho de que por primera vez fuera posible dirigir lo que sucedía en la pantalla del televisor los hacía especialmente atractivos. Los videojuegos han sido, en efecto, el primer medio en combinar la multiplicación de estímulos y el dinamismo visual de la televisión con la participación activa del usuario. Precursores del encuentro entre la informática y la televisión, son, fundamentalmente, un antecedente directo de los actuales sistemas multimedia interactivos.” (Levis, 1998:72).

A finales de los setenta y principios de los ochenta se produjeron los mayores avances técnicos y aparecieron la mayoría de los géneros del videojuego. Fue esta época la que vio nacer a los ordenadores PC (*Personal Computer*), produciéndose así un cambio en la forma de utilización de estos ordenadores, pasando de ser utilizados únicamente en las empresas a ser utilizados en las casas de aquellos ciudadanos que podían permitírselo por aquel entonces; pasaron del ámbito público al privado a través de un proceso de domesticación.

En esta etapa entraron en el mercado de los videojuegos algunas compañías que, en décadas posteriores, dominarían el sector, como *Nintendo* y *Sega*. Durante estos años, las máquinas de *Arcade* ejercieron un liderazgo casi absoluto. Por su lado, las consolas alcanzaron cierto éxito pero no supusieron ninguna novedad relevante ya que se limitaban a recibir conversiones de juegos *Arcade*. También aparecieron en este período pequeños juegos portátiles o de bolsillo. Los ordenadores personales tuvieron mucha más importancia que las consolas en el desarrollo de los videojuegos durante estos años, aunque la verdadera innovación vendría de la mano de la siguiente generación de ordenadores. En los años posteriores, el mercado de los videojuegos experimentaría un gran incremento.

En la segunda mitad de los ochenta, tras un período de crisis, la industria del videojuego experimentó el llamado “boom de las consolas”. El notable crecimiento de los sistemas domésticos impidió que las máquinas de *Arcade* recuperasen su lugar. La industria de los videojuegos introdujo, en esta etapa, efectos especiales y nuevos accesorios que hicieron que el fenómeno cultural del videojuego volviera a surgir y que se mantuviera hasta nuestros días. Este período se caracterizó por el despegue de las consolas que a principios de los noventa se habían convertido en el soporte más difundido para la práctica de los videojuegos. *Nintendo* fue la compañía que apostó por los videojuegos tras la crisis, seguida de su competidora más cercana, *Sega*. Además, los nuevos ordenadores empezaron a incorporar avances técnicos que aumentaron su capacidad para admitir juegos de calidad.

“La calidad del movimiento, el color y el sonido, así como la imaginación de los creadores de juegos fueron tales que, unidos al considerable abaratamiento relativo de dichos videojuegos, a comienzos de los 90, en nuestro país se extendieron de manera masiva los juegos creados por las dos principales compañías, *Sega* y *Nintendo*, pasando en poco tiempo a constituirse en uno de los juguetes preferidos de los niños” (Etxeberria, 2001).

A partir de mediados de los 90, el mercado se bifurcó: por un lado, los juegos aptos para PC's, y por otro, aquellos aptos para consolas. “A mediados de los 90, los gráficos, imágenes, animaciones y el sonido mejoran notablemente dando lugar a programas de aventuras en donde el protagonista esencial eran los aspectos gráficos. De este modo, vemos como los juegos de simulación se benefician de este avance, puesto que pueden ser más semejantes con la realidad. La mayoría de las ventajas tecnológicas que se pueden apreciar se traducen en juegos cada vez más asombrosos que nos maravillan con creatividad y originalidad” (Gros, 1998).

Es durante estos años cuando algunos videojuegos comienzan a utilizar imágenes en tres dimensiones y técnicas basadas en la realidad virtual. “La realidad virtual puede definirse como la

suma de los sistemas de *hardware* y de *software* que aspiran a construir una ilusión sensorial de estar presente en otro ambiente, en otra realidad” (Tejeiro y Peregrina, 2003:39). Este tipo de sensación se consigue mediante la conexión de los órganos sensoriales del jugador con el *hardware* de la máquina, de forma que el cuerpo del jugador se convierte en un puerto de entrada. Dada la fuerte aceptación de estas técnicas, la industria del videojuego se ve en la obligación de trabajar duramente en sistemas que simulen los estímulos propioceptivos.

Las consolas desde entonces han ido adquiriendo nuevas potencialidades, con mayores velocidades, mejor procesamiento de gráficos, interfaces con Internet, etc. En el mercado hay múltiples variedades de consolas como las nuevas versiones de la *Game Boy* (*Game Boy Pocket*, *Game Boy Color* y *Game Boy Advance*), la *Xbox* de Microsoft o su sucesora la *Xbox 360* que es la primera consola de nueva generación, la *Nintendo Gameclub* y sobre todo la *Wii* (que permite trasladar el movimiento corporal en la pantalla), la *Play Station* (y su versión más avanzada la *Play Station 3*) de *Sony*, y por último, las tres variedades de consolas portátiles que están actualmente en el mercado, la *Nintendo DS*, la *PSP (Play Station Portátil)* y la *N-Gage* de *Nokia*.

La rivalidad entre los ordenadores y las consolas se ha ido incrementando durante los últimos años a medida que los avances técnicos están permitiendo que las versiones de juego para ordenador superen a sus equivalentes para las consolas tanto gráficamente como en velocidad de movimientos. En la actualidad, la mayoría de las compañías responsables de los principales juegos para consolas los están desarrollando también para el ordenador. El desarrollo de nuevos videojuegos se caracteriza por la creciente diversificación tanto en el contenido (se incorporan personajes conocidos, sonidos, refuerzos verbales y musicales...) como en el diseño de los videojuegos (se otorga al jugador cada vez mayor libertad para manipular los elementos que intervienen en el juego).

El uso de Internet ha provocado que en los últimos años se haya extendido una nueva forma de juego: los juegos en red, donde el jugador puede compartir la partida con otras muchas personas. La gran capacidad de interacción que propicia esta modalidad, provoca una gran implicación por parte del usuario, que siente potenciado el elemento de competitividad del producto. De este modo, se evita que el jugador llegue a dominar la práctica de un videojuego y pierda el interés por el mismo. Además, en esta modalidad y frente a otro tipo de videojuegos, el usuario encuentra una práctica de ocio grupal, tanto dentro como fuera de casa. Esto demuestra que la posibilidad de interacción y la competitividad se constituyen como elementos muy atractivos en el desarrollo de los videojuegos. La Red también ofrece espacios donde el jugador puede intercambiar opiniones acerca de un determinado videojuego, encontrar trucos, resolver dudas, etc.

“El mercado de juegos interactivos está cada vez más controlado por productores y editores estadounidenses. Se ha producido un progresivo y significativo cambio en el origen de las empresas editoras de los juegos más populares. Las empresas estadounidenses parecen comprender que lo importante no son los reproductores sino los contenidos, no sólo por su mayor rentabilidad económica. Los contenidos, en tanto que productos simbólicos, representan valores e ideas. Transmiten pautas de conducta y modelos actitudinales, guías para el pensamiento, reflejan y crean aspiraciones y deseos. Por acción y por omisión. No determinan los actos y pensamientos concretos de cada persona pero sí contribuyen activamente en la constitución de los imaginarios individuales y colectivos” (Levis, 2004: 43).

La dimensión que ha adquirido el mercado del entretenimiento informático ha colocado a las principales empresas del sector entre los gigantes de la industria audiovisual del mundo. Como producto comercial, los videojuegos han supuesto un fenómeno pocas veces repetido.

En definitiva, como bien expone Félix Etxebarria (2001), “la evolución de los videojuegos, como la de la informática en general, está directamente relacionada con las mejoras tecnológicas y el gran avance en nuevas y mejores máquinas. Este desarrollo es deslumbrante, ya que es de una gran expansión y a una rapidez alucinante, habiendo llegado a cambiar la manera de jugar, incluso ha llegado a producir cambios sociales. Esto ha traído consigo la creación de nuevos consumidores, siendo la mayoría jóvenes, habiendo a su vez muchas opiniones favorables y contrarias sobre los juegos de ordenador y videoconsolas y su influencia”.

5

Clasificando lo tangible: tipología de los videojuegos según *hardware*

Además de la extrema importancia de los contenidos de los videojuegos, resulta interesante concentrarse primero en el estudio de la influencia que ejerce la forma material de los videojuegos, inherente a su propia tecnología.

Los videojuegos pueden presentarse en distintos soportes que aunque responden a estructuras parecidas, las características propias de cada uno de ellos puede determinar modos de uso y tipos de programas específicos. Si bien hace pocos años se podían distinguir cuatro tipos de soportes tecnológicos de los videojuegos, los cambios y evoluciones constantes de la emergente industria tecnológica nos hacen repensar esa clasificación y adecuarla a la situación actual del ocio digital.

A finales de la década de los 90, Diego Levis proponía distinguir cuatro tipos diferentes de soportes: máquinas para salones recreativos, ordenadores personales, consolas domésticas y consolas portátiles. Y apuntaba que aunque el éxito inicial de los videojuegos tuvo lugar en los salones recreativos, el interés socioeconómico y el desarrollo tecnológico de los juegos informáticos habían producido un giro en la industria del videojuego, destacando crecientemente el mercado de las videoconsolas domésticas.

Así, el autor destacaba que “aún cuando responden a esquemas similares, las características propias de cada uno de estos soportes determinan modos de uso y tipos de programas de juego específicos” (Levis, 1997: 49):

- Máquinas recreativas o *Arcade*: cuya rentabilidad depende del número de jugadores dispuestos a echar una moneda para jugar, haciendo que los juegos suelen ser sencillos y de corta duración, facilitando así la rotación del público.
- Ordenador personal: además de para el ocio electrónico, son utilizados para otra multitud de utilidades, y se han impuesto como el soporte tecnológico estándar del multimedia doméstico.
- Videoconsolas: requieren ser conectadas a un televisor y se basan en sistemas propios de lecturas de discos compactos.
- Consolas portátiles: se caracterizan por llevar incorporada la pantalla de visualización (sin necesidad de conexión a televisor) y utilizan sistemas de juego específicos.

Sin embargo, en nuestra opinión, esta clasificación según soporte tecnológico ha quedado obsoleta. La realidad cotidiana de los videojuegos apunta actualmente hacia otras direcciones distintas de las máquinas de los salones recreativos, por ejemplo, que han quedado en desuso. La fuerte irrupción y difusión de Internet ha provocado una continua red de información, datos... entre los que

también tienen cabida los videojuegos. Y debemos dar cuenta de esta y de otras nuevas formas de ocio digital que cada día se van imponiendo. En cambio, hay que tener en cuenta que la distinción de contenidos en los videojuegos de distintos soportes tiende a extinguirse, porque con más frecuencia el mismo juego se presenta para todas las modalidades.

A continuación, vamos a establecer una diferenciación entre la variedad de videojuegos que nos podemos encontrar en el mercado, teniendo en cuenta el soporte tecnológico en el que se sustentan, el *hardware*, y el tipo de conexión. Así, podemos distinguir dos grandes grupos:

- Videojuegos con soporte físico: suponen un coste adicional ya que implican la adquisición tanto del soporte como del juego en sí. Se dan dos posibilidades:
 - Soporte CD-Rom para el ordenador, ya sean portátiles o fijos.
 - Soporte CD o DVD para las videoconsolas, ya sean portátiles o fijas.
- Videojuegos sin soporte físico: la tecnología en la que están basados este tipo de videojuegos es descargada a través de la Red. En este sentido, podemos hablar de que se configura un mundo virtual de ocio electrónico, considerando a éste como un espacio de presencia en la Red donde se desarrollan las actividades de interacción socio-lúdicas. Los juegos *web* sólo necesitan de una conexión a Internet y el *software* básico para su correcto funcionamiento. Desde la proliferación en Internet de los portales que ofrecen los servicios de videojuegos online y portales específicos para este fin, en muy poco tiempo se han convertido en sitios de referencia y lugares predilectos de jóvenes que buscan diversión e incluso poder relacionarse con otros en la Red. Podemos establecer una diferenciación entre dos tipos de portales de juegos online:
 - Portales horizontales: son portales de acceso a la Red donde podemos encontrar muchos tipos de servicios: correo electrónico, grupos de discusión, foros...
 - Portales verticales: son portales específicos que están dedicados exclusivamente al juego *online*.

Visto el éxito que están teniendo los juegos *online* están surgiendo numerosas empresas dedicadas al juego en red, que viendo las necesidades de ocio de los internautas, se pasan a lo que en la Red se denomina "*pay per play*" (pagar por jugar). Así mismo, empresas tradicionales de juegos web han incorporado, a sus ya tradicionales juegos de carácter gratuito, los juegos desarrollados bajo el lema *pay per play*. Esta nueva modalidad cada día se va imponiendo y adaptando a las nuevas formas de pago, incorporando a éstas el pago por telefonía móvil.

En general, podemos distinguir dos tipos de soportes a los que descargar los juegos *online* de los portales de la Red:

- Ordenador, ya sean portátiles o fijos.
- Teléfono móvil: la socialización del pago por móvil ha llevado a que el pago sea cómodo e instantáneo, y el servicio sea de calidad y ajustado al precio del mismo. A pesar de las limitaciones técnicas de este soporte tecnológico, en los últimos años ha crecido fuertemente la demanda de estos contenidos. Esther Martínez y Antonio J. Baladrón (2005) opinan que esto se debe a tres razones:
 1. La naturaleza multifuncional con que el desarrollo tecnológico del que se nutre la industria de las telecomunicaciones está dotando a estas terminales, lo cual conduce a que el consumidor demande también nuevos servicios que justifiquen la inversión en dichos dispositivos.
 2. Los precios accesibles de las descargas de los videojuegos.
 3. La consolidación del móvil como un instrumento cultural.

Podemos establecer otra diferenciación acerca de los juegos *online*:

- Por un lado, están los que tienen un entorno gráfico más un *chat*, donde se desarrollarían juegos típicos como el ajedrez, parchís...
- Por otro lado, estarían los juegos de rol en base texto. Para estos últimos solamente necesitamos un entorno de "solo texto" como posibilidad de conectarse a la Red de juego. El juego de rol en solo texto supone la conexión de los jugadores a un servidor central con el que dialogan en base a las reglas del juego y los jugadores interactúan entre ellos con las identidades propias o con las identidades del juego.

Ambos tipos, juegos online gráficos y de solo texto, son los que soportan mayor carga de usuarios y predisponen a los mismos a la construcción del conocimiento en la Red y a la creación de normas sociales y formas de comportamiento en la Red que suponen una socialización en y para la Red, que a su vez tiene sus repercusiones en la vida social fuera de los espacios virtuales.

6

Clasificando lo intangible: tipología de los videojuegos según *software*

Existen diversas formas de clasificación de los videojuegos según el *software*. Dependiendo de la clasificación se acentúa uno u otro aspecto implícito en la mecánica del videojuego.

La teoría del aprendizaje que subyace en la mayoría de los videojuegos comerciales reproduce los esquemas lineales del conductismo de corte skinneriano (estímulo-respuesta); los usuarios aprenden por ensayo-error lo que deben o no deben hacer, la fórmula de refuerzos a través de premios o castigos, o del condicionamiento operante, es la técnica más empleada: se suman o restan puntos, se les obliga a empezar de nuevo, se les permite ascender o descender a través de los distintos niveles de la jerarquía establecida, se les conceden “deseos”... todo ello en función de la temática y de los personajes que en cada uno de ellos se crean. Así como del nivel de identificación que se genere entre el jugador y los protagonistas del juego en cuestión.

Este tipo de juegos tienen una gran aceptación, por su bajo nivel de exigencia centrado en el logro de objetivos fácilmente mensurables a partir de contadores de puntos, relojes que calibran el tiempo de ejecución de las tareas... en donde su relativa libertad está siempre vigilada. Uno de los elementos más atractivos de estos esquemas tan conductistas radica en la competición, presentándose la oportunidad de competir contra otros jugadores o contra el propio sistema (contra la máquina), intercalando pruebas de diferente dificultad que, tras ser superadas, les son asignados un determinado número de puntos. Pudiendo, en ocasiones, generar nuevos aprendizajes a partir de errores cometidos.

Pero también hay otros modelos de videojuegos que son más abiertos y se pueden adscribir a planteamientos próximos a las teorías cognitivistas de Gagné y/o constructivistas de Bruner, en donde se tiene presente el contexto sociocultural de partida del jugador; sus conocimientos previos sobre la temática que se aborda, las asociaciones de ideas que pueden tener lugar a partir de situaciones fácilmente identificables por éstos y extrapolables a otros contextos, así como la peculiaridad de dotar al usuario de ciertos márgenes de libertad que les permite controlar el juego en todo momento en base a distintas opciones que vaya haciendo, como es el caso de los simuladores situacionales que recrean la historia de civilizaciones y participan del esquema narrativo de los juegos de estrategia (Ejemplo: *Age of Empires*). Además de permitir una completa personalización del juego.

A través de metáforas de fácil identificación para los jugadores, se apela a los conocimientos previos que estos pueden tener sobre la temática desarrollada; estableciendo todo tipo de asociacio-

nes de ideas; presentando elementos y recursos que pueden contribuir a un aprendizaje significativo, sirviendo de anclaje para posteriores aprendizajes y propiciando la extrapolación de lo aprendido en una situación o actividad concreta a otros contextos semejantes...

También existen aventuras gráficas totalmente abiertas, en las que, a través de la exploración personal, el jugador va descubriendo nuevas experiencias de forma asistemática. Se trata de estructuras narrativas que van construyéndose en función de las aportaciones de los jugadores. “El nivel de exigencia personal, y elaboración propia que se le otorga al jugador, a través de este tipo de juegos, favorece su enriquecimiento personal, el desarrollo de su capacidad creativa y la potenciación de habilidades cognitivas superiores como la toma de decisiones, solución de problemas, búsqueda de información.... Mediante simulaciones o animaciones de diversa índole se generan procesos de análisis y reflexión, e indirectamente pueden proporcionar un aprendizaje “por ósmosis”” (Del Moral, 2003: 60).

Hay videojuegos que se adscriben más a las teorías del aprendizaje social de Bandura, es decir, donde los modelos presentados son fundamentales para propiciar el aprendizaje del sujeto. Así, encontramos la explotación de fórmulas en las cuales suele contemplarse la figura de un personaje o hilo conductor que es el que toma parte en las diferentes actividades que se describen, el cual se presenta como un prototipo a imitar, y cuya secuencia de acciones se pueden tomar como referencia.

Generalmente se destacan tres factores a la hora de realizar una tipología de los videojuegos: aptitud-habilidad, temática y psicomotricidad. A continuación vamos a exponer tres tipologías que hacen hincapié respectivamente en cada uno de estos tres aspectos.

Según Chris Crawford, tomando como referente la aptitud y la habilidad del jugador, los videojuegos pueden clasificarse en dos grupos (Del Moral, 2003:58):

- Juegos de habilidad y de acción, los cuales implican el uso de habilidades visomotoras.
- Juegos de estrategia, que precisan de la activación de determinadas aptitudes orientadas a resolución de problemas, establecimiento de relaciones causales y toma de decisiones frente a situaciones conflictivas.

Por su parte, Juan Alberto Estallo (1997) realiza una clasificación de los videojuegos en cuatro grandes grupos basada en las habilidades y recursos psicológicos que precisan para su ejecución, tomando como referente la temática de los mismos y diferenciando entre:

- Juegos de *Arcade*, donde pueden encontrarse los juegos de plataforma, laberintos, juegos deportivos, los denominados “dispara y olvida”... cuya principal característica es la demanda de un ritmo rápido de juego, exigiendo tiempos de reacción mínimos, atención focalizada y un componente estratégico secundario.
- Juegos de simulación, que permiten al jugador asumir el mando de situaciones o tecnologías específicas. Las características fundamentales de estos juegos son la baja influencia de los tiempos de reacción y de los elementos perceptivos y espaciales. Requieren estrategias complejas y cambiantes de una partida a otra, conocimientos específicos acerca de la simulación.
- Juegos de estrategia, también denominados *Aventuras Conversacionales*, en los que el jugador adopta una identidad específica (un protagonista usualmente de ficción) conociendo únicamente el objetivo final del juego. Sus protagonistas provienen con frecuencia del mundo de la literatura y el cine. La acción en estos juegos se desarrolla mediante la utilización de una serie de formas verbales (órdenes) que el programa reconoce, y la posesión de objetos que aparecen a lo largo de los diferentes escenarios y que serán imprescindibles en momentos posteriores del juego.
- Reproducciones de juegos de mesa, que utilizan la tecnología informática para sustituir el material de juego (tablero, fichas, dados...) y eventualmente al adversario. Esta modalidad de videojuego suele adoptar un papel secundario entre los jugadores de videojuegos y suele ser el preferido por aquellas personas que usan un ordenador para su trabajo y que difícilmente se muestran interesados en el videojuego.

Otra clasificación es la que hace Marquès (2001), que, considerando la estructura de los juegos, los ordena según las principales habilidades que exigen al jugador, desde las destrezas psicomotri-

ces más básicas, a los procesos de razonamiento más elaborados:

- Psicomotricidad: *Arcade*, deportivos, aventuras gráficas, simuladores, juegos de rol...
- Razonamiento: juegos de estrategia
- Lógica y estrategia: puzzles, juegos de lógica...
- Juegos de preguntas temáticas

Vamos a tomar la tipología propuesta por Gros y el Grup F9 (Gros, 2004), en la que quedarían englobados los videojuegos de tipo lúdico, añadiendo una categoría más, la de los videojuegos didácticos, pues, como afirma Estallo (1995) limitar el concepto de videojuego a una actividad exclusivamente lúdica supone, por una parte, obviar las potencialidades instructivas o educativas del videojuego; y, por otra, implica dejar a un lado todo un conjunto de videojuegos de gran componente didáctico que cuenta con una gran difusión en el mercado de los videojuegos actual. Tendremos en cuenta además los dos criterios propuestos por Juan Alberto Estallo (1997) a la hora de analizar los videojuegos

1. Aspectos psicológicos: las habilidades y los recursos necesarios para la utilización de cada juego
2. Contenido del juego: el desarrollo, la temática y el grado de relación con la realidad.

Queremos resaltar que nuestra propuesta no pretende ser una clasificación cerrada y contamos con que no resulta ni exhaustiva ni exclusiva debido a la complejidad y al enorme abanico de posibilidades, que cada día aumenta, de los videojuegos. En función del criterio que se utilice, algunos videojuegos pueden ser incluidos en alguna u otra categoría o en varias a la vez.

La tipología que presentamos a continuación responde a la lógica de los objetivos que nos hemos planteado y, aunque aparentemente resulta simple, opera de forma clasificadora porque en ella quedan reflejados tanto los aspectos psicológicos del jugador, como los contenidos mismos del videojuego.

La inclusión de una nueva categoría, la de videojuegos didácticos, refleja una nueva realidad emergente: la posibilidad de uso pedagógico de los videojuegos.

6.1. Juegos de acción

También llamados comúnmente de tipo *Arcade*, inicialmente desarrollados en los salones recreativos y más tarde adaptados para las videoconsolas. Suelen depender más de la coordinación entre ojos y manos que de la trama del juego. El ritmo es rápido, los tiempos de reacción son mínimos y el componente estratégico queda en un plano secundario (Ej.: *Tekken*, *Mortal Kombat*, *Street Fighter*). El personaje, y por extensión el jugador, debe responder a cualquier problema sin preguntarse por los motivos que le mueven, pues no hay tiempo para pensar. El ataque o la defensa se convierten en el único parámetro operacional, un sustituto de la reflexión y del juicio personal. No hay historia ni contexto, sólo una amenaza y la necesidad de actuar.

La mayor parte de los juegos de este tipo se caracterizan por una acción trepidante que imposibilita la atención por parte del jugador a otro estímulo que no sea el juego en sí mismo. Esto genera una importante fatiga ya que los únicos momentos de descanso derivados del curso normal del juego se suelen dar tras haber cometido uno o varios errores (por ejemplo, cuando matan al protagonista). Por ello, algunos de estos videojuegos admiten la posibilidad de pausar el desarrollo del juego para poder hacer frente a posibles eventualidades.

Si atendemos al tiempo de reacción, es decir, desde el punto de vista psicológico, a la medida del tiempo que transcurre entre la presentación de un estímulo y la respuesta de éste, hay que decir que este tipo de videojuegos suelen incluir medidas de tiempo de reacción de características complejas que influyen de modo decisivo en el desarrollo del juego. Difícilmente encontraremos un juego que presente un único estímulo al que deba responderse. Normalmente, "la respuesta dependerá de la presencia simultánea de numerosos estímulos, su posición en la pantalla, trayectoria y velocidad" (Estallo, 1997).

Este tipo de videojuegos no precisan de la planificación de las acciones que deberán desarrollarse en un momento posterior del juego. A lo sumo, la práctica repetida facilita el aprendizaje, a

través del mecanismo ensayo-error, de una serie de estrategias que resultan ventajosas para el jugador. Este aparente componente estratégico resulta de escaso peso ya que no presenta variaciones de una partida a otra y es inherente al propio diseño del programa.

De ello se deriva que, para poder seguir el ritmo que impone el juego, respondiendo de manera acertada, es preciso orientar todos los sentidos hacia el videojuego que se convierte en el único objeto de atención. Tal puede llegar a ser el esfuerzo de atención focalizada en el juego y concentración que el jugador desatiende cualquier estímulo proveniente del “exterior”.

Podemos diferenciar tres modalidades dentro de los videojuegos de acción:

1. **Juegos de lucha:** el juego consiste en una lucha, cuerpo a cuerpo entre dos personajes elegidos y controlados por los jugadores. En la opción contra la máquina, el jugador debe ir venciendo uno a uno a todos los rivales que le opone el programa. A medida que avanzan las fases del juego el diseño gráfico de los escenarios en los que tiene lugar la acción va modificándose. Aunque la lucha suele basarse en las artes marciales orientales, muchas veces los personajes disponen de armas de diferente tipo para atacar a su adversario. No existen enemigos predeterminados por el programa, sino que los roles son intercambiables. Los personajes generalmente representan luchadores humanos que transmiten un aire marcial, muchas veces remarcado por trajes militares. En otras ocasiones, los luchadores son monstruos alienígenas, dinosaurios o dragones. Los juegos protagonizados por personajes humanos acostumbra a incluir al menos un personaje femenino. Las luchadoras son un poco más pequeñas y menos fuertes que sus rivales masculinos. Los escenarios suelen ser tenebrosos. A veces se recurre a una iconografía de tintes apocalípticos que Levis define como “futurismo posnuclear” (Levis, 1997: 168). Estructuralmente todos estos juegos repiten esquemas similares, apenas disimulados por las variaciones de su diseño gráfico o las mejoras derivadas de los avances tecnológicos. Entre los juegos de lucha se encuentran los videojuegos con mayor contenido de violencia explícita y de sangre. Según Fernando Huerta, “son juegos en los que la violencia de género y el poder de dominio masculinos son los ejes que estructuran el sentido de combate: hay muerte, sangre, destrucción, aniquilación del rival” (Huerta, 2003). El creciente realismo de las imágenes y de los movimientos de los personajes hace aumentar progresivamente el nivel de violencia de los juegos de este controvertido género. Existen programas cuyos escenarios tienen una mayor definición virtual; aparecen hombres y mujeres con cuerpos atléticos, jóvenes, ágiles, con vestimentas variadas según el escenario en el que se desarrolla el juego, con armas características de las artes marciales y con ciertos poderes que les permiten acertar golpes, enviar rayos mortíferos a sus rivales, destruir alienígenas... Dependiendo de las habilidades, destrezas, conocimientos y edad del competidor, varía la duración del juego.
2. **Juegos de combate (*Beat'em up*):** suelen confundirse con los juegos de lucha por que ambos comparten su extrema violencia. Como en los juegos de lucha, el jugador asume la identidad de un personaje, en general predeterminado por el programa. Suelen estar ambientados en un barrio suburbano de una gran ciudad y, en muchas ocasiones, los personajes son jóvenes de aspecto informal, aunque existen infinidad de protagonistas y escenarios de características muy diferentes. Según Levis (Levis, 1997: 170), “justificándose muchas veces en una ligera excusa argumental, el verdadero objetivo de estos juegos consiste en eliminar a todos los adversarios que salen al encuentro del protagonista del modo más rápido y efectivo. La violencia se presenta como la única solución posible para resolver todos los problemas y como el único medio para conseguir sobrevivir en un mundo hostil y peligroso”. La aparición en la pantalla de todos los enemigos y obstáculos que va encontrando el jugador en su camino se repite de forma cíclica durante todo el desarrollo del juego. En este sentido, Sherry Turkle (1984) sostiene que en este tipo de juegos la posibilidad de sobrevivir depende en gran medida de la capacidad del jugador para memorizar las reglas que dirige el programa. Sin embargo, la validez de esta observación no puede servir para legitimar la violencia desmedida de muchos juegos informáticos. El actual auge de los juegos de lucha ha relegado a los juegos de combate a un segundo plano de interés. Además, la falta de renovación de sus propuestas ha llevado a este género a un callejón de

difícil salida. Se trata también de un género nacido en los salones recreativos y que ha sido trasladado con gran aceptación a las videoconsolas. Algunos autores consideran que los juegos de combate en primera persona son considerados productos de una cultura en la que predomina la idea de que la violencia es un método eficaz para resolver los problemas, una cultura armamentística, hegemónica y global que considera aceptable la destrucción y muerte de aquellos a quienes considera, con o sin razón, sus enemigos. El debate en torno a la violencia de los videojuegos será analizado en un apartado específico posterior.

3. **Juegos de disparo (*Shoot'em up*):** este tercer género de videojuegos de acción constituye junto con los otros dos, la mayor gama de videojuegos violentos. El único objetivo de este tipo de juegos "disparar sin respiro sobre todo lo que aparezca en la pantalla" (Levis, 1997: 170). Estos juegos se caracterizan por una acción trepidante, que constituye el eje fundamental del juego. Los escenarios suelen mantenerse constantes y habitualmente se modifican tras haber eliminado un número suficiente de enemigos. El desarrollo suele ser lineal, de modo que una vez superado un escenario ya no se vuelve a él. Básicamente existen dos tipos de juegos que, aunque reúnen características diferentes, pueden ser englobados dentro de este género:

- Los derivados de los arquetípicos "marcianitos", nacidos bajo la estela del célebre "Invasores del espacio" de finales de los setenta.
- Todos los juegos que, de un modo u otro, siguen la tradición de los clásicos tiros al blanco de las ferias y que tienen su antecedente directo en las máquinas de tiro electromagnéticas. Los blancos suelen ser personajes humanos o vehículos pilotados por humanos y la buena puntería no es un requisito importante para hacer diana y ganar. La acción suele tener lugar en un campo de batalla, un cuartel o, en general, un escenario militar en el que, tanto el protagonista como sus adversarios, forman parte de un ejército o grupo paramilitar. Los ambientes futuristas también suelen ser escenario de batallas en las que los enemigos adoptan la forma de robots, alienígenas y naves espaciales que amenazan con la destrucción del planeta. Algunos juegos también tienen lugar en escenarios urbanos en los que el jugador asume la identidad de un "justiciero policía de gatillo rápido y dudosa moralidad que dispara indiscriminadamente contra los presuntos delincuentes que van apareciendo en la pantalla. Gracias a la réplica de una pistola, los jugadores pueden realmente disparar, aumentando así la sensación de protagonismo que les ofrece el punto de vista subjetivo que caracteriza a la mayoría de estos juegos" (Levis, 1997: 171).

En general, no tiene mucha importancia el escenario en el que el juego se desarrolla, o si se trata de un juego de "marcianitos" o de tiro al blanco. Al fin y al cabo, el objetivo es disparar, matar y destruir por el sólo hecho de hacerlo. El jugador es el arma.

6.2. Juegos de estrategia

Hacen hincapié en el pensamiento y la planificación lógica (Ejemplo: *Age of empires*) y tienen su origen en la conversión en programas informáticos de clásicos juegos de tablero de idéntica denominación y de estructura infinitamente más simple, pues la acción se circunscribe a un tablero.

A diferencia de otro tipo de videojuegos que explotan el instante y la reacción rápida del jugador, los juegos de estrategia se basan en la duración, la planificación y la reflexión. Su interés se basa más en la temática, el desarrollo argumental, las opciones ofrecidas y la complejidad de las soluciones posibles que en el realismo de sus gráficos o la velocidad de respuesta de las imágenes que aparecen en la pantalla. Lo cual no impide que el jugador valore la calidad de las imágenes, los efectos de sonido... El juego se sustenta sobre una combinación equilibrada de reflexión y acción, y la violencia y la destrucción no suelen ocupar un factor lúdico importante.

Todos los juegos de estrategia tienen un denominador común que es el requerimiento de una elevada dosis de constancia, a la vez que resulta imperativa la posesión de una estrategia de resolución de problemas flexibles y no exentas de originalidad (Estallo, 1997).

6.3. Juegos de aventura

Suelen llevar al jugador a un viaje de exploración y resolución de problemas (Ejemplo: *Indiana Jones*). El jugador suele adoptar una identidad específica (un protagonista, usualmente de ficción), conociendo únicamente el objetivo final del juego. Sus protagonistas provienen con mucha frecuencia del mundo de la literatura y el cine, aunque también existen otros personajes que se han hecho un nombre propio desde su aparición en el mundo del videojuego.

La acción en estos juegos se desarrolla mediante la utilización de una serie de órdenes, muchas veces verbales, que el programa reconoce, y la posesión de objetos que aparecen a lo largo de los diferentes escenarios y que serán imprescindibles en momentos posteriores del juego.

6.4. Juegos de rol

Se parecen a los de aventura pero, en vez de basarse en la resolución de enigmas, dependen de la evolución de los personajes. También se les llama MUD (*Multi User Domain*) porque pueden jugarse en red con varios usuarios al mismo tiempo (Ejemplo: *Final Fantasy VII*, *World of Warcraft*).

Los videojuegos de rol han experimentado una notable difusión en la última década, sin embargo obedecen a un público algo más restringido, pero con una elevada fidelidad a esta modalidad de juego. A diferencia de las aventuras gráficas, los juegos de rol poseen generalmente animaciones más sencillas y algoritmos más complejos. "No resulta infrecuente que el jugador tenga que controlar a más de un protagonista con características propias" (Estallo, 1997). Eventualmente, los protagonistas de estos juegos pueden ser diseñados por el propio usuario, combinando una serie de características de estos (fuerza, inteligencia...).

En muchas ocasiones, este tipo de juegos se basan en argumentos ambientados en la Edad Media, siendo frecuentes los personajes con características fantásticas, los ambientes lúgubres, la presencia de animales mitológicos, hechiceros, mundos imaginarios... "Suelen guardar un estrecho paralelismo con sus homónimos de sobre-mesa, si bien el ordenador asume el papel del director del juego (es el propio programa)" (Estallo, 1997).

6.5. Juegos de deporte

Simulan la estrategia básica de los deportes profesionales individuales o grupales (Ejemplo: Golf, PC Fútbol, Pro evolution soccer) y tienen mucha y amplia aceptación entre la población masculina. Generalmente están diseñados para y se dirigen a un público masculino, lo cual no implica que las mujeres no jueguen a este tipo de videojuegos. Según Fernando Huerta (2003), sus contenidos de competencia, lucha, triunfo, éxito y violencia se enmarcan en un supuesto ambiente deportivo. El deporte como institución social y práctica cultural, entra en juego en el proceso de configuración de identidades genéricas y constituye uno de los ejes de la masculinidad.

Juan Alberto Estallo (1997) propone una doble caracterización de los juegos deportivos como "tipo Arcade" y como "tipo simulador". La consideración de los videojuegos deportivos como en una u otra categoría vendría determinada por la complejidad del algoritmo utilizado en el diseño del juego y por la supremacía de la acción en el caso de los de "tipo Arcade", y, por su parte, en la supremacía del componente táctica o estratégico en el caso de los de "tipo simulador". Estos últimos cumplen con los requerimientos de realismo y complejidad propios de los juegos de simulación. "Algunos simuladores deportivos se alejan radicalmente de la acción, relevando al jugador de cualquier responsabilidad en la práctica deportiva propiamente dicha. En estos juegos se espera que el jugador efectúe una adecuada estrategia de entrenamiento y de selección de deportistas, que constituirán los determinantes de los resultados obtenidos. Diríamos, en este caso, que el jugador se comporta como el presidente y el entrenador de una institución deportiva" (Estallo, 1997).

6.6. Simuladores

Suelen recrear con todo detalle un objeto o proceso y permiten al jugador asumir el mando de situaciones o tecnologías específicas (Ejemplo: *SimCity 3000*, *Los Sims*). Se caracterizan por una baja influencia de los tiempos de reacción y de los elementos perceptivos y espaciales, “tratándose de juegos más apacibles” (Estallo, 1997). Requieren estrategias complejas y cambiantes de una partida a otra y conocimientos específicos acerca de cada simulación.

Adoptan el formato tipo “telenovela” o “*reality show*”, donde se permite la interacción con los personajes, manipulación de escenarios, cambios en el guión... Al ser susceptible de modificación, cada una de las historias que se recrean, en función de las alternativas elegidas, se logra un mayor protagonismo del jugador.

De ahí que los simuladores requieran del jugador un elevado componente de planificación y anticipación de sus acciones, lo que, unido a un ritmo de juego relativamente relajado (si lo comparamos con los juegos de acción), hace que el tiempo de reacción sea una variable que interviene de modo marginal en el desarrollo del juego y en periodos de tiempo claramente definidos.

Una característica propia de los juegos de simulación es el desarrollo de cada partida según diferentes condiciones iniciales, ante las que el jugador puede ensayar una serie de estrategias que le permitan dar con la forma más adecuada de solución. En muchas ocasiones estos juegos permiten generar condiciones al azar, de modo que un jugador experimentado se pueda enfrentar constantemente a situaciones nuevas que seguirán exigiendo un elevado componente estratégico. “Este punto se ve ilustrado fielmente en el caso de las simulaciones bélicas, donde existen una serie de misiones de dificultad creciente, relativas a diferentes encuentros con el enemigo. En estos juegos es también frecuente la existencia de un modo de juego en el que el sujeto no tiene ningún conocimiento previo de aquellas contingencias con las que deberá enfrentarse” (Estallo, 1997).

Difícilmente uno de estos juegos puede cargarse en un ordenador inmediatamente después de su compra, puesto que habitualmente vienen acompañados de manuales de considerable volumen, donde se desarrollan dos temas fundamentales. El primero de ellos hace referencia a la comunicación entre el jugador y la máquina, dado que estos juegos poseen un elevado y complejo número de órdenes que previamente hay que conocer. La segunda parte de estos manuales suele añadir información teórica acerca de la propia simulación, que será básica para poder desarrollar una estrategia mínimamente operativa. Habitualmente la complejidad de esta información es tal que el juego posee una opción de entrenamiento, que podríamos denominar como simulación de simulación y que tiene una doble función relativa a permitir la práctica con los nuevos conocimientos y evitar el abandono del juego por un excesivo nivel de dificultad si se pasa directamente a su desarrollo normal.

Generalmente, estos juegos se llevan a cabo a lo largo de dilatados periodos de tiempo, dependiendo de las características de la simulación. Muchos de ellos se juegan en tiempo real, es decir, la duración de las acciones es la misma que si la acción estuviese transcurriendo en la realidad. El desarrollo de partidas completas en uno de estos juegos puede suponer la inversión de una considerable cantidad de tiempo, por ello estos juegos permiten grabar las circunstancias en que se halla el juego en un momento dado y continuar su desarrollo en otro momento.

Juan Alberto Estallo (1997), atendiendo a sus características intrínsecas, diferencia entre dos formas de juego de simulación:

- Simuladores instrumentales: fueron los primeros juegos de este tipo que se comercializaron y tienen su origen en los simuladores de vuelo empleados en el entrenamiento de los pilotos aéreos. Se restringen a la simulación de tecnologías militares o elitistas.
- Simuladores situacionales: en este caso el jugador debe asumir un papel concreto, determinado por el tipo de simulación, y comportarse en esta situación con arreglo a sus conocimientos. Hay autores que dentro de esta categoría incluyen algunos videojuegos deportivos, pero aquí hemos optado por clasificarlos en una categoría aparte. Sin embargo, los juegos de simulación más destacados son los llamados “simuladores de Dios”, basados en la asunción por parte del jugador del papel de un personaje sobrenatural (una especie de deidad) o bien en la unión bajo su per-

sona de los cargos que en la realidad corresponderían a diferentes personas. Se suelen clasificar en tres grupos, aunque éstos no abarcan toda la gama de juegos de simulación:

- Simuladores bio-ecológicos
- Simuladores socio-económicos
- Simuladores mitológicos

Esta línea de videojuegos de simulación fue inaugurada por un juego denominado "Sim City" aparecido en 1991, que dio lugar a numerosos juegos basados en temáticas similares. Consecuencia directa del éxito de "Sim City" fue la aparición de dos juegos simuladores que podríamos incluir en el grupo de bio-ecológicos: "Sim Earth" (basado en la simulación del desarrollo de la vida en un planeta que el jugador configura) y "Sim Ant" (aborda la temática de las colonias de hormigas y su lucha por la supervivencia). Los simuladores socio-económicos fueron posteriores evoluciones de "Sim City" y pusieron el énfasis argumental en el tema económico. Por último, los simuladores mitológicos sitúan al jugador en el papel de una divinidad, debiendo desarrollar su poder a expensas de otros dioses y en pro de su civilización.

6.7. Juegos "clásicos" o de tablero

Normalmente son los juegos de mesa trasladados a la pantalla, adaptaciones de los juegos clásicos de salón: ajedrez, solitario, tres en raya, *monopoly*, *scrabble*... Estos juegos utilizan la tecnología informática para sustituir al material del juego (tablero, fichas, dados...) y eventualmente al adversario. Es un género casi exclusivo del ordenador personal y tienen un componente parecido a los juegos de estrategia. Esta modalidad de videojuegos suelen adoptar un papel secundario entre los usuarios potenciales de videojuegos y suele ser el preferido por aquellas personas que usan el ordenador para su trabajo y que difícilmente se encuentran interesados en el videojuego.

6.8. Juegos didácticos

Los videojuegos, además de ser una forma divertida de entretenimiento, pueden ser utilizados de forma positiva en la educación. A diferencia de los videojuegos convencionales, preocupados por una consecución de objetivos procedimentales, y por unas óptimas puntuaciones, que sólo ponen de manifiesto casi siempre las habilidades sensoriales y tecnológicas que poseen los jugadores, así como su dominio del entorno..., existen formatos multimedia educativos con un alto componente lúdico cuyo ámbito de incidencia se centra:

- A nivel conceptual, se orientan a la transmisión de conocimientos, información, datos...
- Otros hacen más hincapié en lo procedimental, en el saber hacer algo, la enunciación de las pautas para llevar a cabo determinadas tareas, la formulación de los pasos y procedimientos para lograr poner en marcha un proceso concreto...
- Otros se preocupan más del ámbito actitudinal, de la transmisión de valores, modificación de conductas, afianzamiento de determinados comportamientos de los sujetos...
- También se pueden encontrar videojuegos educativos que hacen converger distintos ámbitos de incidencia, facilitando a los sujetos conceptos, procedimientos y actitudes

Para que exista una verdadera interacción constructiva que favorezca la actividad lúdica y ésta adquiera una finalidad educativa, los diseños de los videojuegos deben facilitar el pensamiento crítico-reflexivo, y no propiciar conductas irracionales y alienantes. "Sería interesante dotarles de un vocabulario rico y amplio que potencie la creatividad, la apertura al mundo de los diversos campos del saber, y que, en definitiva, permita reencuentro entre culturas y no la exclusión" (Del Moral, 2003: 59).

A primera vista, la diferencia entre los videojuegos educativos y los comerciales radica en la existencia de elementos gráficos, la inclusión de textos intermitentes, la recreación de simulaciones y animaciones con una funcionalidad claramente didáctica en los primeros, mientras que los segun-

dos tienden a recurrir a las simulaciones, los efectos 3D para dar un mayor realismo a la acción y generar entornos fantásticos. “El excesivo didactismo de algunos juegos multimedia caen en un gran error al intentar reproducir situaciones de aprendizaje válidas para otros contextos, tales como laberintos, cálculos de elementos, rompecabezas... pues no dejan de ser ejercicios monótonos, de previsibles respuestas” (Del Moral, 2003: 59).

Algunos videojuegos lúdicos presentan grandes posibilidades didácticas que, por desconocimiento, no son recuperados por el profesorado, desaprovechando de este modo las oportunidades de aprendizaje que, insertas en un entorno lúdico, bien podrían reconducirse y aprovechar la carga motivacional inherente que implican. No se puede perder de vista que estos peculiares entornos de juego ejercen una influencia cognitiva superior a la televisión, y constituyen una fuente de experiencias mediadas de valor incalculable, especialmente para el desarrollo de la conceptualización simbólica y la presentación de sistemas interactivos y dinámicos.

Desde el punto de vista educativo, sería interesante apostar por modelos acordes con una educación no sexista, que respete las diferencias frente a la diversidad. Los personajes que intervengan en las narraciones, a pesar de que puedan ser personajes de ficción, sus actividades deben ser verosímiles, de fácil identificación con la realidad que viven los jugadores, que adopten conductas y comportamientos no reprobables, ya que mensajes cargados de contravalores pueden convertirse en repertorios inconscientes que generan conductas no deseadas.

Los roles sociales que se identifican a través de los personajes deberían intentar no reproducir estereotipos sexistas, en los que los personajes femeninos no sean objeto de vejaciones, violencia física o psicológica... Debiera manifestarse respeto por todo tipo de minorías, evitando la ridiculización de valores vinculados a una idiosincrasia particular. Se debería apostar por la creación de personajes no encasillados a desempeñar papeles simplistas y por romper con esquemas reduccionistas cargados de tópicos racistas, sexistas...

Se deberían incorporar contenidos, actividades... donde se potenciaran los valores íntimamente relacionados con los temas transversales del currículo escolar, tales como educación para el respeto del medioambiente, para la igualdad de oportunidades, educación para la salud, educación multicultural, educación vial...

Los videojuegos son un excelente mecanismo para la formación en habilidades espaciales partiendo de que la visualización espacial es una habilidad que se desarrolla durante un periodo de tiempo e interacciones repetidas. Además, cuentan con un componente de refuerzo auditivo de especial interés para el desarrollo de habilidades espaciales. Se destaca la simulación de la tridimensionalidad como un aspecto también fundamental de la visualización espacial. Diversos autores han demostrado que los usuarios de videojuegos presentan una coordinación visual-manual superior a los no usuarios. De esta forma, podrían utilizarse ciertos videojuegos para desarrollar habilidades psicomotrices, por ejemplo para niños con problemas de atención.

El sentido de uso de estos videojuegos no es desarrollar las destrezas para jugar, sino pensar, reflexionar sobre el contenido las decisiones tomadas, contrastarlas con otros jugadores, analizar los aprendizajes generados, su transferencia... Un claro ejemplo lo encontramos en el videojuego “Carmen Sandiego en el mundo”, en el cual el jugador, para atrapar al delincuente ha de trasladarse de un país a otro y conocer aspectos tales como cuál es la moneda del país, hasta cuáles son los colores de su bandera. Otros ejemplos didácticos que se han utilizado a nivel escolar son *PC Fútbol* (matemáticas), *The machine incredible* (ciencias experimentales), *Simon the Sorcerer* (lengua), la pantera rosa (conocimiento del medio social), *Indiana Jones* (adquisición de valores), *Civiltation* (ciencias sociales)...

Los videojuegos representan un mundo simbólico en el que el jugador tiene la posibilidad de interactuar e interiorizar operaciones y normas que pueden trasladarse al mundo físico.

G. Ball (1978) señalaba algunos de los beneficios educativos que los videojuegos pueden proporcionar en el ámbito de programas instructivos (Calvo, 1998: 66):

- Pueden ser utilizados para estimular el sentido de alerta de los jugadores y mejorar sus habilidades de pensamiento.

- Pueden simular una experiencia o situación de la vida real.
- Pueden incrementar el espacio de atención de aquellos jugadores que presentan dificultades en la realización de una tarea individual después de un tiempo.
- Pueden ayudar en el desarrollo de habilidades para la identificación y asimilación de conceptos numéricos, reconocimiento de palabras, identificación de objetos y colores, incremento de la tasa de lectura o mejora de la comprensión.
- Pueden ser especialmente adecuados para hacer frente a problemas de aprendizaje relacionados con la aceleración y el retardo.
- Los jugadores pueden percibir sus propios errores y son animados a corregirlos o a seleccionar otras opciones.
- Los jugadores pueden transferir las conductas aprendidas a través de los videojuegos a situaciones de la vida real.

¿Qué es lo que hace que miles de jóvenes pasen horas y horas enganchados a los videojuegos? ¿Qué es lo que les seduce para no despegar la mirada de la pantalla y las manos del mando?

Jesper Juul (2001) entiende que jugar con videojuegos supone interactuar con reglas reales mientras se imagina un mundo virtual. Esta concepción reconoce la doble entidad del videojuego como un conjunto de reglas al mismo tiempo que un mundo ficcional, condición que marca la diferencia con los juegos tradicionales que son en su mayoría abstractos. La interacción entre esos dos componentes (mundo ficcional imaginado y reglas) está presente en el diseño, en la forma de uso del videojuego... Y el atractivo de ese mundo ficcional imaginado no reside tanto en la construcción de tramas y personajes complejos, sino en espacios susceptibles de ser explorados y controlados.

De entrada, la pantalla, ya sea del ordenador, de la televisión o de una consola portátil, atrae de una forma sugerente al usuario. "Cualquier movimiento en la pantalla atrae nuestra atención automáticamente como si alguien nos tocara. Nuestros ojos se ven atraídos por la pantalla como el hierro al imán" (De Kerckhove, 1999a: 36-37). Además, en el caso de los videojuegos hay que añadir la cantidad y la calidad de sonidos, imágenes, dinamismo y efectos... La creación de simulaciones y entornos virtuales se va haciendo cada vez más sofisticada y el usuario tiene una sensación cada vez mayor de implicación en las historias ofrecidas a través de la pantalla. La evolución en el diseño ha llevado a la sofisticación de los aspectos visuales (efectos en tres dimensiones, realidad virtual...). Se amplifica lo cotidiano y se abre un mundo de ensueño, de ficción, en el que se pone entre paréntesis la disciplina del tiempo cotidiano.

Cada vez están más cuidados los diseños y las interfaces del usuario, es decir, los elementos ornamentales, la ambientación, los decorados coloristas, la representación de los personajes, sus vestuarios... Se reconstruyen de forma asombrosa tanto espacios imaginarios y fantásticos, como contextos históricos del pasado, así como representaciones futuristas propias de un mundo de ficción. Además, los avances de las tecnologías multimedia interactiva han conseguido incrementar la calidad de la sonorización y la ambientación musical, a pesar de lo cual las onomatopeyas, ruidos, golpes, disparos, explosiones... suelen constituir la mayoría de las "bandas sonoras" de los videojuegos. La inmediatez impuesta por la acción trepidante imposibilita la recreación de diálogos, conversaciones y discursos, lo cual contribuye a una pobreza expresiva y a un reduccionismo en el contexto comunicativo de los personajes, que se pretende suplir con referencias, *gags*...

Uno de los rasgos estéticos más destacados de los videojuegos es su diversidad cromática. Se trata de un aspecto con carga simbólica y cultural, que da pie a numerosas interpretaciones, y que es fuente generadora de todo tipo de sensaciones, emociones y sentimientos. “Entornos oscuros, representaciones nocturnas, escenarios tenebrosos como cementerios, ciudades mortecinas y ambientes dominados por la niebla, apuestan por una gama que oscila entre el azul y los violáceos, los cuales subrayan la frialdad y el miedo ante lo que allí aparecerá, generando una atmósfera apropiada para el desarrollo del guión” (Del Moral, 2003: 63).

Sin embargo, un buen desarrollo gráfico no es suficiente para mantener la atención y el interés del jugador. La historia, el guión, sigue siendo un factor muy importante para el éxito de un videojuego. “El marco narrativo básico de cualquier videojuego consiste en la construcción de un mundo diegético de naturaleza ficcional y unas reglas de juego perfectamente establecidas” (De Felipe 2000 citado en Anyó 2005). La estructura creativa de los videojuegos ha supuesto una ruptura del modelo narrativo lineal, canon de la narrativa audiovisual más convencional. La naturaleza hipermedia/hipertextual del videojuego introduce la ruptura de la secuencia transformándose en una historia mosaico basada en la flexibilidad de yuxtaposiciones.

Los hermanos Lediberder señalan que el atractivo de los videojuegos debe atribuirse a su capacidad de proporcionar a los jugadores una combinación acertada de competición, de realización de un desafío, de dominio de un sistema, de curiosidad por el relato y de espectáculo (en Levis, 1997: 182). A diferencia de lo que opinan muchos expertos en la materia, apuntan que el placer por el relato es mayor que el que ofrece la interactividad ya que los jugadores se sienten más atraídos por la construcción del relato a medida que se avanza en el juego, que por escenas repetitivas. Sin embargo, la atracción que ejercen los videojuegos sobre los jóvenes jugadores sería inexplicable si estos no valoraran de forma tan importante la posibilidad que ofrecen de controlar lo que sucede dentro de la pantalla. De hecho, numerosos estudios apuntan que este es uno de los factores más importantes de atracción, más allá de la espectacularidad de las imágenes o de la riqueza del relato.

Dentro de ese guión lo que principalmente atrae es el desafío ante el juego. Los jóvenes frente a los videojuegos quieren superarse, aprender los trucos, resolver los problemas que se les plantean y buscar soluciones inteligentes. Cada pantalla a resolver mueve intensos afectos que pueden ir desde la ansiedad, la frustración, la rabia, hasta la satisfacción y orgullo de encontrar o desvelar el sistema subyacente. “Cada pantalla nueva a la que se enfrentan es un desafío que los niños asumen, buscando la forma de sortear las dificultades a las que se ve expuesto su personaje de turno” (Balaguer, 2002). Los videojuegos proponen un reto atractivo que generalmente se puede superar con más o menos ayuda. La existencia de distintos niveles, característica de los videojuegos, incrementa el interés durante un periodo prolongado de tiempo, pues siempre existe un reto añadido que el jugador debe superar. El juego siempre se mantiene abierto a la posibilidad de realizar la prueba perfecta.

Las estrategias utilizadas habitualmente en los videojuegos apelan a los resortes de superación personal, el afán de competitividad, supervivencia, lucha por el poder... aspectos muy valorados por videojugadores masculinos, y, en sentido positivo, al logro de fines nobles, identificados éstos con la defensa de la causa de los más desfavorecidos; y al trabajo cooperativo, sobre todo a través de los juegos en red, en los que se precisa para vencer la colaboración entre todos los jugadores de un mismo equipo. Se constituye así un *feed-back* inmediato que refuerza la idea de que no está solo ni abandonado a su suerte; también se proponen retos, superación de enigmas con refuerzos positivos; potenciación de la capacidad de indagación y descubrimiento; reconstrucción de situaciones inéditas y de difícil reproducción en el contexto real... Además, a través de los videojuegos, se puede estar y conocer virtualmente sitios de geografía y naturaleza distantes y diferentes, aspecto fundamental de atracción para los hombres.

Ese efecto motivador parece definirse como la sensación subjetiva del videojugador que le impele a seguir jugando con un juego cuando ha terminado la partida. Y tal efecto parece producirse debido a la estructuración de los videojuegos en forma de múltiples niveles de dificultad creciente,

introduciendo así un importante estímulo y curiosidad para perseverar en el juego. Así, es el reto para superarse lo que motiva a seguir jugando una partida tras otra. “A través de pulsar teclas y mandos (...) nos convertimos en protagonistas de una acción que gira en torno a nuestras destrezas para controlarla. Vivimos así intensamente una ficción que nos absorbe y nos permite olvidar nuestros problemas cotidianos convirtiéndonos en héroes de ficción” (Diez, 2006).

Ese afán de superación puede estar referido a uno mismo (intentar superar la puntuación anteriormente obtenida) o al adversario, representado en dos opciones: la propia máquina o el compañero de juego que nos esté acompañando en la aventura del videojuego.

A ello hay que unir la posibilidad de pasar de la mirada a la acción (acción simulada que permite transgredir las normas y convenciones sociales), la capacidad de control de las situaciones que el jugador experimenta según va superando pruebas, la adecuada combinación de dificultad y facilidad para alcanzar los objetivos que el juego plantea (lo suficientemente difíciles para intentar superar lo conseguido una partida tras otra, y lo suficientemente fáciles para que el jugador no desista en su intento de superarse) y la inmediatez con que se producen los estímulos y respuestas entre usuario y máquina.

Hay autores que plantean un sinfín de factores de atracción más: visión general para saber cuál es el objetivo, estructura sólida con un número limitado de opciones que el usuario puede elegir individualización al ritmo personal, recibir un *feed-back* constante, existencia de incentivos, proporción de ayudas y pistas para mejorar el juego...

En general, las emociones que el jugador experimenta al jugar son debidas a la empatía que consigue que se implique e identifique con lo que sucede en la pantalla, produciendo un proceso de inmersión. Pero se corre un riesgo ya que los videojuegos son un “espacio” en el que poder expresarse sin miedo a las repercusiones. Todo es más sencillo y controlable, por lo que el jugador se engancha a esa forma de recompensa rápida. Pero estos patrones de actuación responden a un mundo virtual, no real.

Fundamentalmente, se explotan aquellos recursos que captan la atención de los usuarios, potenciando al máximo un clima de interacción agradable, cargado de altas dosis de empatía, en un intento de sintonizar emotiva y temperamentalmente con los jugadores, capaz de modificar sus estados anímicos, estimulando sus sentidos a través de ilusiones ópticas y activando su potencial perceptivo.

Los recursos motivadores a los que apelan estos formatos electrónicos de entretenimiento, para garantizar captar la atención de los jugadores y garantizar su permanencia en la aplicación, en numerosas ocasiones redundan en los tópicos ya clásicos, colores vivos y estridentes, elementos sorpresa, “pantallas vivientes” o lo que denominan sus creadores como “*living books*” (generar entornos donde se pueden contemplar elementos animados sin necesidad de que el usuario tenga que interactuar con ellos), inclusión de *gags* cómicos, personajes llamativos, voces envolventes, música ambiental acorde con la narración, pantallas dinámicas e interactivas que recrean aventuras insólitas, ritmos trepidantes, interpelaciones directas e incluso nominales hacia el jugador, simulaciones y animaciones en 3D que dotan de gran realismo y verosimilitud a las aventuras representadas...

Los personajes que intervienen en los videojuegos constituyen una parte importante del diseño ya que son éstos los que generalmente propician un proceso de intercomunicación más o menos directo con los usuarios, bien a través de un hilo conductor que se muestra como el guía que facilita la navegación dentro del entorno al usuario, bien como protagonistas del juego que va a tener lugar de modo virtual en los escenarios de ficción que recree el videojuego.

Hasta hace relativamente poco, los personajes protagonistas de los videojuegos eran mayoritariamente masculinos. Casi siempre representados en escenarios de aventuras, los personajes masculinos formaban, y siguen formando, parte de guiones en los que el riesgo es la nota predominante, los peligros acechan en cualquier momento y los héroes deben controlar y dominar aquellos elementos hostiles para poder sobrevivir. A día de hoy, podemos constatar que, aunque esta masculinización protagonista ha variado algo y derivado en mayor protagonismo femenino, los personajes

masculinos siguen siendo no sólo más frecuentes que los femeninos, sino además con mayor protagonismo que estos últimos.

A menudo, los personajes, "hilo conductor" que ayudan a los jugadores novatos a familiarizarse con un entorno lúdico multimedia, suelen ser chicos y chicas de su misma edad, o personajes animados o mascotas asexuadas, para facilitar así su identificación y generar un nivel óptimo de empatía, creando una atmósfera de confianza y complicidad.

A modo de resumen, nos parece muy apropiada la compilación de elementos de los videojuegos que Prensky (2001a) establece, cuya combinación hace de los videojuegos, según el autor, el pasatiempo más atractivo de la historia de la humanidad:

1. Los videojuegos son una forma de diversión, por lo que proporcionan placer
2. Los videojuegos son una forma de juego, por lo que proporcionan una participación intensa
3. Los videojuegos tienen reglas, por lo que proporcionan estructura
4. Los videojuegos tienen objetivos, por lo que proporcionan motivación
5. Los videojuegos son interactivos, por lo que proporcionan acción
6. Los videojuegos son adaptativos, por lo que se adaptan al flujo del jugador
7. Los videojuegos tienen resultados y *feedback*, por lo que proporcionan aprendizaje
8. Los videojuegos se pueden ganar, por lo que proporcionan satisfacción
9. Los videojuegos constan de conflicto/competición/reto/oposición, por lo que proporcionan adrenalina
10. Los videojuegos implican resolución de conflictos, por lo que provocan creatividad
11. Los videojuegos implican interacción, por lo que fomenta la creación de grupos sociales
12. Los videojuegos implican representación e historia, por lo que proporcionan emoción.

Generalmente, cuando nos disponemos a analizar un juego hay cuatro aspectos principales que debemos tener en cuenta ya que determinan la actividad lúdica: las cosas para jugar y con las que se juega, el espacio para jugar, el tiempo de juego y los compañeros de juego. Estos factores inciden de forma importante en la actividad lúdica y aluden al concepto de juego como acción e interacción. De ahí que sea interesante acercarnos al modo en que esa interacción se construye cuando jugamos a videojuegos.

El análisis del término interactividad se vincula a las relaciones de comunicación tanto entre personas como entre personas y máquinas. En el caso de los videojuegos, esta segunda opción no se produce estrictamente con la máquina ya que la versatilidad de las respuestas del videojuego fue introducida previamente por el programador en el juego. De entrada, la interactividad no es directa ya que las posibilidades del juego están predeterminadas antes de que se establezca esa interacción entre usuario y máquina.

El grado de interactividad de un medio puede medirse a través de muchas variables diferentes. Lévy (2007) destaca las siguientes:

1. las posibilidades de apropiación y de personalización del mensaje recibido, sea cual sea su naturaleza
2. la reciprocidad de la comunicación
3. la virtualidad
4. la implicación de la imagen de los participantes en los mensajes, dándose varias posibilidades
 - difusión unilateral: videojuegos individuales, simulaciones con inmersión sin posibilidad de modificar el modelo
 - diálogo, reciprocidad: diálogos por mundos virtuales
 - diálogo múltiple: juegos multiusuarios, videojuegos participativos, comunicación a través de mundos virtuales
5. la telepresencia

El término interactividad en el caso de los videojuegos, entonces, se refiere a un modo característico de relacionarse con representaciones o ficciones audiovisuales. Esto supone que el jugador debe familiarizarse y adquirir las destrezas del juego para poder entender y practicar esa interactividad y tener una sensación de albedrío durante el juego (Darley: 2002).

Esta implicación del jugador se produce de forma física directa o de control manual porque la máquina así lo provee. En realidad el elemento de control y de elección que parece ofrecer el vide-

o juego es ilusorio. "EL jugador o jugadora espera ser capaz de hacer que ocurran cosas, espera ser capaz de cambiar y afectar el curso de la acción. No obstante, esta capacidad no es ilimitada. Al contrario, existen estrictos límites impuesto sobre lo que es posible en este sentido" (Darley, 2002: 46).

Vayamos por partes. La interactividad entre el individuo y la máquina cuando se juega a videojuegos tiene diferentes niveles de análisis, desde los aspectos cognitivos y conductuales a la narrativa y ficción del videojuego.

Comencemos por los aspectos cognitivos. Esther (1994, citado en Sanchez i Peris, 2007) describe de la siguiente forma el funcionamiento cognitivo en la interactividad entre el jugador y la máquina:

1. el jugador explora el juego por experimentación activa,
2. comprende la situación por la construcción de representaciones que dan significado a esta situación,
3. saca de su exploración informaciones que le permiten la adquisición de
4. conocimientos: procedimientos de acciones, informes y objetos utilizados...
5. el jugador aprende por la acción.

En la misma línea, y teniendo en cuenta lo anterior, se podría plantear un modelo de adquisición de destrezas cognitivas:

- noviciado: descomposición de tareas y reconocimiento de situaciones sin experiencia previa,
- principiante avanzado: después de conocer un número suficiente de ejemplos de situaciones, el usuario aprende a reconocerlos y aplica reglas a situaciones no conocidas,
- competencia: valoración consciente de los elementos significativos del plan,
- elección de acciones obre una base de criterios, seguimiento de los resultados,
- pericia: se produce el paso de conocer lo que hay que hacer a cómo hacerlo,
- experto: composición de situaciones en términos contextuales e interactivos.

La dinámica para la adquisición de las destrezas para videojugar se basa en el sistema ensayo-error. A través de tentativas, el usuario construye su conocimiento del juego. Pero esas tentativas están "limitadas" o condicionadas por los condicionamientos y posibilidades que los programadores del videojuego han intr oducido, una especie de leyes que el jugador debe descubrir mediante sucesivos intentos. Apariencia de albedrío, pero con reglas y control interno muy bien definidos.

Ante cada nueva situación que se le plantea al jugador, éste debe construir representaciones para comprender la situación de juego, ya que "cada imagen contiene cantidad de informaciones que el usuario debe ir dec odificando. El nivel de atención necesario, pues, para el juego obliga al usuario al mantenimiento de una actividad cognitiva con los siguientes niveles de mentalización: percepción, reconocimiento, reflexión, elaboración de estrategias" (Sánchez i Peris, 2007).

Y para construir esas representaciones, el jugador recurre a su memoria, conocimiento y referencias culturales, y las aplica por analogía. Como vemos, el aprendizaje se produce por experimentación y por la exploración de las posibilidades de acción. A través de representaciones de situaciones nuevas, el jugador organiza informaciones en un registro temporal secuencial: las nociones arriba, abajo, derecha, izquierda en el espacio de la imagen digital del videojuego se traducen en términos de antes-después en una lógica temporal de acciones. Se integran así acciones y procedimientos que se automatizan y se aplican a situaciones análogas, adquiriendo un conocimiento de forma activa sobre el juego.

En general, el funcionamiento cognitivo desarrollado en las prácticas del videojuego se apoya en cinco conceptos o fases según Sánchez i Peris (2007):

1. Concentración, que se pone en marcha gracias a la motivación por ganar el juego y se materializa en actuaciones rápidas utilizando procedimientos de acción automatizados.
2. Memorización, para la construcción de representaciones y la adquisición de conocimientos.
3. Anticipación, a través de la organización de las informaciones bajo la forma de representaciones que preparan el avance, el gesto justo para superar la acción.

4. La puesta en marcha de estrategias: la organización de movimientos que operan en el ámbito espacial y temporal permite la planificación de estrategias por razonamiento hipotético deductivo y por método ensayo/error.
5. La construcción de las relaciones espaciales: la práctica del espacio digital pone en juego la motricidad manual en un objeto real (mando, ratón...) pero los efectos de ese movimiento operan en el espacio digital del videojuego representado en la pantalla.

Detengámonos un momento en la espacialidad propia de los videojuegos. “La actividad del jugador se efectúa en la relación mando-pantalla situados en planos diferentes. Uno es horizontal, el del mando, el otro es vertical, el de la pantalla. El paso del plano horizontal al plano vertical se hace por la proyección del esquema corporal transfiriendo las señales ‘delante, detrás, derecha, izquierda’ en señales ‘alto, bajo, derecha izquierda’ o ‘alto, bajo, delante, detrás’ al objeto que se manipula en la pantalla” (Sánchez i Peris, 2007). Se ha planteado que los videojugadores tienen una mayor coordinación óculo-manual y una mayor capacidad para captar varios estímulos simultáneamente. Lo cierto es que muchos videojuegos implican la coordinación de dos perspectivas visuales diferentes o bien se debe establecer una representación tridimensional a partir de diferentes informaciones bidimensionales.

Avancemos. Estallo (1995) plantea esa interactividad de los videojuegos en términos de dominio o control de las consecuencias de la conducta, considerando la interactividad de los videojuegos como un *continuum* de acciones en que, en función del aprendizaje, producen más o menos aciertos, y que el jugador asume como acciones eficaces que le permiten dominar la dinámica del juego. Esto significa pues que “el jugador establece una comunicación con el videojuego, una interacción a través de los estímulos que le presenta la máquina, y ante los cuales el usuario emite una determinada respuesta, a la que el videojuego reacciona presentando una nueva situación” (Sánchez i Peris, 2007). Para que se establezca esa comunicación, es necesario que el código simbólico del videojuego sea comprendido por el jugador. Como los videojuegos utilizan nuevos códigos simbólicos, los usuarios tienen que desarrollar estrategias para interpretar los mensajes y relacionarse con ellos.

Uno de los puntos a tener en cuenta es la manera en que se presentan los elementos en los videojuegos y la manera en que las personas conectan las

informaciones en su pensamiento, tal y como afirma Sánchez i Peris, siguiendo a Vygotsky. Así, resulta que los procesos cognitivos humanos proceden de forma similar a los videojuegos, o viceversa. Los materiales multimedia de los videojuegos realizan acciones representadas a través de iconos, las asociaciones se establecen por analogía entre las imágenes y el tipo de información al que conducen; además, gran cantidad de datos e informaciones se representan mediante esquemas o fotografías que abrevian la narrativa.

Otro paso más nos lleva hacia la interactividad de los videojuegos como inmersión en mundos de ficción. La interactividad ofrece al videojugador una vía de entrada en un universo ficcional, con una presencia dinámica en un mundo alternativo.

El concepto jugabilidad está estrechamente ligado con la interactividad, ya que hace referencia a que un juego solo comienza cuando el jugador lo inicia y para que continúe está obligado a intervenir continuamente emprendiendo acciones en ese universo funcional. El jugador tiene una ilusión de presencia en el relato virtual, siente como si realmente estuviera allí y como si lo que ve aconteciendo en la pantalla estuviera constantemente abierto a cualquier posibilidad. La ilusión de experimentar acontecimientos como si estuvieran teniendo lugar en el aquí y el ahora de los videojuegos depende en gran medida de la simulación visual. Se produce así una sensación de inmersión en el juego: la experiencia de la simulación consiste en participar activamente en el juego, en explorar y descubrir.

Al jugador se le ofrece una apariencia de control y, aunque en el fondo éste se halle limitado por el programa del juego, no obstante, hasta cierto punto, ejerce un control sobre lo que está ocurriendo y adopta la responsabilidad de ser el motor que guía la experiencia en ese mundo ficcional. Dentro de los numerosos parámetros establecidos por el propio juego, el jugador tiene la relativa

libertad de elegir opciones y se permite, por ese motivo, cierto grado de albedrío dentro del universo ficcional. Y esa impresión de ocupación del espacio del universo ficcional del juego y de albedrío real puede resultar extremadamente convincente.

Darley resume tal proceso de la siguiente manera: “el jugador, en cuanto protagonista, se encuentra involucrado en una actividad encaminada al logro de un objetivo dentro de un micromundo, el cual, pese a su tangible realismo, ha sido no obstante construido (y por lo tanto es habitable) de acuerdo con parámetros que poseen un marcado carácter procedimental y que están regidos por unas reglas. Los juegos de ordenador son parecidos a las máquinas. Requieren una intensa concentración por parte del jugador que está enfrascado en sus mecanismos, tratando de comprender y dominar su funcionamiento. Al dejar poco lugar para cualquier otra clase de reflexión que desborde los límites de un pensamiento instrumental más o menos consustancial a su propio funcionamiento, ofrecen un margen pequeño para la iniciativa independiente o la desviación” (Darley, 2002: 257).

Como sostiene Isidro Moreno, podemos considerar la existencia de tres tipos de participación del videojugador (en Grup F9, 2004):

- Participación selectiva: se da cuando la interactividad se reduce exclusivamente a seleccionar entre las opciones que ofrece el programa. Por ejemplo, un teletexto o un índice interactivo.
- Participación transformativa: en este caso el usuario no sólo selecciona los contenidos propuestos por el diseñador del videojuego, sino que también puede transformarlos. Por ejemplo, algunos juegos en los que el usuario puede cambiar escenarios, personajes, aunque no pueda modificar secuencias o tramas.
- Participación constructiva: el programa permite al usuario seleccionar, transformarse, incluso construir nuevas propuestas que no habrían sido previstas por el diseñador. Por ejemplo, en el videojuego de “Los Sims”, el usuario no sólo puede modificar los personajes y escenarios, sino que también puede elegir las acciones, la velocidad del proceso...

Podemos decir que se está produciendo una transición de “pantalla fría” a “pantalla cálida”: de la televisión al videojuego, más interactivo. Los videojuegos han generado en sus jugadores una mayor sensación de poder respecto a la televisión: pueden controlar lo que sucede en la pantalla. Se puede afirmar por tanto que “frente a la contemplación de la televisión, una vez seleccionado un canal, deja poca iniciativa al espectador (aunque le mantenga intelectualmente activo y estimula su imaginación), los videojuegos representan un reto continuo para los usuarios que, además de observar y analizar el entorno, deben asimilar y retener información, realizar razonamientos inductivos y deductivos, construir y aplicar estrategias cognitivas de manera organizada y desarrollar determinadas habilidades psicomotrices para afrontar las situaciones problemáticas que se van sucediendo ante la pantalla” (Marques, 2001).

Por todo ello, el videojuego ofrece un alto grado de interactividad en el cual el *software* de éste y el *hardware* a través del cual se juega, administran el *feedback*, un *feedback* que requiere de la constante intervención del videojugador. El *software* del videojuego demanda al usuario una constante puesta en marcha de los códigos propios del juego, pudiendo distinguir tres momentos importantes en el desarrollo del mismo: la interpretación de las normas del juego, la selección entre diversas opciones y propuestas de juego y, en consecuencia, la acción propiamente, es decir, el juego. Así, vemos que en el videojuego el hacer interpretativo implica, además de la comprensión, la toma de decisiones y la intervención del sujeto, lo cual supone un importante grado de interactividad entre el usuario, por un lado, y el *software* del videojuego, por otro, y, entre ambos, el *hardware* que posibilita el juego en sí.

Por ejemplo, frente al relato verbal en el que el lector comparte las acciones de un héroe con un destino fijado por el texto en un mundo construido y cerrado, en el videojuego el usuario es el héroe, tiene en sus manos (con las que opera sobre el *hardware* para jugar) el destino de ese protagonista al que encarna en el desarrollo del videojuego.

El juego demanda la intervención del usuario para su consecución, con lo cual éste tiene la ilusión de convertirse en coautor del relato del videojuego. Esto es así porque el *software* prevé múl-

tiples combinaciones, y al jugar, el usuario actualiza algunas de esas opciones contenidas en el programa, y al actualizarlas cuenta una historia, un relato de ficción, y lo cuenta ejecutando operaciones establecidas con antelación. La comprensión de la interactividad del videojuego implica una experiencia inmersiva en el juego y también en el programa, ya que el éxito en buena medida depende de hallar la lógica oculta bajo la superficie del juego.

Una de las características más notables del videojuego es que se trata de un relato cuya consecución está permanentemente “intervenida” por operaciones manuales: los dedos del jugador que a través del teclado manipulan personajes, seleccionan escenarios, “actúan” como respuesta a mensajes verbales escritos o icónicos que le propone la máquina a través de un menú. De modo que en el videojuego, la interpretación del texto visual o verbal no es sólo un proceso psicológico de comprensión, sino que se traduce en acciones físicas del lector. Estas competencias técnico-textuales se vinculan con el manejo e interpretación de códigos técnico-textuales y de ellas depende la respuesta del jugador a las instrucciones de la máquina, las cuales no se explicitan como tales sino como posibilidades de acción. (Curiosamente, el jugador tiene la sensación de estar dando órdenes a la máquina y de algún modo lo hace, sólo que limitado a las opciones que se le proponen).

Una vez iniciada la partida, el juego, lo que sigue es un permanente diálogo, un *feedback* de opciones y elecciones, propuestas y respuestas entre la máquina y el jugador sujetas al manejo de códigos técnicos. El manejo experto de estos códigos hace posible la eficacia comunicativa, es decir, el establecimiento de un proceso de constante interacción entre el usuario y el videojuego.

Proponemos conceptualizar los videojuegos, más allá de la visión lúdica, como elementos de socialización tecnológica. Más allá de demonizarlos como juegos adictivos, violentos, poco éticos, etc. y menospreciarlos por su componente lúdica, hay que contextualizar la importancia de los videojuegos en la vida cotidiana de muchos jóvenes en la Cultura Digital. Hay que entender porqué para los jóvenes forman parte importante de sus actividades de tiempo libre y se constituyen como piezas fundamentales de su socialización tecnológica.

“Videogames are the first example of a computer technology that is having a socializing effect on the next generation on a mass scale, and even on a worldwide basis”⁴² (Prensky, 2001a: 0 -9).

En la línea de lo que Begoña Gros y el Grup F9 proponen, hay que entender que formar a un joven o a un niño en la sociedad informacional, en la cultura digital, requiere ofrecerle herramientas que le permitan comprender la realidad compleja en la que vive, ayudándole a adquirir competencias necesarias para desenvolverse en esa realidad. En contra de lo que muchos piensan, los videojuegos son una herramienta potentísima que ayuda en la adquisición de esas competencias, es decir, una herramienta básica de socialización tecnológica.

Los niños pequeños suelen comenzar a utilizar el ordenador a través de los juegos electrónicos. Así, adquieren un dominio básico de la estrategia que se irá perfeccionando según vaya ampliando el tipo de juegos. De esta forma, en el momento que pasan a utilizar otros programas o entran en Internet, ya poseen unos conocimientos instrumentales que les permiten utilizar la máquina sin problemas. “La mayoría de los niños de los países desarrollados obtienen informalmente los conocimientos básicos para manejar las TIC” (Gros, 2004: 69). Y buena parte de esa alfabetización instrumental se produce a partir del uso de videojuegos.

Tal y como Elena Rodríguez (2002) apunta, limitar el concepto de videojuego a una actividad exclusivamente lúdica supone obviar las potencialidades instructivas o educativas del videojuego. También implica dejar de lado todo un conjunto de videojuegos de gran componente didáctico que, partiendo de la combinación de la función lúdica y la pedagógica, cuentan con una gran difusión en el mercado actual de videojuegos.

“Los videojuegos constituyen en este momento la entrada de los niños al mundo digital, las nuevas generaciones se alfabetizan digitalmente a través del juego y adquieren competencias diferen-

42 “Los videojuegos son el primer ejemplo de cómo una tecnología computacional está teniendo un efecto socializados en la generación venidera a escala de masa, incluso con base mundial” (Prensky, 2001a: 02-9).

tes a las de generaciones previas, competencias que les van a servir para manejarse en la sociedad digital” (Gros, 2008: 7).

A pesar de que ya contábamos con que muchos jóvenes habrían sido socializados tecnológicamente a través de los videojuegos, la realidad que el trabajo de campo nos descubrió fue hasta cierto punto una sorpresa: todos los entrevistados, incluso aquellos que nunca han sentido una especial afición por los juegos, recuerdan que la primera tecnología de la hicieron uso fueron los videojuegos, a partir de la cual su incursión en la cultura digital fue siendo progresivamente mayor. Ese videojuego fue la consola GameBoy (de Nintendo); recuerdan que tenían entre 5 y 8 años cuando comenzaron a utilizarla, bien porque la tenían, bien porque algún hermano o amigo la tenía. Al respecto comentan que:

“Era fácil, sólo dos botones” (Entrevista 8).

“No tenía mucho misterio” (Entrevista 10).

“La gameboy era fácil, nada complejo, más fácil que los deberes” (Entrevista 11).

“Te lo pasabas muy bien” (Entrevista 9).

“Al principio te pasas todo el día jugando, luego sigues jugando pero no tanto” (Entrevista 12).

“Todo el mundo la tenía, se puso de moda” (Entrevista 14).

“Además los amigos también tenían, entonces viendo aprendes” (Entrevista 6).

“No se jugar a la peonza y se jugar a la gameboy, yo lo cogí y empecé a dar a los botones, al principio juegas sin leer, al tun-tun, luego aprendes a leer y aprendes...” (Entrevista 18).

A partir de ahí fueron poco a poco utilizando videojuegos más complejos, para después pasar al manejo del ordenador, del móvil, del reproductor musical...

“Te metes en el círculo y claro...” (Entrevista 8).

Hemos propuesto el concepto de socialización tecnológica para entender los procesos mediante los cuales las tecnologías son incorporadas a la vida cotidiana y a través de los cuales se produce el dominio tecnológico. Y hemos dicho que engloba dos conceptos muy manejados en el panorama actual: domesticación de la tecnología y alfabetización digital.

Si la domesticación la hemos entendido como el conjunto de procesos por los que las tecnologías son incorporadas a las prácticas cotidianas de sus usuarios, los videojuegos constituyen un ejemplo canónico de la misma.

Como elemento de ocio, los videojuegos han sido, desde los años 80, apropiados, objetificados e incorporados al ámbito cotidiano. Miles de niños y jóvenes han crecido jugando a videojuegos, al principio más rudimentarios, hoy altamente sofisticados. Su incorporación al contexto de la vida cotidiana comenzó de forma minoritaria en los años 80 hasta alcanzar hoy en día unas cotas de inserción equiparables a las del ordenador. Son pocos los hogares de familias del primer mundo occidental en la que no hay una consola de videojuegos.

“yo las gameboy las he tenido todas, la grande gris, la gameboy colors, la pocket... todas” (Entrevista 11).

“Jo, yo en la gameboy he metido más horas...” (Entrevista 13).

“Los videojuegos constituyen en la actualidad una de las vías más directas de acceso de los niños y jóvenes al mundo de la tecnología. En la mayoría de los países occidentales, los niños juegan con videoconsolas y empiezan usando el ordenador con juegos y hacia los 10-12 años suelen tener un dominio muy bueno de este tipo de programas” (Gros, 2004: 39).

Su comercialización y su incorporación a los hogares son de tal magnitud que hoy ya nadie se extraña de que se posean consolas y/o videojuegos. Más bien todo lo contrario, resulta extraño encontrar entre la juventud occidental actual alguien que no haya jugado nunca a videojuegos, bien sea en soporte consola o en soporte ordenador. Así, los videojuegos se han convertido en un aparato doméstico más, cuya tenencia no comporta elementos de estatus diferenciados o elitistas.

Evidentemente, aquellos que posean tanto las consolas más modernas como los videojuegos más exitosos mantendrán un cierto estatus de pioneros que les diferencie de quien tiene una consola rudimentaria o juega con videojuegos más clásicos. Por ejemplo, varios entrevistados comentan que hoy en día tener la Play Station 3 supone a estar a la cabeza con los mejores videojuegos. Tanto la videoconsola como sus juegos son muy caros, de forma que los jóvenes han ideado fórmulas para combatir esa brecha económica:

“Que te cueste 50 euros un trozo de plástico... Es que los juegos de la Play 3 cuestan cada uno 60 euros, si compras 3 te arruinas, entonces entre los amigos nos compramos uno cada uno y los intercambiamos” (Entrevista 9).

Así vemos que los jóvenes desarrollan nuevas estrategias y pautas de intercambio y socialización informales en torno a los videojuegos. Y no sólo comparten los propios juegos, sino también los trucos acerca de los mismos. Además, los jóvenes de hoy tienen una gran afición por los juegos en grupo, reforzando así la socialización entre pares. De hecho, salvo en algunas excepciones, las de aquellos muy aficionados a videojuegos de historia largas como el “World of Warcraft”, en general prefieren los juegos grupales.

“Algunos juegos son para jugar solo, los que tienen una historia, y hay otros que para jugar solos son aburridos, el eye toy, el sing star, el lips son para jugar con amigos” (Entrevista 5).

“Los juegos en grupo, en plan sing star, son más divertidos, te echas unas risas” (entrevista 10).

“(Juegos de fútbol) puedes jugar con los amigos, hacer un torneo, en grupo hay pique” (Entrevista 12).

“Los más entretenidos son los de grupo estilo sing star, son más divertidos porque está con los amigos riéndote, los juegos no son muy buenos, pero te diviertes con los amigos” (Entrevista 16).

“El pro (un videojuego de fútbol) es el juego de amigos por excelencia” (Entrevista 18).

Si hemos entendido la alfabetización digital como los procesos mediante los cuales las personas se dotan de conocimientos y habilidades para que puedan hacer uso de las nuevas tecnologías, los videojuegos constituyen una importante herramienta alfabetizadora desde la infancia. “Cuando la gente aprende a jugar con videojuegos, está aprendiendo un nuevo alfabetismo” (Gee, 2004: 17).

Los videojuegos no sólo pueden ayudar a adquirir conocimientos específicos sino sobre todo resultan de interés para el aprendizaje de estrategias y procedimientos.

Tal y como proponen Lacasa, Méndez y Martínez (Gros, 2008) la alfabetización digital constituye un nuevo tipo de alfabetización basada no sólo en el manejo de una tecnología sino también en la comprensión de sus clases y los códigos a través de los cuales se transmiten sus mensajes. Estas nuevas alfabetizaciones conllevan el dominio de contextos comunicativos en los que están presen-

tes imágenes, sonidos o simulaciones, todo ello relacionado con nuevos hábitos de pensamiento, nuevas formas de procesar la cultura y de interactuar con el mundo que nos rodea.

Desde la conversión de los videojuegos en aparatos domésticos y comerciales, varias generaciones han tenido al alcance de la mano su uso como elementos lúdicos, y como tales han sido analizados desde las ciencias sociales. Sin embargo aquí proponemos estudiarlos como herramientas de alfabetización digital que han dotado a todos los que con ellos han jugado de una habilidad extremadamente útil para manejarse en la cultura digital.

"Aprendido uno es más fácil aprender el resto, claro, es que sólo cambias los mandos" (Entrevista 9).

La socialización tecnológica a través de los videojuegos se ha producido, en muchos casos, desde la infancia, de forma lúdica e informal. Se trata de un proceso al que no se le ha prestado importancia analítica ya que simplemente se trataba de juegos. Sin embargo, desde los juegos más simples, a los más complicados, el simple manejo de los mandos o el ratón, la asimilación de las reglas del juego, el manejo de los mundos virtuales, la visualización espacial... todo ello implica una alfabetización digital, y por ende, una socialización tecnológica.

"Aprendes jugando, coges 5 minutos el mando y ya sabes jugar..." (Entrevista 1).

"El callo lo pillas jugando... al principio pierdes pero luego le pillas el truco" (Entrevista 6).

"Al principio le vas pillando el callo, y luego cuando juegas la tercera vez ya lo controlas" (Entrevista 6).

"Haciéndolo mal aprendes a hacerlo bien" (Entrevista 13).

Efectivamente, éste es un aspecto clave de la relación de los jóvenes de la generación digital con los videojuegos: han aprendido su manejo jugando, ensayando, probando, equivocándose, tal y como pudimos comprobar durante el trabajo de campo.

Patricia Greenfield (2000, citado en Gros 2004: 105) en sus estudios sobre videojuegos llegó a las siguientes conclusiones que vendrían a confirmar los procesos de alfabetización que se tienen lugar a través de los videojuegos:

- Aumentan las estrategias de lectura visual de imágenes y de lectura del espacio tridimensional.
- Ayudan a trabajar el aprendizaje por observación y la comprobación de hipótesis (*inductive discovery*).
- Aumentan la comprensión de las simulaciones científicas.
- Incrementan las estrategias de atención en paralelo.

En la misma línea, James Paul Gee, pionero en el estudio de los videojuegos, propuso en su obra "Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo" los principios de aprendizaje rectores de lo que él considera un buen videojuego, a través de los cuales se produciría la alfabetización. Gee propone un total de 36 principios⁴³, entre los cuales cabe destacar:

- Principio de aprendizaje activo y crítico.
- Principio de los ámbitos semióticos: dominar los distintos ámbitos semióticos implicados (texto, imagen...).
- Principio de aprendizaje comprometido: se participa en un compromiso ampliado como extensiones de sus identidades del mundo real en relación con una identidad virtual con la que sienten cierto compromiso y con un mundo virtual que les parece atractivo.

43 Los 36 principios de aprendizaje rectores de un buen videojuego son: 1) aprendizaje activo y crítico; 2) diseño; 3) semiótico; 4) ámbitos semióticos; 5) pensamiento de metanivel sobre los ámbitos semióticos; 6) moratoria psicosocial; 7) aprendizaje comprometido; 8) identidad; 9) autoconocimiento; 10) ampliación de lo invertido; 11) logro; 12) práctica; 13) aprendizaje permanente; 14) régimen de competencia; 15) prueba; 16) rutas múltiples; 17) significado situado; 18) texto; 19) intertextual; 20) multimodal; 21) inteligencia material; 22) conocimiento intuitivo; 23) subconjunto; 24) incremento; 25) muestra concentrada; 26) habilidades básicas de abajo hacia arriba; 27) información explícita según demanda y justo a tiempo; 28) descubrimiento; 29) transferencia; 30) modelos culturales sobre el mundo; 31) modelos culturales sobre el aprendizaje; 32) modelos culturales sobre los ámbitos semióticos; 33) distribuido; 34) dispersado; 35) afinidad del grupo; 36) iniciado.

- Principio de autoconocimiento: se aprende sobre uno mismo, y sobre nuestras capacidades actuales y potenciales.
- Principio de amplificación de lo invertido: a cambio de una pequeña inversión, se obtiene un gran beneficio.
- Principio del logro: hay recompensas intrínsecas desde el principio, personalizadas de acuerdo al nivel de cada uno, según el esfuerzo y el creciente dominio.
- Principio de la práctica: las personas que juegan obtienen una gran cantidad de práctica en un contexto en el que la práctica no es aburrida.
- Principio del aprendizaje permanente: gracias al funcionamiento del principio del régimen de competencia, los que aprenden deben alcanzar niveles cada vez más y más altos, deshacer su dominio rutinario y adaptarse a condiciones nuevas o cambiadas.
- Principio del régimen de competencia: el que aprende obtiene amplias oportunidades para funcionar dentro de sus propios recursos, pero en el borde externo de los mismos, de modo que, en esos puntos, percibe las cosas como desafiantes, pero no como insuperables.
- Principio de la prueba: el aprendizaje consiste en un ciclo de probar el mundo, reflexionar sobre las acciones y formular hipótesis; comprobar el mundo para poner a prueba esa hipótesis para luego aceptarla o repensarla.
- Principio de las rutas múltiples: ha y múltiples formas de progresar o de avanzar, esto permite tomar decisiones, fiarse de sus formas de resolución de problemas, al tiempo que exploran estilos diferentes.
- Principio de significado situado: los significados no son generales ni están descontextualizados, y se aprenden por experiencia.
- Principio multimodal: el significado y el conocimiento se construyen a través de diversas modalidades (imágenes, texto, símbolos, interacciones, diseño abstracto, sonido...) y no simplemente a través de palabras.
- Principio del conocimiento intuitivo: creado mediante la práctica y la experiencia repetidas.
- Principio del incremento: las situaciones de aprendizaje son ordenadas en las fases iniciales, de modo que los casos iniciales conducen a generalizaciones que son fructíferas para los casos posteriores.
- Principio de las habilidades básicas de abajo hacia arriba: las habilidades básicas no se aprenden aisladamente ni fuera de contexto, se descubren de abajo hacia arriba, participando cada vez más y más en el juego.
- Principio de transferencia: a los que aprenden se les dan amplias oportunidades para practicar y apoyo para transferir lo que han aprendido antes y aplicarlo a problemas posteriores.
- Principio del iniciado: el educando es a un tiempo iniciado profesor y productor y no sólo un consumidor, capaz de comercializar la experiencia de aprendizaje y el ámbito/juego desde el principio y a lo largo de toda la experiencia.

Asimismo, podríamos retomar algunos de los aspectos de Prensky (2001a) y Salomon (2000), que Gros (2004) menciona como claves para entender los cambios que se están produciendo en la generación digital y que muestran la alfabetización digital que se produce a través de los videojuegos.

Empezaremos por la velocidad, elemento clave de cualquier videojuego que acaba acostumbrando al jugador a procesar rápidamente la información y a dar rápidamente respuestas a estímulos que se le proponen, de forma que la acción es constante e inmediata, al igual que las recompensas que el jugador recibe por su buen desempeño en el juego. Como anteriormente comentábamos, esto puede crear el efecto "mariposeo" en el proceso de construcción del conocimiento, sin embargo como Gros (2004) sostiene este aspecto responde en gran medida de las acciones educativas que se realicen desde la escuela y el hogar.

El procesamiento en paralelo es un requerimiento constante en cualquier videojuego. El jugador tiene que estar atento a todo tipo de información (textual, visual, sonora....) que el videojuego le va proporcionando. Esto va unido a la ruptura de la linealidad: los videojuegos se componen de hi-

pertextos, de forma que el jugador organiza la información de manera no lineal, sino dinámica y multimedia.

Green y Bavelier (2003, citado en Gros 2004) consideran que los videojuegos no sólo aumentan la atención visual ante la pantalla sino que muestran una transferencia a otros contextos, como por ejemplo, el de la conducción: usuarios acostumbrados a jugar con videojuegos son capaces de percibir más objetos que aparecen con gran rapidez mientras están conduciendo.

A través del ensayo-error los jugadores adecuan su estrategia al desarrollo del juego; están acostumbrados a una actuación y revisión constante de sus acciones, de forma que tienen mayor capacidad para enfocar su actuación hacia la resolución de problemas.

A todo ello ha que sumarle la visión positiva que hacia la tecnología de los videojuegos tienen los jóvenes. "En una industria en continuo cambio, como es la de los videojuegos, los más jóvenes serán los abanderados de los avances, por ser los que primero y de forma más rápida los captan, pues el lenguaje de los videojuegos forma parte de su propio lenguaje y lo asimilan con total naturalidad" (Rodríguez, 2002: 192).

Esta visión positiva está estrechamente unida con la capacidad innovadora de los usuarios de videojuegos. La relación natural e intuitiva desde la infancia con la tecnología del videojuego ha hecho de sus usuarios personas con alta capacidad de apropiación creativa, y por ende, de innovación, a través de las reinterpretaciones y resignificaciones que de lo tecnológico en general, y del mundo del videojuego en particular, llevan realizando desde niños.

Sin embargo, los jóvenes entrevistados no son conscientes de la alfabetización digital, y de la socialización tecnológica en general, que conllevan los videojuegos. Por lo general no creen que hayan aprendido gran cosa jugando a videojuegos, no les ven la utilidad, piensan que es sólo entretenimiento. Pero de lo que si son conscientes es de que el uso de videojuegos desde la infancia les ha facilitado el manejo de otras tecnologías.

"Las destrezas que se aprenden jugando a videojuegos no sirven para nada porque no son de verdad" (Entrevista 3).

"Depende del juego, los que están relacionados con la historia pues si puedes aprender algo (...) hombre, nosotros los utilizamos para entretenernos" (Entrevista 9).

Desde otra perspectiva más didáctica, Begoña Gros, pionera en el estudio de los videojuegos desde una perspectiva pedagógica, ha llevado a cabo varias investigaciones con el Grup F9 de la Universidad de Barcelona para demostrar las potencialidades didácticas de algunos videojuegos y su posible inclusión en el currículo escolar.

Gros propone cambiar el modelo de aprendizaje: en vez de concebir el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimiento en el que las nuevas tecnologías constituyen herramientas para transmitir información o acceder a ella (modelo de contenedor), propone una perspectiva constructivista que considera que existe un mundo real que experimentamos, pero cuyo significado es impuesto en el mundo por nosotros; la aceptación de este principio implica entender la enseñanza como un proceso que no se centra en la transmisión de información, sino que debe focalizarse en el desarrollo de habilidades para construir y reconstruir conocimientos en respuesta a la demanda de un determinado contexto o situación.

La persona aprende a través de la internalización del conocimiento socialmente construido; no sólo el conocimiento tiene un origen social, sino que el propio proceso de aprendizaje se produce a través de procesos interactivos con los objetos y sujetos del entorno, es un proceso situado. Esto va en la línea de los planteamientos de Dewey de la cognición situada. Este tipo de aprendizaje parte del principio de que las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, es un aprender haciendo. Se trata del modelo de aprendizaje experiencial y del que los videojuegos son un ejemplo claro, cuyas potencialidades podrían utilizarse en el ámbito escolar.

Concluyendo, tal y como afirma Gunter (1998), en la medida en que los videojuegos pueden ser contemplados como artefactos culturales que requieren aprendizaje y puesta en práctica de destrezas cognitivas, representan un instrumento de socialización cognitiva. Los videojuegos socializan las mentes de los jugadores para adecuarse a los sistemas simbólicos de la cultura digital.

Así, entendemos que jugando a videojuegos se adquiere cultura digital. Y tal y como De Kerkhove (1999b: 52) apunta “en un plano puramente físico, normalmente aceleran el tiempo de reacción y de coordinación entre mano y ojo, pero, con más acierto, permiten a los niños formas y mejorar esquemas en sus mentes, instalando, como un nuevo software, las aproximaciones físicas y mentales necesarias para manejar los ordenadores e Internet”.

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Conclusiones

Finalmente, y a modo de recapitulación, queremos destacar aquellas ideas que juzgamos más importantes, de las que hemos ido exponiendo a lo largo de la tesis, así como formular algunas propuestas, plantear algunas conclusiones que, como hipótesis heurísticas, pudieran ser desarrolladas en ulteriores investigaciones.

Dichas propuestas corresponden al contexto actual, en el que existen determinadas pautas de domesticación tecnológica, un determinado nivel generalizado de alfabetización digital entre la juventud, unos determinados procesos de socialización y socialidad entre los jóvenes a partir de lo tecnológico, etc.

Pero, en la medida en que responden a lo que hoy vive la generación digital, nuestras propuestas son coyunturales. Las prácticas tecnológicas de los jóvenes que hemos intentado plasmar y comprender, se van a ver ampliadas, e incluso modificadas, conforme aparezcan nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, conforme la convergencia tecnológica vaya abriendo más y más su abanico de acción, conforme aparezcan nuevas herramientas o nuevas pautas de uso.

Por eso las conclusiones que a continuación vamos a exponer hay que entenderlas como propuestas para seguir investigando, dinámicas, abiertas, como hipótesis en las que seguir indagando, como conclusiones heurísticas.

El principal objetivo que nos proponíamos en esta tesis era la investigación de los procesos de aprendizaje y socialización que llevan a cabo los jóvenes, los nativos digitales, en su relación cotidiana con las nuevas tecnologías.

Si bien nuestra intención era estudiar los tres procesos (aprendizaje, socialización e innovación) finalmente nos hemos centrado en los dos primeros, aprendizaje y socialización, habiendo realizado sólo algunas pequeñas aportaciones sobre el tercero, innovación, que constituirá una línea de investigación en la que continuar indagando por nuestra parte.

Hemos conceptualizado la juventud como nuestro sujeto de estudio, no como un concepto teórico abstracto, sino como una realidad observable, como realidad social que existe en virtud del entramado simbólico-social que la construye como tal. La juventud se ha llenado de significados y prácticas sociales propias, que la dotan de una identidad propia, de ahí que debemos hablar en términos de cultura juvenil. En la línea de los planteamientos de Feixa, nuestro interés se ha centrado en el estudio de la construcción juvenil de la cultura, en las formas mediante las cuales los jóvenes participan en los procesos de creación, producción y reproducción.

Una vez acotado el sujeto de nuestro estudio, nos quedaba definir los elementos contextuales en los que enmarcar a la juventud para responder a los objetivos que nos habíamos planteado: cultura digital, consumo y ocio.

El primer elemento contextual que hemos analizado ha sido la Cultura Digital como la cultura propia de la sociedad en la que el sistema TIC configura decisivamente numerosas prácticas sociales, formas de producción de lo social, como la comunicación, la interacción, la producción, la información, la investigación.... Y hay que entender la relación entre el contexto social y las tecnologías como un proceso dialéctico en el sentido que Sonia Livingstone propone: las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no están predeterminadas, sino que sus significados y significaciones dependen de la complejidad y contingencia de las formas en que se insertan en los contextos y prácticas de uso. Así la Cultura Digital sólo tiene sentido en la medida en que es utilizada, practicada por los actores sociales, entre los cuales destaca la juventud, la generación digital.

El consumo, segundo elemento contextual, se ha erigido como elemento identitario de la cultura juvenil por la transmisión de significados culturales que conlleva. Por eso hemos planteado que los jóvenes de hoy, más que bienes y servicios, consumen estilos de vida. Pero el consumo de los jóvenes no es una reproducción pasiva de la sociedad, sino la producción activa de ésta, la producción de significados y sentidos a través de sus prácticas cotidianas, lo que Willis (1990) llama trabajo simbólico.

Integrados los procesos de consumo como parte de su vida cotidiana en cuanto procesos de socialización, en especial con los pares, los jóvenes no se limitan exclusivamente a consumir, en nuestro caso, lo tecnológico, sino que a través de ese trabajo simbólico, dotan a las tecnologías de un sentido nuevo e inesperado, producen significados y usos tecnológicos, desarrollan destrezas y habilidades, y, en último término, conocimiento, es decir, practican un consumo creativo.

El consumo, especialmente el consumo tecnológico, es el patrón a través del cual se configuran numerosas prácticas de ocio de los jóvenes, tercer elemento contextual de nuestra propuesta. El tiempo de ocio ocupa un espacio progresivamente central en la cultura juvenil. Pero lejos de concebir ese espacio-tiempo para el ocio como algo improductivo, entendemos que el ocio produce destrezas, conocimiento y socialización, y por lo tanto, entendemos que es productivo.

Así, cultura digital, consumo y ocio convergen para dar forma a los nativos digitales, la actual generación de jóvenes cuya vida cotidiana está profundamente atravesada por procesos y prácticas tecnológicas. Y ésta es la propuesta principal de esta tesis: analizar los procesos de socialización tecnológica de la generación digital.

La generación digital se caracteriza por una relación natural intuitiva con las nuevas tecnologías. Los jóvenes usan con gran naturalidad y de forma lúdica las nuevas tecnologías porque han sido socializados en contextos tecnologizados a través de procesos de auto-aprendizaje y conocimientos informal, tal y como pudimos comprobar durante el trabajo de campo.

Ampliando lo que dijeron autores como Prensky y Salomon, pensamos que la generación digital, comparada con generaciones previas, ha desarrollado capacidades nuevas: mayor inteligencia visual, gusto por la hipertextualidad o el acceso no lineal a la información, inmediatez, más capacidad de resolución de problemas sin necesidad de consultar el manual...en particular, ha desarrollado la capacidad de socializarse en red.

Para saber si se han producido esos cambios cognitivos, de valores, etc. hay que preguntar a los jóvenes sobre sus prácticas tecnológicas y el significado de las mismas. Ésta ha sido una de las tareas de la tesis. No pretendemos sacar conclusiones definitivas de esa investigación empírica, pero sí proponemos pautas para diseñar nuevas investigaciones que seguro serán necesarias para comprender el universo de los nativos digitales.

De entrada, cuando uno se acerca a los jóvenes se da cuenta de que les cuesta explicar el significado que las nuevas tecnologías tienen para ellos porque debido a la normalización, se han convertido en un elemento estructural más de su vida cotidiana. Esa rutinización o normalización hay que entenderla desde los procesos de socialización tecnológica que los jóvenes han experimentado.

Las Nuevas tecnologías son espacios de socialización libres de autoridad adulta en los que los jóvenes de la generación digital se relacionan con sus pares: son experiencias participativas, igualitarias, de negociación de su propia identidad, tanto individual como de grupo.

Para los jóvenes, las nuevas tecnologías, en especial Internet, son parte constitutiva de sus formas de relación, de vincularse simbólicamente a otros, espacios que generan interacción e intercambio con otros jóvenes, porque conforman una experiencia vivida y compartida por los que se están socializando en la Red en esta generación.

La Red, y en especial espacios como las redes sociales, son para los jóvenes un espacio en el que todo puede ser mirado y todo puede ser mostrado; esto supone una fuerte satisfacción simbólica para ellos. En Internet los jóvenes asumen prácticas en las que quieren ver y ser vistos.

La cultura digital ha hecho posible la comunicación interpersonal desde el propio espacio privado. Si en un principio las nuevas tecnologías entraron a formar parte del paisaje del ámbito público, hoy son aparatos y herramientas clave del ámbito privado gracias a los procesos de domesticación acaecidos en los últimos años. Y esto está estrechamente relacionado con el fenómeno de la *bedroom culture*: el dormitorio del joven como espacio propio desde el que se relaciona, se divierte, etc. a través de las nuevas tecnologías

Aun cuando los jóvenes valoran el uso individual de las nuevas tecnologías, esta privatización del consumo de los medios tecnológicos no significa necesariamente que los encuentros sociales estén siendo sustituidos por el aislamiento social. Los jóvenes están incorporando las nuevas tecnologías como nueva forma de contacto e interacción. No sustituyen sino que se incorporan.

Esta concepción de lo tecnológico como medio de relación e interacción ha sido palpable a lo largo de todo el proceso de trabajo de campo. Tal y como Gil Juárez y Val-Ilover LLovet (2006) apuntan, para los nativos digitales lo importante no es estar conectado, sino tener la posibilidad de estar siempre en contacto.

El fenómeno de la hipercoordinación define esta práctica social consistente en revisar de forma continua los encuentros con los pares a través del uso de los aparatos tecnológicos, especialmente a través del móvil y del *tuenti*. La hipercoordinación es una práctica latente en el quehacer cotidiano de los jóvenes, tal y como hemos podido comprobar en el trabajo de campo.

Hemos propuesto el concepto de socialización tecnológica para entender los procesos de relación entre personas y nuevas tecnologías, quedando englobados en el mismo, tanto la domesticación tecnológica como la alfabetización digital. Ambas han formado parte de la socialización tecnológica primaria de los nativos digitales, de ahí que sean considerados como tales. Desde su infancia, han estado rodeados de aparatos tecnológicos en su vida cotidiana, y han aprendido su manejo a través de la curiosidad, del ensayo, desde una visión lúdica, como si de un juego se tratara, sin miedo a la máquina. Las habilidades que han adquirido no son sólo instrumentales. La alfabetización digital es constante, de ahí que se imponga en los usuarios de las nuevas tecnologías una adecuación constante a las innovaciones tecnológicas. Y esta habilidad parece connatural a los nativos digitales porque su socialización tecnológica ha sido primaria.

Y no sólo ha sido primaria, también ha sido lúdica. Los jóvenes han adquirido esos conocimientos y destrezas jugando con videojuegos, ya que estos fueron la primera tecnología digital a la que tuvieron acceso y de la que hicieron uso. Queda así confirmado lo que Begoña Gros sostiene: los videojuegos constituyen la primera pantalla de entrada en la Cultura Digital para los nativos digitales.

Debido al vacío existente sobre los videojuegos como objeto de estudio sociológico, hemos aprovechado la ocasión para, además de plantear la socialización tecnológica a través de los videojuegos, hacer un repaso sobre los principales elementos analíticos de éstos desde un punto de vista sociológico.

La constante innovación es una de las características fundamentales de la cultura digital. Por ello, las competencias digitales que se precisan para funcionar de forma habitual en este contexto no sólo son muy cuantiosas en número sino que están en continua evolución y transformación. Los nativos digitales se han adaptado a ese ritmo de innovación desde la naturalidad con la que se relacionan con lo tecnológico.

Esto nos ha llevado a otro elemento de análisis muy relacionado con el trabajo simbólico: la apropiación creativa de las nuevas tecnologías que realizan los jóvenes de la generación digital. Éstos son capaces de realizar interpretaciones, usos y aplicaciones de una determinada tecnología e incorporarla a sus prácticas cotidianas, asumiendo que no tienen por qué corresponderse necesariamente con las finalidades para las que esa tecnología había sido pensada o diseñada.

Y esta apropiación creativa de las nuevas tecnologías que realizan los nativos digitales debemos entenderla como una fuente de innovación social. Los jóvenes de la generación digital son *leading users* de lo tecnológico, su maestría en usos y habilidades tecnológicas es tal que se ha abierto un debate en torno a la brecha generacional que podría estar produciéndose.

Si hoy los jóvenes son expertos, su autoridad en destrezas tecnológicas debería hacernos plantear una posible inversión en la forma tradicional de transmisión de conocimiento. Quizás debamos estar preparados para asumir que de los jóvenes también podemos y debemos aprender, sobre todo en lo que respecta a sus habilidades tecnológicas. Los adultos no son la única fuente de fuente de conocimiento, lo que nos lleva a una forma prefigurativa de entender la cultura.

En el contexto de la Cultura Digital, la Generación Digital define su imaginario cultural, entre otros factores, a partir de lo tecnológico. Los jóvenes de hoy creen que las nuevas tecnologías son herramientas que les acercan a sus pares y les alejan de los adultos ya que las consideran estrategias propias del mundo joven. Ésta constituye la distancia social que existe entre nativos e inmigrantes digitales.

Por primera vez, la nueva generación entiende mucho mejor el nuevo medio, y lo está acogiendo más rápidamente. Este desafío al orden existente genera confusión e inseguridad en torno a la juventud, su cultura y su universo simbólico plagado de aparatos tecnológicos digitales.

Esto se hace especialmente relevante de cara a afrontar un futuro en el que la Generación Digital 2.0 supera, en sus propias palabras, las destrezas, habilidades y conocimiento de los que hoy consideramos que forma parte de la actual generación digital. Parece que los que hoy son niños, serán dentro de no mucho jóvenes con mayor autoridad tecnológica, en términos de conocimiento y destrezas, que los actuales nativos digitales.

→ Premios Injuve
para Tesis
Doctorales 2010

Bibliografía

ADESE (2006). *Estudio de hábitos y usos de los videojuegos*. En http://www.adese.es/pdf/InformeOMNIBUS_2006.pdf (fecha de consulta: 22/03/2007).

AETIC y Ministerio de Industria, Turismo y Comercio (2008). *Las tecnologías de la Información en España 2007*. Madrid: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

Aguado, Juan Miguel (2003). 'Los nuevos dispositivos tecnológicos de mediación de la experiencia y su repercusión en el relato reflejo del mundo social', en *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, nº 2. Temática variada. <http://www.cibersociedad.net> (fecha de consulta: 25/11/2004).

Aguiar, María Victoria; Farray Cuevas, Josefa Isabel (2003). *Sociedad de la información y cultura mediática*. A Coruña: Netbiblio.

Águila Soto, Cornelio (2005). *Ocio, jóvenes y postmodernidad*. Almería: Universidad de Almería.

Alonso, Luis Enrique (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI.

Alpizar, Lydia; Bernal, Marina (2003). 'La construcción social de las juventudes', en *Última Década* nº 19 (pp. 1-20).

Anyó, Lluís (2005). 'El meu videojoc, la societat de tots nosaltres. Joc, tecnologia i creació col·lectiva', en AAVV (2005). *La Utopía de los Medios de Comunicación: de los discursos a los hechos. Un balance*. Barcelona: Trípodos (pp. 701-710).

Ardèvol, Elisenda (2002). 'Cibercultura/cibercultures: La cultura d'Internet o l'anàlisi cultural dels usos social d'Internet', IX Congrés d'Antropologia FAAEE, Barcelona. http://cv.uoc.edu/~grc0_000199_web/pagina_personal/ardevol.pdf (fecha de consulta: 25/11/2004).

Ardèvol, Elisenda; Beltrán, Marta; Callén, Blanca; Pérez, Carmen (2003). 'Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea', en *Athenea Digital* nº 3 (pp. 7-92).

Ardèvol, Elisenda; Roig, Antoni; San Cornelio, Gemma; Pages, Ruth; Alsina, Pau (2007). 'Cultura lúdica i practiques mediàtiques', en *Digithum* nº 9 UOC (http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/cat/ardevol_pages_sancornelio_roig_alsina.pdf) (fecha de consulta 30/05/2008)

Argyle, Michael (1993). 'Psicología y la calidad de vida', en *Intervención Psicosocial*, 2 (6), (pp. 5-15).

Aroldi, Piermarco (2007). 'Comportamiento infantil, consumo mediático y cultura del consumo?' en *Revista Telos* nº 73 (<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuarderno.asp?idarticulo=9&rev=73.htm>) (fecha de consulta: 30/05/2008).

Arpal, Jesús (1997). *Regularidades temporales y vida cotidiana*. En VVAA: *Empleo y tiempo de trabajo: el reto de fin de siglo*. Vitoria: Departamento de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social, Gobierno Vasco.

Augé, Marc (1993). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Augé, Marc (2007). *Sobremodernidad: del mundo tecnológico de hoy al desafío esencial de mañana*. En De Moraes, Denis (coord.) (2007): *Sociedad Mediatizada*. Barcelona: Gedisa (pp. 119-137).

Balaguer Prestes, Roberto (2005). 'La migración de la recreación juvenil al sedentario mundo de la pantalla', en el Archivo del Observatorio para la CiberSociedad: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=207> (fecha de consulta: 22/03/2007).

Balardini, Sergio (2004). 'De deejays y ciberchabones. Subjetividades juveniles y tecnocultura', en *Revista de Estudios de Juventud* n° 20 (pp. 108-139).

Barberá, Elena (2005). 'La tecnología como instrumento de transformación continua del conocimiento', en <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/20/tecnologia-como-instrumento-transformacion-continua-conocimiento-1519.html> (fecha de consulta 30/05/2008).

Bauman, Zygmunt (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Zygmunt (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Baym, Nancy K.; Zhang, Yan Bing; Lin, Mei-chen (2004). 'Social interaction across media. Interpersonal communication on the Internet, telephone and face-to-face', en *New Media & Society* vol. 6 n° 3 (pp. 299-319).

Berger, Arthur Asa (2003). *Media and Society. A critical Perspective*. Lanham Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernete, Francisco (coord.) (2007). *Comunicación y lenguajes juveniles a través de las TIC*. Madrid: Injuve.

Bofarull, Ignasi de (2002). 'Llegan los screenagers', en *Revista Hacer familia* n° 101/102 (pp. 36-40).

Bofarull, Ignasi de (2005). 'Ocio en los nuevos medios de comunicación', en *Revista de Estudios de Juventud* n° 68 (pp. 116-127).

Börjesson, Martin (2008). 'C onsumers in a c onnected world', en (<http://www.futuramb.se/blog/2008-01/consumers-in-a-connected-world/>) (fecha de consulta: 26/02/2009).

Bourdieu, Pierre (2002). 'La "juventud" no es más que una palabra', en *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.

Bourdieu, Pierre (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bovill, Moira; Livingstone, Sonia (2001). 'Bedroom culture and the privatization of media use' en London: LSE Research Online (<http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000672>) (fecha de consulta: 23/06/2008).

Boyd, Danah (2007a). 'Social network sites: public, private or what?', en *Knowledge Tree* 13 http://kt.flexiblelearning.net.au/tkt2007/?page_id=28 (fecha de consulta: (23/06/2008).

Boyd, Danah (2007b). *Why Youth (Heart) social network sites: the role of the networked publics in teenage social life*. En Buckingham, David (ed.) (2007). *MacArthur Foundation Series on Digital Learning - Youth, identity and digital media volume*. Cambridge, Ma: MIT Press.

Brisset, Demetrio (2003). 'Antropología y comunicación: Gen O. Miseria espectacular y cambio generacional en la era digital', en *Gazeta de Antropología* n°19 (http://www.ugr.es/~pwlac/G19_05DemetrioE_Brisset_Martin.html) (fecha de consulta: 23/05/2007).

Brooks, Karen (2003). *Nothing sells like teen spirit: the commodification of youth culture*. En Maillan, Kerry; Pearce, Sharyn (2003): *Youth cultures. Text, images and identities*. Westport: Praeger.

Buckingham, David (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Buckingham, David (2005). *Educación en los medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación 158.

Cabello, Roxana (2004). 'Videojuegos y juegos en red. Notas para explorar la continuidad', en *Comunicación y Pedagogía* n° 199 (pp. 59-64).

- Caillois, Roger (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Calvo, Ana María (1998). 'Videojuegos: del juego al medio didáctico', en *Comunicación y Pedagogía*, nº 152. (pp. 63-69).
- Carretero Pasín, Angel Enrique (2006). 'EL ciberespacio ¿un nicho imaginario para la juventud?', comunicación presentada en III Congreso Online del Observatorio para la CiberSociedad. En www.cibersociedad.net (fecha de consulta: 03/04/2007).
- Casado, Rafael (coord.) (2006). *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Fundación telefónica.
- Castells, Manuel (2001). *La sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Castells, Paulino; Bofarull, Ignasi de (2002). *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, Internet y móviles*. Barcelona: Planeta.
- Comas, Domingo (2000). 'Agobio y normalidad: una mirada crítica sobre el sector "ocio juvenil" en la España actual', en *Revista de Estudios de juventud* nº 50 (pp. 9-22).
- Correa García, Ramón Ignacio (2006). 'Lobeznos de la Postmodernidad: desde el pragmatismo pedagógico hasta el mesianismo tecnológico', en *Comunicación y pedagogía* nº 210 (pp. 8-12).
- Cortina, Adela (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- Coser, Lewis (1961). *Las funciones del conflicto social*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Cremades, Javier (2001). *El paraíso digital. Claves para entender la revolución de Internet y de las comunicaciones*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Darley, Andrew (2002). *Cultura Visual Digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós comunicación.
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- De Grazia, Sebastian. (1964). *Of time, work, and leisure*. Garden City: Doubleday & Co.
- De Kerckhove, Derrick (1999a). *La piel de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- De Kerckhove, Derrick (1999b). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- De Miguel, Amando (2000). *Dos generaciones de jóvenes 1960-1998*. Madrid: Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- De Moraes, Denis (2007). *La tiranía de lo fugaz: mercantilización cultural y saturación mediática*. En De Moraes, Denis (coord.) (2007). *Sociedad Mediatizada*. Barcelona: Gedisa (pp. 21-38).
- Del Moral, María Esther (2001). 'Los videojuegos "con chicas" y "para chicas": de Lara Croft a Barbie', en *Comunicación y Pedagogía*, nº 172. (pp. 45-50).
- Del Moral, María Esther (2003). 'Análisis de los videojuegos desde la convergencia de aspectos psico-educativos, técnicos y estéticos', en *Comunicación y Pedagogía*, nº 191 (pp. 57-65).
- Diez, Enrique Javier (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE.
- Diez, Enrique Javier (2006). 'Influencia de los videojuegos en los jóvenes'. III Congreso Online del Observatorio para la CiberSociedad (<http://www.cibersociedad.net>) (Fecha de consulta: 03/04/2007).
- Driscoll, Jack (2002). '...Ellos me han enseñado mucho', en *Revista Voces (Revista Iberoamericana de Juventud)* nº2 (pp. 34-39).
- Dumazedier, Joffre (1974). *Sociology of leisure*. Amsterdam: Elsevier.
- Echeverría, Javier (1999). *Los señores del aire. Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Echeverría, Javier (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Debolsillo.
- Echeverría, Javier; Merino, Lucía (2008). 'Videojuegos y socialización en el espacio electrónico', en *Revista Adoz* nº 32 (pp. 37-44).
- Estallo, Juan Alberto (1995). *Los videojuegos: juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- Estallo, Juan Alberto (1997). 'Psicopatología y videojuegos', en <http://www.ub.es/personal/videoju.htm> (Fecha de consulta: 10/01/2007).
- Etxeberria, Félix (2001). 'Enganchados a los videojuegos', en *Comunicación y Pedagogía*, nº 17 (pp. 51-57).

- Eustat (2009). *Panorama de la Sociedad de la Información Euskadi 2007-2008*. En http://www.eustat.es/ele0005300/inf0005315_e.pdf (fecha de consulta: 03/11/2009).
- Featherstone, Mike (1991). *Cultura del consumo y postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feixa, Carles (1994). 'De las bandas a las culturas juveniles', en *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas* vol. 5 nº 15 (pp. 139-170).
- Feixa, Carles (2003). 'Generación @. La adolescencia en la era digital', en *Cuadernos de pedagogía* nº 320 (pp.52-55).
- Feixa, Carles (coord.) (2004a). 'Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003)', en *Revista de estudios de juventud* nº 64 'De las tribus urbanas a las culturas juveniles' (pp. 9-28).
- Feixa, Carles (2004b). 'Los jóvenes en la era digital'. En www.e-barcelona.org (fecha de consulta: 04/09/2007).
- Feixa, Carles (2005a). 'Los hijos en casa: ¿hackers o hikikomoris?', en *Comunicación y Pedagogía* nº 208 (pp. 65-70).
- Feixa, Carles (2005b). 'La habitación de los adolescentes', en *Papeles del CEIC* nº 16 www.ehu.es/CEIC/papeles/16.pdf (fecha de consulta: 23/06/2008).
- Feixa, Carles (2006a). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, Carles (2006b). 'Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea', en *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, vol.4, nº2 (pp-1-18).
- Feixa, Carles (2008). La generación digital. En Gros, Begoña (ed.) (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Fernandez Lobo, Iván (2004). 'Herramientas para creación de videojuegos', en *Revista Comunicación y Pedagogía*, nº 199 (pp. 71-75).
- Fornäs, Johan; Becker, Karin; Bjurström, Erling; Ganetz, Hillevi (2007). *Consuming media. Communication, shopping and everyday life*. Oxford (UK): Berg Publishers.
- Fundación BBVA (2008). *Estudio Fundación BBVA: Internet en España*. En http://www.fbbva.es/TLFU/dat/Estudio_Internet_2008.pdf (fecha de consulta: 23/06/2008).
- García-Valcarcel, Ana (2000). 'El juego en soporte informático: una reflexión crítica', en *Comunicación y Pedagogía* nº 168 (pp. 43-52).
- García Arnau, Albert; Parra, Pilar; Megías Quirós, Ignacio; Gordo López, Ángel (2006). 'Sociedad móvil, cultura Messenger: mitos e intereses en torno a los jóvenes y la tecnología' en III Congreso Online del Observatorio para la CiberSociedad (www.cibersociedad.net) (fecha de consulta: 03/04/2007).
- García Canclini, Néstor (2004). 'Culturas juveniles en una época sin respuesta', en *Jóvenes, Revista de Estudios sobre Juventud* nº 20 (pp. 42-53).
- García Matilla, Agustín; Callejo Gallego, Javier; Walzer, Alejandra (2004). *Situación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en España en el ámbito de la infancia y la adolescencia*. Madrid: MTAS, Secretaría General de Asuntos Sociales.
- Gee, James Paul (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- Gergen, Kenneth J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós: Barcelona.
- Ghiardo, Felipe (2004). 'Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset', en *Revista Última Década* nº 20 (pp. 11-46).
- Giddens, Anthony (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Gil, Adriana; Feliu, Joel; Rivero, Isabel; Gil, Eva Patricia (2003). '¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital', artículo en línea de la UOC, en <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html> (fecha de consulta: 17/04/07).
- Gil Juárez, Adriana; Vall-Ilovera Llovet, Montse (coords.) (2006). *Jóvenes en cibercafés: la dimensión física del futuro virtual*. Barcelona: UOC.
- Gobierno Vasco (2008). *Plan Euskadi en la Sociedad de la Información. La Agenda Digital de Euskadi 2010*. En <http://www.euskadi.net/eeuskadi/new/es/index.html> (fecha de consulta: 03/11/2009).

Goffman, Erving (1987). *Internados, ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: Amorrortu.

Goffman, Erving (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.

Gómez Cruz, Edgar (2002). 'Espacio, Ciberespacio e Hiperespacio: nuevas configuraciones para leer la Comunicación Mediada por Ordenador'. Fuente Original: Anuario de Investigación del CO-NEICC. Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo/.php?art=19> (Fecha de consulta: 25/11/2004).

González Blasco, Pedro; Elzo Imaz, Javier; González-Anelo Sanchez, Juan M^º; López Ruiz, José Antonio; Valls Iparragirre, Maite (2006). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.

Gordo, Angel; Megías, Ignacio (2005). *Jóvenes y nuevas formas de ocio y comunicación en torno a Internet*. Madrid: Injuve y FAD.

Gros, Begoña (coord.) (1998). *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gros, Begoña (2003). 'Videojuegos, ocio y alfabetización digital'. II congreso Internacional de ocio joven (Dinamia) Elche.

Gros, Begoña (coord.) (2004). *Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gros, Begoña (2005). 'Pantallas y juegos: de la observación de modelos a la participación', *Revista de Estudios de Juventud* n^º 68 (pp. 61-72).

Gros, Begoña (2008) (coord.). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Gros, Begoña; Grup F9 (2001). 'Los videojuegos: mucho más que un entretenimiento', en *Comunicación y Pedagogía*, n^º 172. (pp. 37-43).

Grup F9 (2001). 'Los Sims', en *Comunicación y Pedagogía* n^º 176 (pp. 85-88).

Grup F9 (2003). 'La construcción del conocimiento a través de los juegos de simulación: una experiencia con Los Sims', en *Comunicación y Pedagogía*, n^º 191 (pp. 23-27).

Grup F9 (2004). 'Videojuegos y comunicación: nuevas formas de interacción y participación', en *Comunicación y Pedagogía*, n^º 199 (pp. 46-49).

Gunter, B. (1998). *The effects of videogames on children*. Sheffield: Sheffield Academic Press.

Gurvitch, George (1941). *Las formas de la sociabilidad*. Buenos Aires: Losada.

Gurrutxaga, Ander (2009). *Sentidos de la innovación social*. En Innerarity, Daniel;

Gurrutxaga, Ander (2009). *¿Cómo es una sociedad innovadora?*. Innobasque. <http://www.innobasque.com/home.aspx?tabid=762> (fecha de consulta: 03/11/2009).

Gutierrez Marín, Alfonso (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

Haddon, Leslie (2007). 'Roger Silverstone's legacies: domestication', en *New Media and Society* vol. 9 n^º 1 (pp.25-32).

Hammersley, Martyn; Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Hasebrink, Uwe; Livingstone, Sonia; Haddon, Leslie (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online. (<http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/>) (fecha de consulta 23/06/2008).

Henderson, Sheila; Taylor, Rebecca; Thomson, Rachel (2002). 'In touch: young people, communication and technologies', en *Information, Communication & Society* vol. 5 n^º4 (pp. 494-512).

Hendry, Leo B.; Schucksmith, Janet; Love, John; Glendenning, Anthony (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. New York: Routledge.

Hillman, Karl-Heinz (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder.

Honey, M.; Talli, B. (1999). *Digital Literacy*. New York: Center for Children Technology.

Howard, Sue (ed.) (2003). *Wired-Up. Young People and the electronic media*. London: Routledge.

Howe, N.; Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: the next great generation*. New York: Vintage Original.

Huerta Rojas, Fernando (2003). 'Socialización genérica de adolescentes en la ritualidad de los juegos virtuales', en *Comunicación y Pedagogía*, n^º 191 (pp. 73-77).

- Huizinga, Johan (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Jagodzinski, Jan (2004). *Youth fantasies. The perverse landscape of the media*. New York: Plagrave.
- Juul, Jesper (2001). 'Games telling stories?', en *Gamestudies, the International Journal of Computer Game Research* 1, vol. 1. <http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/> (fecha de consulta: 22/03/2007).
- Kabanoff, B. (1982). 'Occupational and sex differences in leisure needs and leisure satisfaction'. *Journal of Occupational Behavior*, 3 (pp. 233-245).
- Kaplan, Max (1975). *Leisure: Theory and policy*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Kraus, R. (1971). *Recreation and leisure in modern society*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Lalive D'Épinay, Christian (1983). 'La vie quotidienne. Essai de construction d'un concept socio-logique et anthropologique', en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXXIV (pp. 13-39).
- Lanfant, M.F. (1978). *Sociología del ocio*. Barcelona: Península.
- Lasén, Amparo (2000). *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lawton, M.P. (1993). *Meanings of Activity*. En J.R. Kelly (Ed.), *Activity and Aging: Staying involved in later life* Newbury Park: Sage Publications. (pp. 25-41).
- Lechner, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Lenhart, Amanda (2007). *A timeline of the teens and technology*. Pew Internet & American Life Project. (<http://www.pewinternet.org/>) (fecha de consulta: 30/05/2008).
- Lenhart, Amanda; Madden, Mary; Macgill Alexandra; Smith, Aaron (2007). *Teens and Social Media*. Pew Internet & American Life Project. (<http://www.pewinternet.org/>) (fecha de consulta: 30/05/2008).
- Levis, Diego (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas. Qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*. Barcelona: Paidós, Papeles de Comunicación 17.
- Levis, Diego (1998). 'Los videojuegos: cuando mirar es hacer', en *Comunicación y Pedagogía*, nº 152. (pp. 71-79).
- Levis, Diego (2004). 'Videojuegos: lenguajes detrás del juego', en *Comunicación y Pedagogía*, nº 199, (pp. 42-44).
- Levy, Pierre (1998). 'Sobre la cibercultura', en *Revista de Occidente*, nº 206, (pp. 13-31).
- Levy, Pierre (2007). *Cibercultura. La cultura de la Sociedad Digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lindón, Alicia (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos.
- Livingstone, Sonia (2002). *Young people and new media*. London: Sage.
- Livingstone, Sonia (2007). 'On the material and the symbolic: Silvertstone's double articulation of research traditions in new media studies', en *New Media and Society* vol 9 nº 1 (pp. 16-24).
- Lipovetsky, Gilles (2005). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- López Jiménez, Ángela (2003). *Cultura e identidades juveniles modernas. Consciencia generacional de los jóvenes españoles*. En Moran, María Luz; Benedicto, Jorge (coords.) (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Lorente, Santiago; Bernete, Francisco; Becerril, Diego (2004). *Jóvenes, relaciones familiares y tecnologías de información y de la comunicación*. Madrid: Injuve.
- Lorente, Santiago; Martín, José María (2004). *Infancia, juventud e Internet*. Madrid: Injuve, MTAS.
- Lorenzo, Javier (2005). 'La lectura en la Generación Red. Jóvenes, lectura e Internet', en *Revista de estudios de juventud* nº 70 (pp. 65-79).
- Macassi Lavander, Sandro (2001). *Culturas juveniles, medios y ciudadanía*. Lima: Calandria.
- Madell, Dominic; Muncer, Steven (2005). 'Are Internet and mobile phone communication complementary activities amongst young people?', en *Information, Communication and Society*, vol 8, nº1. (pp. 64-80).

- Maffesoli, Michel (2004). 'Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia', en *Jóvenes, Revista de Estudios sobre juventud* nº 20 (pp. 28-41).
- Mallan, Ferry; Pearce, Sharyn (ed.) (2003). *Youth Cultures. Text, images and identities*. Westport: Praeger.
- Mannheim, Karl (1994). *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de cultura económica.
- Marinas, José Miguel (2000). 'Simmel y la Sociología del consumo', en *REIS* nº 89 (pp.183-218).
- Marqués, Pere (2000). 'La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy', en <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm> (fecha de consulta: 30/05/2008).
- Marqués, Pere (2001). 'Los videojuegos', en <http://dewey.uab.es/pmarques/videojue.htm> (fecha de consulta: 22/03/2007).
- Martín, María Victoria (2006). 'Jóvenes, identidad y telefonía móvil: algunos ejes de reflexión'. III Congreso Online del Observatorio para la Cibernsiedad. (www.cibersociedad.net) (fecha de consulta: 03/04/2007)
- McMullin, Julie Ann; Comeau Tammy Duerden; Jovic, Emily (2007). 'Generational affinities and discourses of difference: a case study of highly skilled information technology workers', en *The British Journal of Sociology* vol. 58 issue 2 (pp. 297-316).
- Mead, Margaret (1980). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Megías Quirós, Ignacio (2005). *Una mirada al universo cultural de los jóvenes*. Madrid: FAD e Injuve.
- Millán, Jose Antonio (1998). *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*. Madrid: Santillana.
- Moraes, Natalia (2007). 'Hegemonía cultural y comunicación en el imaginario social contemporáneo', en (www.ucm.es/especulo/numero35/hegecult.html) (fecha de consulta: 23/06/2008).
- Montagu, Arturo; Pimentel, Diego; Groisman, Martín (2004). *Cultura digital. Comunicación y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mulgan, Geoff (2007). *Social Innovation*. Oxford: Said Business School, Oxford University.
- Munné, Frederic (1995). *Psicosociología del tiempo libre*. Méjico: Trillas.
- Navarro, Kuri Ramiro (2000). *Cultura juvenil y medios*. En Pérez Islas (coord.) (2000). *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986 - 1999*. Mexico: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Negroponte, Nicholas (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B Grupo Z.
- Neulinger, John. (1974). *The psychology of leisure*. Springfield: C.C. Thomas Publisher.
- Newman, James (2004). *Videogames*. New York: Routledge.
- Núñez, Francesc; Ardèvol, Elisenda; Vayreda, Agnes (2004). 'La actuación de la identidad online Estrategias de representación y simulación en el ciberespacio'. Congreso Ciberart, Bilbao.
- Observatorio Red.es (2008). *Estudio sobre actividades realizadas en Internet*. Madrid: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- Observatorio Vasco de la Juventud (2007). *Indicadores de Juventud 2007*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Otero, Herminio (1998). 'Recreación educativa del homo videns', en *Revista Misión Joven* nº 262 (pp. 25-32).
- Osgerby, Bill (2004). *Youth Media*. London: Routledge
- Papert, Seymour (1994). *The children's machina: rethinking school in the age of computer*. New York: basic books.
- Pedró, Frances (2006). 'Aprender en el Nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza', en (<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=848274>) (fecha de consulta: 23/05/2007).
- Pérez, Antonio (coord.) (2005). *Panel de tecnologías e la información y de la comunicación y la enseñanza virtual (e-learning)*. Madrid: Fundación Española de Ciencia y Tecnología.
- Pérez Díaz, Víctor; Rodríguez, Juan Carlos (2008). *La Adolescencia, sus vulnerabilidades y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Fundación Vodafone España.

- Pérez Martínez Jorge; Feijoo González, Claudio (coords.) (2000). *Informe Gretel 2000*. Madrid: Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación.
- Piscitelli, Alejandro (2002). 'Los chicos se apropian de la tecnología, ¿o la tecnología se apropia de los chicos?', en *Revista voces, revista Iberoamericana de juventud* nº 2 (pp. 78-85).
- Placer, Félix (1998). '¿Una juventud virtual?', en *Revista Misión Joven, revista pastoral juvenil* nº 262 (pp. 15-24).
- Postman, Neil (1988). *La desaparición de la infancia*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Postman, Neil (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Círculo de lectores, Galaxia Gutenberg.
- Prensky, Marc (2001a). *Digital game bases learning*. New York: McGrawHill Press.
- Prensky, Marc (2001b). 'Digital natives, Digital immigrants'. *Revista On the Horizon* vol. 9 nº 5, en (www.marcprensky.com) (fecha de consulta: 16/09/2008).
- Prensky, Marc (2001c) 'Do the really think differently?' *On the Horizon* vol. 9 nº 6, en (www.marcprensky.com) (fecha de consulta: 16/09/2008).
- Prensky, Marc (2004). 'The emerging online life of the digital native: what they do differently because of technology, and how they do it', en (www.marcprensky.com) (fecha de consulta: 16/09/2008).
- Prensky, Marc (2005). 'Listen to the natives', en *Educational Leadership* vol 63 nº 4 (pp. 8-13).
- Ragheb, M.G. (1980). 'Interrelationships among leisure participation, leisure satisfaction and leisure attitudes', en *Journal of Leisure Research*, 12, (pp. 138-149).
- Regidor, Ricardo (2006). 'Nuevas tecnologías y sentido crítico', en *Revista Hacer Familia* nº 150/151 (pp. 48-51).
- Reuelta Domínguez, Francisco Ignacio (2004). 'Los juegos-web y el ocio electrónico, un nuevo reto para la pedagogía del ocio', en *Comunicación y Pedagogía* nº199 (pp. 51-57).
- Richie, J.R. (1975). 'On the derivation of leisure activity types: A perceptual mapping approach'. *Journal of Leisure Research*, 7, (pp. 128-140).
- Rodríguez, Elena; Navarro, José; Megías, Ignacio (2001). *Jóvenes y medios de comunicación. La comunicación mediática entre los jóvenes madrileños*. Madrid: Injuve y FAD.
- Rodríguez, Elena; Megías, Ignacio; Sánchez, Esteban (2002). *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempo de trabajo y de ocio*. Madrid: Injuve.
- Rodríguez, Elena (2002). *Jóvenes y videojuegos. Espacio, significación y conflictos*. Madrid: Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rodríguez Pascual, Iván (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigación Sociológicas
- Ruiz Olabuénaga, Ignacio (1996). *Los desafíos del ocio*. En *VVAA, Los desafíos del ocio* (pp. 13-46) Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, Ignacio; Aristegi, Iratxe; Melgosa, Leire (1998). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rushkoff, Douglas (2005). *Get back in the box. Innovation from inside out*. New York: Collins.
- Salomon, G. (2000). *It's not just the tool, but the educational rationale that counts*. Keynote address presented at Ed-Media 2000, Montreal (<http://construc.haifa.ac.it/~gsalomon/edMedia2000.html>) (fecha de consulta: 16/09/2008).
- San Martín, J.; López, A.E.; Esteve, R. (1999). 'Dimensionalización del constructo de ocio en universitarios', en *Revista Psicothema*, 11(1), (pp. 113-124).
- Sanchez de la Yncera, Ignacio (1993). 'La sociología ante el problema generacional. Anotaciones al trabajo de K. Mannheim', en *REIS* nº 62 (pp. 147-192).
- Sanchez i Peris, Francesp Josep (2007). 'Comunicación y Videojuegos. Una aproximación antropológica', en *Comunicación y pedagogía*, nº 217 (pp. 32-36).
- Sarena, Natalia (2006). 'Los jóvenes e Internet: experiencias, representación, usos y apropiaciones de Internet en los jóvenes', en *UNIRRevista* vol. 1 nº 3 (pp.1-11).

- Schutz, Alfred; Luckmann, Thomas (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sefton-Green, Julian (ed.) (2004). *Digital Diversions. Youth Culture in the Age of Multimedia*. London: Routledge.
- Serapio Costa, Ana (2006). 'Realidad Psicosocial: la adolescencia actual y su t emprano comienzo', en *Revista de Estudios de Juventud* nº 73 (pp. 11-23).
- Silverstone, Roger (1999). *Why Study the Media?* London: Sage.
- Simmel, Georg (1986). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza.
- Simmel, Georg (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Soldevilla, Carlos (2001). 'Triálogo: aproximaciones teóricas a la sociología del consumo', en *Cuadernos de realidades sociales* nº 57/58 (pp. 13-73).
- Solé Blanch, Jordi (2006). 'Microculturas juveniles y nihilismo virtuales', en *Revista Textos de la Cibersociedad* nº 9. temática variada, en: <http://www.cibersociedad.net> (fecha de consulta: 22/03/2007).
- Squire, Kurt; Jenkins, Henry (2003). 'Harnessing the power of games in education', en *In Sight* vol. 3 <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/manuscripts/insight.pdf> (fecha de consulta: 17/04/2007).
- Stebbins, R.A. (1997). 'Serious leisure and quality of life'. En J.T. Haworth (Ed.) (1997). *Work, leisure and well-being* (pp. 117-130). Nueva York: Greenwood Press.
- Tapscott, Don (1998). *Creciendo en un entorno digital. La generación Internet*. Bogotá: McGraw Hill.
- Tejero, Ricardo; Peregrina, Manuel (2003). *Los videojuegos: qué son y cómo nos afectan*. Barcelona: Ariel.
- Tirado, Francisco Javier; Gálvez, Anna (2002). 'Comunidades virtuales, ciborgs y redes socio-técnicas: nuevas formas para la interacción social', en *Digithum* nº4 (<http://digithum.uoc.edu/ojs/index.php/digithum/article/view/568>) (fecha de consulta: 17/04/2007).
- Turkle, Sherry (1984). *El segundo yo. Las computadoras y el espíritu humano*. Buenos Aires: Galápagos.
- Urueña, Alberto (coord.) (2009). *Las TIC en los hogares Españoles*. Madrid: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- Urueña, Alberto (coord.) (2009). *La Sociedad en Red. Informe Anual de la Sociedad de la Información en España 2008*. Madrid: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- Vallés, Miguel S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Veblen, Thorstein (2004). *Teoría de la clase ociosa*. Madrid: Alianza.
- Vera Muñoz, María Isabel; Espinosa Brilla, Dina (2003). 'Los videojuegos y el aprendizaje de valores', en *Revista Comunicación y Pedagogía* nº 191 (pp. 48-51).
- Vizer, Eduardo A. (2007). *Procesos sociotécnicos y mediación en la cultura tecnológica*. (pp. 39-67). En De Moraes, Denis (coord.) (2007): *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa.
- Von Hippel, Eric (1988). *The sources of innovation*. En <http://web.mit.edu/evhippel/www/sources.htm> (fecha de consulta: 19/05/ 009).
- Wajcman, Judy (2008). 'Life in the fast lane? Towards a sociology of technology and time', en *The British Journal of Sociology* vol 59 issue 1 (pp.58-77).
- Winocur, Rosalía (2007). 'Nuevas tecnologías y usuarios. La apropiación de las TIC en la vida cotidiana', en *Revista Telos* nº 73 (<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articuloexperiencia.asp?idarticulo=1&rev=73.htm>) (fecha de consulta: 20/02/2008).
- Willis, Paul (1990). *Common culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Buckingham: Open University Press.
- Wolf, Mauro (2000). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, Colección Teorema.
- Wolf, Mark J.P.; Perron, Bernard (2005). 'Introducción a la teoría del videojuego', en *Formats* http://www.upf.edu/materials/depeca/formats/pdf_arti_esp/wolf_esp_.pdf (fecha de consulta: 17/04/2007).

ANEXO

1. CUESTIONARIO EN CASTELLANO

Nombre _____

Edad _____

Sexo

Chico

Chica

Centro Educativo _____

Curso _____

Modelo Lingüístico

A

B

D

Lengua en la que te relacionas fuera del ámbito escolar:

Principalmente en Euskera

Principalmente en Castellano

Ambas por igual

Lugar de residencia _____

1) Señala en la siguiente lista cuales de estos aparatos tecnológicos tienes y de qué tipo son:

Ordenador _____

Teléfono móvil _____

MP3/ MP4/ Ipod _____

Consola _____

Cámara Digital _____

Algún otro _____

Ninguno

2) De entre los aparatos que has señalado, ¿Cuál es el que más te gusta o el que más utilizas?

Ordenador

Móvil

Consola

MP3/ MP4/ Ipod

Cámara de fotos digital

Algún otro _____

Ninguno

3) ¿Por qué?

4) Y de los que no tienes, ¿Cuál te gustaría tener? ¿Por qué?

5) ¿Dónde están ubicados en tu casa los siguientes aparatos?

La televisión _____

La consola de videojuegos _____

El ordenador _____

6) ¿Para qué sueles utilizar el móvil?

Para comunicarme con mis amigos

Para estar localizable

- Para enviar sms
 - Para conectarme a Internet
 - Para hacer llamadas perdidas
 - Ns/nc
- 7) ¿Qué herramienta sueles utilizar para comunicarte con tus amigos?
- Chat
 - Móvil
 - Correo electrónico
 - Messenger
 - Teléfono fijo
 - Redes sociales (tuenti, Facebook, hi5....)
- 8) ¿Sueles jugar a videojuegos?
- Si
 - No
 - Ns/Nc
- 9) ¿En qué soporte de videojuegos sueles jugar?
- Consola doméstica
 - Ordenador
 - Consola portátil
 - Ambos
 - Ns / Nc
- 10) ¿Cada cuanto sueles jugar a videojuegos?
- Varias veces al día
 - Una vez al día
 - De 3 a 5 días a la semana
 - 1 o 2 días a la semana
 - De vez en cuando
 - Nunca
 - Ns/Nc
- 11) ¿Cuándo juegas a videojuegos, cuánto tiempo sueles estar? _____
- 12) ¿Dónde sueles jugar?
- En casa
 - En el ciber
 - Los dos
 - Otros: _____
 - Ns / Nc
- 13) Cuando juegas, ¿cómo suele ser?
- Con otras personas que están contigo
 - Con otras personas online
 - Solo
 - Ns / Nc
- 14) ¿Por qué juegas a videojuegos?
- Por diversión
 - Para relajarme o aliviar tensión
 - Por aburrimiento o para pasar el rato
 - Por el reto del juego
 - Por la emoción del juego
 - Por usar la imaginación
 - Ns/NC
- 15) ¿Cuáles son tus 3 videojuegos favoritos?
- _____

16) ¿Sueles utilizar Internet?

- Sí
- No
- Ns / Nc

17) ¿Tienes conexión a Internet en casa?

- Sí
- No
- Ns / Nc

18) ¿Cuánto tiempo sueles utilizar Internet?

- Entre semana: _____
- Fines de semana: _____
- Al día: _____
- Semanalmente: _____

19) Desde dónde sueles utilizar Internet:

- Casa
- Centro escolar
- Biblioteca pública
- Móvil
- Otros: _____
- Ns/Nc

20) ¿Generalmente para qué utilizas Internet?

- Correo electrónico
- Jugar
- Chatear / Conocer gente
- Hablar con amigos
- Compartir archivos
- Ver videos
- Escuchar música
- Buscar información
- Compras online
- Otros: Especificar _____
- Ns / Nc

21) Indica cuales de las siguientes aplicaciones de Internet sueles utilizar:

- Fotolog
- Blogspot
- Tuenti
- Hi5
- Facebook
- My Space
- Messenger
- Emule
- Ares
- Youtube
- Skype
- Second Life
- Picassa
- iTunes
- Wikipedia
- Google

- Hotmail
- Otros: _____

2. CUESTIONARIO EN EUSKERA

Izena _____

Adina _____

Sexua

Mutila

Neska

Ikastetxea _____

Maila _____

Hizkuntza Eredua

A

B

D

Eskolatik kanpo erabiltzen duzun hizkuntza:

Gehienbat Euskera

Gehienbat Gaztelania

Biak antzerako neurrian

Bizilekua _____

1) Hurrengo teknologia tresnetatik esan zeintzuk erabiltzen dituzun eta zein motakoak diren:

Ordenagailua _____

Telefono Mugikorra _____

MP3 /MP4/ Ipod _____

Kotsola _____

Argazki makina digitala _____

Bat ere ez

2) Aipatu dituzunen artean, zein gustatzen zaizu gehien?

Ordenagailua

Mugikorra

Kotsola

MP3/MP4/Ipod

3)Zergatik?

4) Ez dituzunen artean, zein gustatuko litzaizuke edukitzea? Zergatik?

5) Zure etxean, non aurkitzen dira hurrengo tresnak?

Telebista _____

Kotsola _____

Ordenagailua

6) Zertarako erabiltzen ohi duzu mugikorra?

Lagunekin komunikatzeko

Aurkigarri egoteko

Sms bidaltzeko

Internetera konektatzeko

Dei galduak egiteko

Ed/Ee

7) Ze nolako tresnak erabiltzen dituzu lagunekin komunikatzeko?

- Chat
- Mugikorra
- Posta elektronikoa
- Messenger
- Telefono finkoa
- Sare digitalak (tuenti, facebook....)

8) Bideojokuetara jokatzeko duzu?

- Bai
- Ez
- Ed / Ee

9) Kotsolarekin ala ordenagailuarekin jokatzeko duzu?

- Etxe-kotsola
- Ordenagailua
- Kotsola eramangarria
- Biak
- Ed / Ee

10) Zenbatero jokatzeko duzu bideojokuetara?

- Hainbat aldiz egunero
- Egunero aldiz batean
- 3-5 egun astero
- 1-2 egun astero
- Noizbehinka
- Inoiz
- Ed/Ee

11) Zenbat ordu jokatzeko duzue bakoitzeko? _____

12) Gehienbat non jokatzeko duzu?

- Etxean
- Ziber-ean
- Bietan
- Beste: _____
- Ed / Ee

13) Orohar, nola jokatzeko duzu?

- Zurekin dauden pertsonekin
- Online beste pertsonekin
- bakarrik
- Ed / Ee

14) Zergatik jokatzeko duzu bideojokuetara?

- Dibertigarriak direlako
- Erlajatzeko edo tentsioa kentzeko
- Aspertuta nagoenean
- erronkagatik
- zirrargatik
- Imaginazioa erabiltzeko

15) Zeintzuk dira zure 3 bideojoku gogokoak?

16) Internet erabiltzeko duzu?

- Bai
- Ez
- Ed / Ee

17) Etxean Interneteko konexioa daukazu?

- bai
- ez
- Ed / Ee

18) Zenbat denbora erabiltzen duzu Internet?

- Lan egunetan: _____
- Aste buruetan: _____
- Egunero: _____
- Astero: _____

19) Non erabiltzen ohi duzu Internet?

- Etxean
- Ikastetxean
- Liburutegi publikoan
- Mugikorran
- Beste: _____
- Ed/Ee

20) Oro har zertarako erabiltzen duzu Internet?

- Posta Elektronikoa
- Jokoak
- Txateatu /jendea ezagutu
- Lagunekin hitzegi
- Artxiboak konpartitu
- Bideoak ikusi
- Musika entzun
- Informazioa bilatu
- Online erosketak egiteko
- Besterik: _____
- Ed / Ee

16) Zenbat ordu astean? _____

17) Hurrengo teknologia aplikazioetatik, zeintzuk erabiltzen dituzu?:

- Fotolog
- Blogspot
- Tuenti
- Hi5
- Facebook
- My Space
- Messenger
- Emule
- Ares
- Youtube
- Skype
- Second Life
- Picassa
- iTunes
- Wikipedia
- Google
- Hotmail
- Besterik _____

3. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN CASTELLANO

Usos tecnológicos generales:

- ¿Qué aparato tecnológico utilizáis más? ¿Por qué?
- Para qué soléis utilizar:
 - El móvil
 - El ordenador fijo
 - El portátil (si tenéis)
 - MP3 /MP4 /Ipod
 - Videoconsola fija
 - Videoconsola portátil
- ¿Qué significado tienen para vosotros las nuevas tecnologías en vuestra vida cotidiana? ¿cómo influye en vuestro día a día? ¿podrías estar una semana sin utilizar el móvil o Internet? ¿Por qué?
- Aparte de la función para la que había sido diseñada, ¿utilizáis algún aparato tecnológico para un función alternativa? (Ej.: el móvil para conectarte a Internet)
- En función de la ubicación de los aparatos tecnológicos en el hogar..... ¿preferiríais tenerlos en vuestra habitación? ¿por qué?
- ¿Cuál fue el primer aparato tecnológico que tuvisteis? ¿Cómo fue la experiencia? ¿os resulto fácil aprender a manejarlo?
- ¿Cómo aprendisteis a manejar los aparatos tecnológicos (Internet, móvil, videojuego)? ¿os enseñó alguien o aprendisteis por vuestra cuenta?
- ¿Os resulta fácil o difícil manejar aparatos tecnológicos?
- ¿Qué tipo de cosas de informática os han enseñado en el colegio? ¿Os han enseñado en el centro escolar algún conocimiento tecnológico que no supierais?
- ¿Alguna vez habéis tenido que explicar a vuestros padres como utilizar Internet o el móvil??
- ¿Por qué creéis que para vosotros el manejo de aparatos tecnológicos es más fácil que par a vuestros padres?
- ¿Controlan vuestros padres el tiempo que pasáis en Internet o jugando a videojuegos?
- ¿Creéis que las nuevas tecnologías con una cosa propia de los jóvenes?

Teléfono móvil:

- ¿A qué edad tuvisteis vuestro primer móvil?
- ¿Cuál suele ser vuestro gasto mensual de móvil?
- ¿Para qué lo soléis utilizar?
- ¿Cuántos sms podéis mandar al cabo del día?
- ¿Es el móvil la herramienta que más utilizáis para poneros en contacto con vuestros amigos?

Videojuegos:

- ¿A qué edad y cómo empezasteis a jugar con videojuegos?
- ¿Qué es lo que os gusta de los videojuegos?
- ¿Cuál es la razón principal por la que jugáis a videojuegos?
- ¿Cuándo soléis jugar?
- ¿Creéis que existe un perfil de videojugador?
- ¿Por qué creéis que los chicos juegan más que las chicas?
- ¿Creéis que las destrezas que habéis aprendido jugando a videojuego las podéis aplicar en otros ámbitos?
- Ante un juego nuevo ¿cómo os enfrentáis a él?
- ¿cómo os gusta que se produzca el juego?: rapidez, ensayo-error, estímulo-respuesta

Internet:

- ¿A qué edad empezasteis a utilizar Internet?
- ¿Empezasteis a usar Internet en el centro escolar o en vuestra casa?
- ¿Cómo recordáis vuestra primera experiencia en Internet? ¿fue fácil o difícil? ¿alguien os explicó como navegar o aprendisteis sobre la marcha?
- ¿Para qué lo soléis utilizar?

- ¿Os han puesto vuestros padres alguna vez filtros en el uso de Internet?
- ¿Soléis utilizar redes sociales tipo tuenti o facebook? ¿para qué?
 - ¿soléis postear o comentar los posteos de vuestros amigos?
 - ¿categorizáis a vuestros amigos de las redes sociales en función de si les conocéis o no o el grado de cercanía?
 - ¿Cuántos amigos tenéis? ¿es bueno tener muchos amigos? ¿les conocéis a todos?
 - ¿Restringís el acceso a determinados contenidos de vuestros perfiles?
 - ¿Soléis subir videos de youtube?
- ¿tenéis vuestro propio blog o fotolog? ¿para qué lo utilizáis?
- ¿Generalmente os relacionáis con gente que ya conocéis (presencialmente) o preferís conocer gente online?

4. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN EUSKERA

Erabilera orokorrak:

- Zein teknologi tresna erabiltzen duzue gehien?
- Zertarako erabiltzen ohi duzue hurrengo tresnak:
 - Mugikorra
 - Ordenagailu finkoa
 - Portatila
 - Mp3/mp4/Ipod
 - Bideokontsola finkoa
 - Bideokontsola eramangarria
- Zer nolako esanahia daukate teknologia berriak zuen eguneroko bizitzan? Zer nolako eragina daukate? Aste bete bat egon ahal zinatekete mugikorra erabili gabe? Zergatik?
- Diseinatua izan zeneko funtzioaz aparte, beste erabilera alternatiboak egiten dituzue tresna teknologikoekin? Ad: mugikorra interneten ibiltzeko
- Zuen etxeetan, tresna teknologikoen kokakapenaren arabera, nahiago zenukete tresna guztiak zuen logeletan egotea? Zergatik?
- Zein izan zen eduki zenuten lehenengo teknologi tresna? Nolakoa izan zen esperientzia? Zaila ala erreza izan zen erabilera?
- Nola ikasi zenuten teknologi tresnak erabiltzen (Internet, mugikorra,...)? Norbait irakatsi zizuen edo zuen kabuz ikasi zenuten?
- Zuentzat, erraza da tresna teknologikoak erabiltzea?
- Ikastetxean ikasi duzue ez zeniketen ezagupen teknologikoren bat?
- Noizbait erakutzi diezue zuen gurasoei teknologi baten erabilera? Nola izan zen?
- Zergatik uste duzue zuentzat zuen gurasoentzat baino errazagoa dela teknologiak erabiltzea?
- Zuen gurasoek, kontrolatzen al dute Interneten ibiltzen edo bideojokoetara jolasten zaudeten denbora?
- Uste al duzue teknologia berriak gazteon gauza dela?

Mugikorrak:

- Zein adinarekin eduki zenuten zuen lehenengo mugikorra?
- Oro har, zein kantitateko gastua egiten duzue hilabetero?
- Zertarako erabiltzen ohi duzue?
- Zenbat sms bidaltzen duzue egunero?
- Mugikorra al da zuen lagunekin kontaktuan egoteko gehien erabiltzen duzuen tresna?

Bideojokoak:

- Zein adinarekin hazi zineten bideojokoak erabiltzen? Nola izan zen?
- Zein da gehien gustatzen zaizuen gauza?
- Zein da bideojokoetara jokatzeke eramaten zaizuen arrasoirik garrantzitsuen?
- Noiz jokatzen ohi duzue?

- Uste al duzue bideojokalari estereotipo zehatz bat dagaoela?
- Zergatik uste duzue mutilek neskek baino gehiago jokatzen dutela?
- Uste al duzue bideojokoekin garatu dituzuen trebetasunak beste teknologia erabiltzeko balio zaizuela?
- Joko berri bat eduki, eta nola ikasten duzue honen erabilera?
- Nolako jokia gustatzen zaizue? Arina, arazoak konpondu, estrategia...

Internet:

- Zein adinarekin hasi zineten Internet erabiltzen?
- Etxean edo ikastetxean hasi zineten?
- Nolakoa izan zen zuen lehengo ezperientzia? Erreza, zaila? Narbaitek erakutsi zizuen erabilera edo poliki poliki ikasi zenuten zuen kabuz?
- Zertarako erabiltzen ohi duzue Internet?
- Zeun guraosek filtroren bat jarri dizuete?
- Sare sozialak erabiltzen dituzue? Facebook, tuenti... zertarako?
 - Posteatzen ohi duzue edo zuen lagunen posteoak komentatzen ohi dituzue?
 - Dituzuen lagunen artean kategoria ezberdinak ezartzen dituzue?
 - Zenbat lagun duzue? Asko edukitzea ona al da? Guztiei ezagutzen diezue?
- Blog edo fotolog daukazue?
- Oro har, ezagutzen duzuen jendearekin hitz egiten duzue ala interneten jendea ezagutzea nahiago duzue?