

Identitat *gamer*, classe social i gènere.

Una anàlisi dels discursos del col·lectiu adolescent
sobre la cultura del videojoc i les pràctiques
videolúdiques

Júlia Vilasís-Pamos

TESI DOCTORAL UPF / 2023

ÓLIVER PÉREZ-LATORRE

DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ



Agraïments

Aquesta tesi doctoral és el resultat d'una existència plegada de persones i petits i grans esdeveniments que, en menor o major mesura, han contribuït a fer possible aquesta aventura. Per això, aquest manuscrit suposa la materialització d'una petita victòria col·lectiva, que m'agrada percebre com a justícia acumulativa, i que és el resultat d'una suma d'esforços que no serien possibles sense el sacrifici de les generacions que em precedeixen. Davant de la dificultat de concentrar el meu agraïment, intentaré anomenar aquelles persones que d'una manera especial han contribuït a fer realitat aquesta tesi doctoral.

Als meus pares i a la meva germani. Per tot, per més i per sempre.

Als meus avis i iaïos, que són i sempre seran part de mi.

En Pere, pel seu suport i amor incondicionals.

Un agraïment molt especial a tota la meva família, a les persones que hi són i a les que ja no hi són. A totes aquelles que han fet possible la meva existència i que m'han fet ser qui sóc.

Un agraïment molt especial per l'Óliver, per encomanar-se, des del principi, al meu interès pel videojoc, donant suport als meus projectes i apostant per les meves ganes d'investigar.

Un segon agraïment molt especial per la Fernanda, per convertir-se en una companya de viatge i brindar-me tota la seva ajuda i suport personal i acadèmic des del principi.

Gràcies especials a la Rosa, l'Adriana, en Xavi, la Mariona i la Neli, per l'amistat i l'acompanyament. Gràcies especials també per la Laia i en Dani, les meves consultores, correctores i confidents particulars.

Moltes gràcies a totes les persones que m'heu fet costat, i que heu contribuït a fer possible aquesta aventura.

Moltes gràcies al Departament de Comunicació i al grup MEDIUM, per acollir-me i atorgar-me la beca que m'ha permès dedicar-me plenament a investigar. Gràcies especials a la Mercè Oliva i al Carlos A. Scolari, per involucrar-me i fer-me part del grup i els seus projectes d'investigació. Gràcies a l'Adrienne, en Michel i la Miriam per acollir-me a Philadelphia. Finalment, gràcies a la Universitat Pompeu Fabra, per acompanyar-me durant tants anys i ser part de tants records plaents.

Resum

Aquesta tesi doctoral analitza el paper que juguen la classe social i el gènere en els processos de construcció de la identitat *gamer*, entre el col·lectiu adolescent de 14 i 15 anys escolaritzat a Barcelona i Vic. Per fer-ho, s'han realitzat dos qüestionaris qualitatius, als adolescents i les seves famílies, vuit grups de discussió i setze entrevistes (vuit entrevistes virtuals semiestructurades i vuit entrevistes jugant online). Les diferències entre col·lectius evidencien que l'entorn sociocultural i les desigualtats de classe i gènere condicionen de forma significativa la relació que el col·lectiu adolescent estableix amb videojoc, és a dir, la percepció que tenen del mitjà i les seves pràctiques videolúdiques, així com el paper que juga el videojoc en els seus processos de construcció de la identitat *gamer* i les aspiracions que tenen envers el videojoc com a possible via de futur professional.

Abstract

This doctoral thesis analyses the role played by social class and gender in the processes of construction of gamer identity among teenagers aged 14 and 15 years old in school in the cities of Barcelona and Vic. For this purpose, two qualitative questionnaires have been carried out with teenagers and their families, eight focus groups and sixteen interviews (eight virtual semi-structured interviews and eight online gaming interviews). The differences evidenced between groups show that the sociocultural environment, in terms of social class and gender inequalities, significantly conditions the relationship that teenagers establish with the medium and, therefore, their perception of video games and their gaming practices, as well as their processes of construction of *gamer* identity and the aspirations they have towards video games as a possible future career path.

Resumen

Esta tesis doctoral analiza el papel que juegan la clase social y el género en los procesos de construcción de la identidad *gamer*, entre el colectivo adolescente de 14 y 15 años escolarizado en Barcelona y Vic. Para hacerlo, se han llevado a cabo dos cuestionarios cualitativos, a los y las adolescentes y sus familias, ocho grupos de discusión y dieciséis entrevistas (ocho entrevistas virtuales semiestructuradas y ocho entrevistas jugando online). Las diferencias entre colectivos evidencian que el entorno sociocultural y las desigualdades de clase y género condicionan de forma significativa la relación que el colectivo adolescente establece con el videojuego, es decir, la percepción que tienen del medio y sus prácticas videolúdicas, así como el papel que juega el videojuego en sus procesos de construcción de la identidad *gamer* y las aspiraciones que tienen en relación al videojuego como posible vía de futuro profesional.

Índex

	Pàg.
Resum	v
Llista de figures	xi
Llista de taules	xii
 1. INTRODUCCIÓ	 1
 2. MARC TEÒRIC I ESTAT DE LA QÜESTIÓ	 7
2.1. Identitat <i>gamer</i> i cultura del videojoc	7
a) Origen i tipologia d'identitats <i>gamer</i> (transversals al gènere i a la classe social)	7
b) Identitat <i>gamer</i> , gènere i videojocs	10
c) Classe social i Game Studies: una revisió de la literatura	11
2.2. Classe social, distincions de gust i cultura popular	16
a) Camps i classes socials	17
b) El capital i les seves formes de manifestació	18
c) <i>Habitus</i> i <i>habitus</i> de classe	20
d) La distinció: criteri i bases socials del gust (i la seva relació amb l'àmbit tecnològic i videolúdic)	22
e) 'Mal gust' i 'disgust': mecanismes de legitimació i 'normalització' de classe a través de la cultura popular	24
2.3. 'Escletxa videolúdica': visions i reptes des de l'educació i l'aprenentatge	27
a) Visions i estratègies parentals sobre el videojoc	27
b) 'Enclassement videolúdic': usos, accés i percepcions desiguals del videojoc	29
c) L'alfabetització crítico-cultural del videojoc: visions i propostes	33
2.4. Professionalització, models de negoci emergents i processos creatius en el camp del videojoc	35
a) Precarietat i desigualtats estructurals: plataformes i <i>e-sports</i>	35
b) Contingut descarregable i microtransaccions	39
c) <i>Playbour</i> : aspiracions i expectatives de futur	40
 3. METODOLOGIA I ANÀLISI QUALITATIVA DE DADES	 45
3.1. Sobre l'existència i la importància de les classes socials	45
3.2. Selecció de la mostra	47
a) Classe social	47
b) Gènere	48
c) Edat	49
3.3. Metodologia	50
a) Entrevista en profunditat: centre educatiu	52
b) Qüestionaris qualitatius: adolescents i famílies	53
c) Grups de discussió: adolescents	54
d) Entrevistes virtuals semiestructurades i entrevistes jugant online: adolescents	57
3.4. Anàlisi qualitativa de les dades	58
3.5. Limitacions i contingències	59
a) Baixa participació: consentiments informats	59

b) Canvis al llarg de la tesi: pandèmia mundial del COVID-19	60
4. UNA ANÀLISI DELS DISCURSOS DELS I LES ADOLESCENTS BARCELONINES SOBRE LES SEVES PRÀCTIQUES VIDEOLÚDIQUES I LA CULTURA DEL VIDEOJOC	
4.1. Paràmetres generals (Barcelona): pràctiques de consum i disposicions de gust	63
a) Títols favorits	63
b) Dispositius de joc	64
c) Modalitats de joc	66
d) Disposicions de gust	70
4.2. Categorització d'identitats <i>gamer</i> de Muriel i Crawford	77
a) Nois de classe mitjana: el <i>gamer</i> de les 'mil cares'	77
b) Noies de classe mitjana: <i>casual gamers</i> amb un accent feminista	78
c) Noies de classe treballadora: entre <i>casual gamers</i> , <i>no-gamers</i> i <i>anti-gamers</i>	80
d) Nois de classe treballadora: els 'irreductibles' <i>hardcore gamers</i>	82
4.3. Paràmetres específics (Barcelona): microtransaccions, estatus <i>gamer</i> , entorn familiar i professionalització	84
a) Microtransaccions, desigualtats i estatus <i>gamer</i>	84
b) Ser o no ser <i>gamer</i> : (auto)definicions, legitimació/deslegitimació del mitjà i la qüestió de l'autoestima <i>gamer</i>	90
c) Desigualtats de gènere: representacions i experiències videolúdiques	98
d) Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc	107
e) Professionalització	116
4.4. Alfabetització mediàtica: aprenentatge informal i realitat(s) de l'educació formal a Barcelona	120
a) Aspectes sobre alfabetització videolúdica i aprenentatge informal (Barcelona)	121
- Jugar a jocs	121
- Interpretar i entendre els significats dels jocs	123
- Produir jocs	130
b) Aprenentatge formal: realitat(s) i propostes (Barcelona)	131
4.5. Conclusions parcials: Barcelona	134
5. UNA ANÀLISI DELS DISCURSOS DELS I LES ADOLESCENTS VIGATANS/ES SOBRE LA CULTURA DEL VIDEOJOC I LES SEVES PRÀCTIQUES VIDEOLÚDIQUES	
5.1. Paràmetres generals (Vic): pràctiques de consum i disposicions de gust	139
a) Títols favorits	139
b) Dispositius de joc	141
c) Modalitats de joc	143
d) Disposicions de gust	148
5.2. Categorització d'identitats <i>gamer</i> de Muriel i Crawford	159
a) Noies de classe mitjana: la <i>gamer</i> de les 'mil cares'	159
b) Nois de classe mitjana: actitud <i>casual</i> (amb interès per jocs <i>casual</i> i triple A)	163
c) Noies de classe treballadora: paradoxals <i>hardcore gamers</i> , amb un accent feminista i antiracista	164
d) Nois de classe treballadora: <i>hardcore gamers</i> amb tics retrògrads	166

5.3. Paràmetres específics (Vic): microtransaccions, estatus <i>gamer</i> , entorn familiar i professionalització	170
a) Microtransaccions, desigualtats i estatus <i>gamer</i>	170
b) Ser o no ser <i>gamer</i> : (auto)definicions, legitimació/deslegitimació del mitjà i la qüestió de l'autoestima <i>gamer</i>	179
c) Desigualtats de gènere i discriminacions estructurals: representacions i experiències videolúdiques	192
d) Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc	205
e) Professionalització	221
5.4. Alfabetització mediàtica: aprenentatge informal i realitat(s) de l'educació formal a Vic	230
a) Aspectes sobre alfabetització videolúdica i aprenentatge informal (Vic)	231
- Jugar a jocs	231
- Interpretar i entendre els significats dels jocs	232
- Produir jocs	238
b) Aprenentatge formal: realitat(s) i propostes (Vic)	239
5.5. Conclusions parcials: Vic	244
6. CONCLUSIONS	249
6.1. Construction and perception of gamer identity according to social class and gender ..	249
a) Working-class boys: hardcore gamers between the 'ethos' of competitiveness, low gamer self-esteem and reactionary traits	250
- Low gamer self-esteem: competitiveness and self-demand	250
- Consumption practices: survival and violence	251
- Microtransactions: a source of gamer status	252
- Family environment: video games as an addition	253
- Condemned professionalisation: "you won't get there, trust me... you won't get there... you won't get there..."	253
b) Middle-class boys: gamers with casual and cultural attitudes and plural consumption ...	254
- Convinced gamer: socialisation and learning	254
- Consumption practices: fun and learning	256
- Microtransactions: self-control and detachment	257
- Family environment: moderation and technological potential	257
- Professionalisation: knowledge and optimism	258
c) Middle-class girls: casual, plural and feminist gamers	258
- Critical gamers: feminist casual attitude and diversity of gaming practices	259
- Casual consumption practices: fun and pastime	260
- Microtransactions: reluctance and masculinisation	261
- Family environment: video games as an opportunity	261
- Professionalisation: knowledge and gender bias	262
d) Working-class girls: from hardcore to anti-gamers	263
- Gamers non-gamers: between hardcore perspective and anti-gamer attitude	263
- Consumption practices: from hardcore to casual	265
- Microtransactions: disapproval and a source of gamer status	266
- Family environment: Condemnation and gender roles	266
- Professionalisation: lack of knowledge and utopia	267
6.2. Concluding remarks	271

BIBLIOGRAFIA	277
LUDOGRAFIA	295
FILMOGRAFIA	300
ANNEXOS	301
Annex 1. Certificat de revisió ètica de l'estudi	302
Annex 2. Guia de les entrevistes en profunditat als centres educatius	304
Annex 3. Qüestionari qualitatiu adreçat als i les adolescents	306
Annex 4. Qüestionari qualitatiu adreçat a les famílies dels i les adolescents	316
Annex 5. Guia dels grups de discussió	320
Annex 6. Guia de les entrevistes virtuals semiestructurades	325
Annex 7. Models de consentiment informat	327

Llista de figures

	Pàg.
Figura 1. Esquema sobre les formes de comodificació i explotació de jugadors/es i productors/es	40
Figura 2. Infogràfic del disseny metodològic de la tesi doctoral	51
Figura 3. Pòster de portades de videojocs <i>indie</i> utilitzat durant els grups de discussió	55
Figura 4. Pòster de portades de videojocs triple-A utilitzat durant els grups de discussió ...	56
Figura 5. Pòster de portades i imatges d'alguns dels videojocs <i>mainstream</i> (de moda) utilitzat durant els grups de discussió	56
Figura 6. Metodologia i models de consentiment informat	60
Figura 7. Metodologia i fases de realització abans i durant la pandèmia del COVID-19	61
Figura 8. Widowmaker (Blizzard Entertainment, 2016)	100
Figura 9. Referències directes dels participants al pòster de portades i imatges d'alguns dels videojocs <i>mainstream</i> utilitzat en els grups de discussió	193
Figura 10. Zangief (Rare Hunter, s.f.)	197
Figura 11. Referències directes de les participants al pòster de portades i imatges d'alguns dels videojocs <i>mainstream</i> utilitzat en els grups de discussió	200

Llista de taules

Taula 1. Mostra de l'estudi segons el barri i la naturalesa del centre educatiu	Pàg. 48
Taula 2. Síntesi sobre els títols, dispositius, modalitats de joc i disposicions de gust (idea de 'bon videojoc') segons la classe social i el gènere dels i les participants de Barcelona	76
Taula 3. Síntesi sobre els títols, dispositius, modalitats de joc i disposicions de gust (idea de 'bon videojoc') segons la classe social i el gènere dels i les participants de Vic	157

1. INTRODUCCIÓ

Vivim immersos en l'era de l'oci digital i l'estudi del videojoc ha esdevingut essencial per entendre la cultura contemporània, establint-se com la “forma cultural prototípica de la cultura digital” d'aquest segle (Kirby, 2009, p. 168). En aquest sentit, durant les darreres dècades s'ha registrat un ampli creixement de la indústria del videojoc, així com també una notable diversificació demogràfica de les persones que integren la seva comunitat d'aficionades (Stone, 2019). El col·lectiu adolescent és el segon grup d'edat que compta amb més jugadors i jugadores actives, només superat pels joves adults, i és un dels que ha augmentat més durant la crisi sanitària de la COVID-19 (Jakob, 2021).

L'esmentada diversificació demogràfica ha anat acompanyada d'una expansió de les construccions identitàries i les pràctiques socials en relació a què és un/a *gamer* (aficionat/da als videojocs¹) i com es relaciona amb el mitjà. En aquest sentit, han emergit tipologies d'identitat *gamer*, en relació amb diferents pràctiques videolúdiques i visions del mitjà, per part de diferents tipus d'aficionats i aficionades (Muriel i Crawford, 2018). Alhora, han sorgit corrents crítiques i reivindicatives de certs col·lectius desfavorits, com les dones i la comunitat LGTBIQA+, que han posat en dubte la concepció tradicional i hegemònica de la identitat *gamer*, vinculada a la masculinitat i a l'heterosexualitat (Thornham, 2011). En relació amb això, Consalvo (2012) i Mortensen (2018) han denunciat la cultura tòxica del videojoc, posant de manifest la necessitat de canvis des d'una perspectiva feminista per garantir espais segurs. En aquesta línia, el treball de Shaw (2012) ha posat de relleu que la construcció i la percepció de la identitat *gamer* s'entrellaça amb el gènere, la raça i la sexualitat, generant situacions discriminatòries i de marginació a determinats col·lectius pel fet de no encaixar amb el consumidor prototípic generat i promogut per la indústria del videojoc (i bona part de les publicacions orientades a 'fans', al voltant de la mateixa).

Amb aquestes desigualtats de fons, arran de la pandèmia de la COVID-19 s'ha accentuat el paper dels videojocs com a espais de socialització, virtualitat i construcció identitària, amb un creixement significatiu dels seus usos, que han proporcionat formes d'escapisme i vies de socialització alternatives i segures, en el context de crisi sanitària (Pires *et al.*, 2020). Alhora, per bé que això ja es venia observant des de feia temps (DiMaggio *et al.*, 2001; Selwyn *et al.*, 2001), aquesta crisi sanitària ha evidenciat i agreujat les desigualtats sociotecnològiques i l'escletxa digital, visibilitzant les conseqüències de les desigualtats socials en relació als mitjans digitals, especialment en els col·lectius més vulnerables en edat d'escolarització (Gelber *et al.*, 2021). D'aquesta manera, s'ha confirmat que la condició de classe és un element essencial que determina la relació dels joves amb la tecnologia i la percepció que aquests tenen sobre la mateixa (Hollingworth *et al.*, 2011). Aquest fet resulta especialment rellevant a Espanya, que és el país on se centra aquesta tesi doctoral. Des de fa més d'una dècada, Espanya està immersa en un estat de recessió permanent i les desigualtats socials no paren d'augmentar (Checa *et al.*, 2020; Blanco i Nel·lo, 2018), essent els joves un dels col·lectius més perjudicats al respecte, davant de la manca d'expectatives professionals i de futur (Arce, 2020). Respecte Catalunya, on se centra concretament el treball de camp d'aquesta tesi, Blanco i Nel·lo (2018) assenyalen l'agreujament de la segregació urbana i les diferències de classe a les ciutats catalanes arran de la crisi del 2008. Tot plegat ha anat acompanyat d'un empitjorament continu de les condicions laborals i una generalització de la precarietat laboral i la incertesa, pràcticament a escala global (Standing, 2013). En paral·lel, s'han normalitzat els processos de desregularització laboral i

¹ Més enllà d'aquesta accepció general, en termes operatius, al llarg de tot aquest estudi s'abordarà justament la complexitat i la diversitat de discursos que circulen entre els i les aficionades, al voltant d'aquest concepte.

s'han estès els discursos públics de lloança a l'«esperit emprenedor», mentre han anat sorgint noves professions (en molts casos informals o semiformals) sustentades pel capitalisme de plataformes (Srnicek, 2021).

En particular, en el camp del videojoc hi hagut una notable emergència de celebritats mediàtiques a través de plataformes com YouTube i Twitch, que poden suposar una alternativa aspiracional per a joves amb menys oportunitats laborals de caire convencional (Jenson i de Castell, 2018). En aquest sentit, tal com comenten Aran-Ramspott *et al.* (2018), els YouTubers han esdevingut una part integral de la cultura adolescent i, a la vegada, han esdevingut nexes de socialització rellevants en el procés de construcció identitària dels joves.

Tal com apunten Masanet *et al.* (2020), actualment, en el marc espanyol resulta ja relativament 'normal' trobar adolescents que obtenen algun tipus de retribució econòmica per dur a terme pràctiques creatives en sintonia amb les assenyalades anteriorment, en l'àmbit dels mitjans digitals. Tot i ser molt pocs, i especialment poques, aquells/aquelles que obtenen una retribució salarial, molts/es aspiren fer-ho en un futur més o menys pròxim (p. 11). Una vessant que ha cobrat gran potencial econòmic en els darrers anys, i que té relació amb el 'treball juvenil' de plataformes com YouTube o Twitch, és el fenomen dels *e-sports*, o competicions (semi)professionals de videojocs (Taylor, 2012). En aquest àmbit, ser *gamer* professional pot ser una opció atractiva des d'un punt de vista lucratiu, però fonamentalment per les 'estrelles' del mitjà, i amb arestes problemàtiques més enllà d'aquests casos, en tant que es tracta d'un àmbit sovint precari com a carrera professional, tant en termes econòmics com de drets laborals (McLeod *et al.*, 2022). A més, aquesta nova cultura de '*star system*' del videojoc s'ha establert i consolidat en un entorn amb diferències de gènere que condicionen les oportunitats i l'experiència dels i les participants (Ruvalcaba *et al.*, 2018), no només respecte els *e-sports* sinó respecte els 'nous treballs' lligats a les plataformes digitals en general (Guarriello, 2019). Tal com apunten McLeod *et al.* (2022), la desigualtat retributiva dels professionals (majoritàriament homes) és cada vegada més pronunciada, agreujant diferències de gènere i classe social, la qual cosa es justifica sovint segons arguments relatius a la competitivitat i la meritocràcia, propis del sistema neoliberal (Dyer-Witheford i De Peuter, 2009).

Per tot plegat, la relació entre la formació de la identitat *gamer* entre els adolescents i els factors de classe social i gènere esdevé una qüestió d'especial interès, que convé explorar a fons en la recerca acadèmica. L'interès d'un projecte d'investigació d'aquest tipus resulta més evident encara si es tenen en compte altres consideracions: d'una banda, cal tenir en compte que l'adolescència és una etapa clau en la construcció identitària de les persones (Crocetti, 2017); i, per altra banda, tal com es comentarà en les seccions de marc teòric i estat de la qüestió, l'estudi de la construcció de la identitat *gamer* està poc analitzada en el camp acadèmic, especialment en relació a la classe social.

En aquest sentit, aquesta tesi doctoral es proposa fer una contribució per entendre els processos de la construcció de la identitat *gamer* en el col·lectiu adolescent, tenint en compte la classe social i el gènere. Concretament, l'estudi se centra en els adolescents i les adolescents de 14 i 15 anys escolaritzats a les ciutats de Barcelona i Vic. Tenint en compte aquesta franja d'edat, cal tenir present que els i les adolescents que han participat en l'estudi han viscut en un context sociopolític i econòmic de crisi i recessió, fet que ha provocat que els seus imaginaris tendeixin a assumir com a 'normals' condicions com les comentades anteriorment, en relació amb precarietat, flexibilitat i ultra-competitivitat laborals (Urraco i Moreno, 2018). Aquestes condicions estructurals, lligades a la cultura neoliberal, es legitimen a través del propi sistema educatiu obligatori, que promou alts nivells

d'adaptabilitat i emprenedoria, en detriment del pensament crític orientat a la reflexió (Bonal i Rambla, 2003).

En aquest marc, l'objectiu general d'aquesta tesi doctoral es pot enunciar de la manera següent:

Entendre el paper que juguen la classe social i el gènere en la relació que els i les adolescents (de 14 i 15 anys) estableixen amb el videojoc i com això afecta els seus processos de construcció de la 'identitat gamer', les seves percepcions sobre el videojoc, les seves pràctiques al respecte, i els seus imaginaris de futur sobre el món del videojoc.

Així mateix, s'han establert cinc objectius d'anàlisi específics, tots ells prenent en consideració la classe social i el gènere.

Objectiu específic 1:

En primer lloc, es pretén **identificar i analitzar les pràctiques videolúdiques dels i les adolescents, tenint en compte la classe social i el gènere**. Aquest objectiu s'articula a través de la següent pregunta d'investigació: com varien les pràctiques de consum i oci relatives al videojoc entre els i les adolescents de gènere i classe social diferents? Aquesta pregunta té relació amb qüestions com els títols de joc habituals entre els i les participants de l'estudi, l'accés i la disposició de dispositius de joc (des de consoles, ordinadors, fins a *smartphones*), la o les modalitats de joc preferides (online, offline, en companyia, en solitari), el consum de microtransaccions (o MTX), entre d'altres. La intenció és identificar diferents perfils d'adolescents a partir de les seves preferències i (discursos sobre) els seus hàbits de joc i de consum.

Objectiu específic 2:

El segon objectiu específic consisteix en **analitzar els discursos de legitimació i/o deslegitimació del videojoc, aspectes destacats com a positius i principals crítiques, per part dels i les adolescents, tenint en compte la classe social i el gènere**. Aquest objectiu s'ha articulat a través de quatre preguntes d'investigació: (a) quina percepció, en termes positius o més aviat negatius ('llums i ombres') tenen els joves sobre els videojocs, en general, i com varien els seus discursos al respecte, en funció de la classe social i el gènere?; (b) com varien els discursos dels i les adolescents en relació a qüestions històricament 'sensibles' respecte la percepció social del mitjà, com la violència i l'addicció?; (c) com varien els discursos dels i les adolescents en relació a les representacions de gènere al món del videojoc?; i (d) fins a quin punt l'entorn familiar juga un paper important en la percepció que els i les adolescents tenen al voltant del món del videojoc?. Tal com s'explicarà més endavant, aquestes preguntes s'aborden des de l'anàlisi dels discursos de classe i les disposicions de capital cultural segons la teoria de Bourdieu (1979).

Objectiu específic 3:

El tercer objectiu consisteix en **analitzar la percepció (i construcció discursiva) de la identitat gamer (la noció de què és un/a gamer) per part dels i les adolescents, tenint en compte la classe social i el gènere**. Aquest objectiu va associat a les següents preguntes: com varien les definicions de la identitat *gamer* entre els i les adolescents de classe social i gènere diferents?, i com varien els processos d'identificació o no-identificació dels i les adolescents en relació a les diverses definicions d'identitat *gamer* d'ús comú entre els i les aficionades, en funció de la classe social i el

gènere? Respecte aquestes qüestions, el treball de Muriel i Crawford (2018), al voltant de les identitats *gamer*, ha suposat una referència fonamental en aquest treball.

Objectiu específic 4:

El quart objectiu específic consisteix en **identificar i analitzar les percepcions dels i les adolescents sobre el món del videojoc com a possible horitzó professional, tenint en compte la classe social i el gènere**. En aquest sentit, s'han considerat dues preguntes de recerca: com varia la percepció sobre les professions emergents vinculades als mons de les plataformes digitals i els *e-sports* entre els i les adolescents de classe social i gènere diferents?; i com varien les aspiracions i expectatives professionals dels i les adolescents en relació a la indústria (tradicional) del videojoc, en funció de la classe social i el gènere? És a dir, es tracta d'analitzar les percepcions i els imaginaris de futur que els i les adolescents tenen al voltant de les noves professions associades a plataformes com Twitch i YouTube, però també analitzar el seu coneixement i opinió sobre les sortides professionals 'estàndard' o tradicionals de la indústria del videojoc, incloent-hi la programació, el disseny i l'animació, entre d'altres.

Objectiu específic 5:

Finalment, en cinquè lloc, s'ha incorporat un últim objectiu específic que, essencialment, ha emergit al llarg del treball de camp. Concretament, aquest cinquè objectiu específic consisteix en **analitzar els discursos i les pràctiques dels i les adolescents sobre processos d'aprenentatge formals i informals relatius al món del videojoc, tenint en compte la classe social i el gènere**. Això va lligat a les següents preguntes d'investigació: com varien els discursos i pràctiques dels i les adolescents respecte processos d'aprenentatge i creació informals al voltant dels videojocs i la denominada 'cultura participativa' (Jenkins *et al.*, 2017), en funció de diferències de gènere i classe social?; i com varien els discursos sobre l'alfabetització digital/mediàtica a l'escola entre els i les adolescents de classe social i gènere diferents?

Tal com s'ha anat indicant, tots els objectius de l'anàlisi s'aborden tenint en compte la intersecció entre la classe social i el gènere, amb especial èmfasi en la classe social (variable menys explorada fins el moment, en la literatura acadèmica sobre cultura del videojoc). La intenció és detectar i analitzar desigualtats i diferències d'accés, de pràctiques videolúdiques i de percepció/imaginari sobre el mitjà per part dels joves, que, alhora, conjuntament afecten a la manera com aquests joves consideren, construeixen i 'negocien' socialment la identitat *gamer*. En paral·lel, es pretén observar com tot plegat afecta potencialment a les dinàmiques d'aprenentatge, informal o formal, dels i les adolescents, i les seves aspiracions i expectatives professionals.

Per tal d'abordar aquests objectius, es va dissenyar una metodologia qualitativa multi-mètode que combina tècniques grupals, com els grups de discussió, amb tècniques individuals, com les entrevistes i els qüestionaris qualitatius, tenint en compte el perfil dels i les adolescents, de les seves famílies i dels centres educatius en els quals estan escolaritzats/des. D'aquesta manera, s'han tingut en compte dues institucions: la família i l'escola, que són fonamentals en el desenvolupament dels i les adolescents i en els seus processos de construcció identitària (Bourdieu, 2016).

Finalment, pel que fa a l'estructura de la tesi, aquesta està organitzada en sis capítols. El primer capítol correspon a la introducció. El segon capítol correspon al marc teòric i a l'estat de la qüestió, dividit

en quatre apartats que aborden les perspectives teòriques de referència per aquesta investigació. El tercer capítol està dedicat a la metodologia de la tesi, des de la selecció de la mostra fins a les limitacions i contingències abordades durant tot el procés de la investigació, passant pels enfocaments i procediments de l'anàlisi de dades. El quart capítol exposa els resultats i l'anàlisi/interpretació de les dades obtingudes a la ciutat de Barcelona. El cinquè capítol, seguint la mateixa estructura que l'anterior, aborda els resultats i l'anàlisi de les dades obtinguts a la ciutat de Vic. Per acabar, el sisè capítol correspon a les conclusions generals de l'estudi.

2. MARC TEÒRIC I ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Aquest capítol està dedicat al marc teòric i a l'estat de la qüestió. Concretament, s'aborden quatre grans blocs teòrics amb la intenció de donar resposta a l'objectiu d'aquesta tesi doctoral: entendre el paper que juguen la classe social i el gènere en la construcció de la identitat *gamer* entre el col·lectiu adolescent.

El primer apartat està dedicat a la identitat *gamer* i a la cultura del videojoc, abordant la formació històrica de la cultura *gamer* i qüestions contemporànies fonamentals vinculades a la diversificació de la identitat *gamer*, tenint en compte estudis previs amb perspectiva feminista i de classe. El segon apartat està dedicat a la perspectiva de classe a partir de l'obra de Pierre Bourdieu (1979), concretament a partir de tres conceptes clau: camp, capital i *habitus*. A més, també s'aborden algunes aplicacions de la teoria de Bourdieu en el camp dels Game Studies i la manifestació classista del gust en la cultura popular. El tercer apartat aborda les desigualtats de percepció i usos del videojoc tenint en compte la classe social. Per fer-ho, es tracta aquesta qüestió des del prisma de les visions i les estratègies parentals al voltant del mitjà, així com les conseqüències educatives i professionals que té l'escletxa digital pels adolescents. Finalment, el quart apartat tracta sobre el model econòmic dels continguts descarregables (o DLC) i les microtransaccions (MTX), així com els processos de professionalització en el món del videojoc. A més, s'aborden processos creatius i de treball immaterial, així com les expectatives del joves en relació a aquestes noves formes de treball.

La intersecció d'aquests quatre blocs teòrics és fonamental per entendre els processos de construcció identitaris dels i les adolescents al voltant de la identitat *gamer*, així com les repercussions que té en els seus imaginaris de futur professional, tant al món de les plataformes com a la indústria tradicional del videojoc.

2.1. Identitat *gamer* i cultura del videojoc

Aquest apartat tracta sobre les aproximacions teòriques fonamentals al voltant de la identitat *gamer* i el videojoc com a camp cultural. En primer lloc, s'aborden algunes de les contribucions més rellevants en la literatura dels Game Studies sobre la formació de la identitat *gamer* i la seva anàlisi des d'una perspectiva sociocultural, posant especial èmfasi en els treballs de Kirkpatrick (2015) i Muriel i Crawford (2012). En segon lloc, s'aborda específicament la relació entre identitat *gamer* i perspectiva de gènere, a través de contribucions que, més enllà de les representacions a les "pantalles", tracten les desigualtats de gènere a la comunitat i la indústria del videojoc, tals com les d'Adrienne Shaw (2015), Mía Consalvo (2012) i Christopher A. Paul (2018), entre d'altres. Finalment, el tercer apartat, fa un repàs de les contribucions més rellevants al voltant del videojoc i la classe social en l'àmbit dels Game Studies, des d'estudis pioners com el de Gailey (1993) fins alguns de més recents sobre representació de classe en els videojocs (Iantorno *et al.*, 2021).

a) *Origen i tipologia d'identitats gamer (transversals al gènere i a la classe social)*

A través d'una recerca d'enfocament sociològic, Kirkpatrick (2015) va situar els orígens de la 'cultura *gamer*' i la 'identitat *gamer*' associada a la mateixa als anys 80, atorgant un paper clau a l'emergència de les primeres revistes per fans del videojoc al Regne Unit. Revistes com *Zzap64!* i *Computer + Video Games* suposaven una proposta diferenciada de les 'velles' revistes per aficionats a la informàtica,

canviant el focus del discurs tècnic vers un discurs de caire cultural-experiencial²: valoració de l'interès de l'experiència de joc (*playability*), més enllà d'especificitats tècniques; definició d'un imaginari característic, reflectit en les cobertes i lligat a gèneres narratius d'aventura i acció (amb arestes problemàtiques com l'abundància de violència i la sexualització de la dona); i un cert perfil de lector-*gamer* implícit, associat a una forma de relacionar-se amb el mitjà: una certa actitud esportiva-competitiva, on la destresa i la capacitat dominant en el joc eren habilitats clau, segons el prototip emergent de 'bon *gamer*'. Es tractava del que Muriel i Crawford (2018) han tipificat com a '*hardcore-subcultural gamer*' (p. 150).

Amb l'evolució del sector i l'emergència de noves dinàmiques culturals al voltant del videojoc, aquesta identitat *gamer* 'clàssica' ha perdut centralitat, sorgint un conjunt d'identitats *gamer*, en plural (Muriel i Crawford, 2018; Vilasís-Pamos i Pires, 2022). L'emergència dels anomenats *casual games*, orientats als dispositius mòbils (Juul, 2010) i dels *indie games*, videojocs de producció independent que en part van lligats a dinàmiques culturals de distinció respecte el videojoc *mainstream* (Juul, 2019; Oliva, 2020a, 2020b; Parker, 2013), han jugat un paper substancial en l'esmentada diversificació d'identitats *gamer*. Tot i això, la recerca de Muriel i Crawford (2018) planteja identitats *gamer* no vinculades estrictament a un determinat tipus de videojocs, sinó que tenen a veure amb aspectes actitudinals més abstractes i tensions culturals de fons en el món del videojoc contemporani. En la seva recerca etnogràfica sobre aficionats/des i professionals del sector del videojoc, Muriel i Crawford (2018) van incloure entrevistes semiestructurades, observació no-participant i l'ús d'un blog de creació pròpia, i van identificar cinc identitats *gamer* fonamentals, en la cultura del videojoc contemporània (pp. 5-9, pp. 150-166):

- *Hardcore-subcultural gamer*. El tret prototípic del *hardcore gamer*, segons el perceben els i les entrevistades en la recerca de Muriel i Crawford (2018), és la perllongada i intensa dedicació als videojocs. Alhora, aquest tipus de *gamers* mostrarien predilecció per videojocs difícils i reptadors, que plantegen dinàmiques fortament competitives. Els videojocs típicament adscrits a la identitat *hardcore* pertanyen al gènere d'acció, focus habituals de les crítiques al mitjà relatives a la violència i/o al sexisme (jocs com *Halo: Combat Evolved* [Bungie, 2001], *Call of Duty* [Infinity Ward, 2003] i *Grand Theft Auto*³ [Rockstar North, 1997]), juntament amb videojocs d'esports com *FIFA* [Extended Play Productions, 1993] (2018, p. 154). En essència, es tracta de la identitat *gamer* tradicional (Kirkpatrick, 2015), associada a la destresa en el joc i a la capacitat de dominar els rivals, ja siguin altres jugadors o enemics controlats pel sistema del joc. Algunes de les persones entrevistades, confluint amb un cert estereotip mediàtic, associen aquesta identitat *gamer* a un adolescent masculí de raça blanca, de caràcter immadur, amb actitud tribal i poques habilitats socials (Muriel i Crawford, 2018, pp. 151-152). De forma significativa, Muriel i Crawford (2018) detecten una certa 'crisi' d'aquesta identitat *gamer*: varis dels entrevistats es desmarquen d'ella, no volen ser associats a la mateixa;

² Concretament, Kirkpatrick (2015) es basa en les nocions de 'camp cultural' i '*habitus*', de Bourdieu (2005). El camp cultural defineix un àmbit cultural amb certes regles 'internes' pel que fa a qüestions com els criteris de valoració d'obres, i dinàmiques d'atorgar cert prestigi als creadors/es; aspectes que, tal com explicarem en l'apartat següent, van lligats a factors socioeconòmics i de classe. Així mateix, Bourdieu (1979) relaciona la idea de camp cultural amb el concepte d'*habitus*, en tant que, essencialment, l'*habitus* té a veure amb una certa actitud i forma d'actuar/comportar-se que els integrants d'un determinat camp cultural tindrien interioritzada, per tal d'interactuar en aquest camps segons la seva pròpia 'lògica' (en el següent apartat titulat "Classe social, distincions de gust i cultura popular" s'aprofundeix sobre aquestes qüestions).

³ D'ara endavant abreviat com a *GTA*.

ahora, aquells que s'identifiquen amb ella parlen sovint considerant-se part d'una comunitat sota pressió, sota una mena d'escrutini hostil (pp. 154-155). Aquest fet es pot relacionar amb l'auge d'altres identitats *gamer* d'aquesta tipologia, que 'amenacen' la centralitat d'aquesta i amb l'auge del feminisme *gamer*, qüestió que s'aborda al subapartat següent⁴ ("Identitat *gamer*, gènere i videojocs").

- *Casual gamer*. Es tracta d'una identitat *gamer* que les persones entrevistades associen als jocs anomenats *casual games*, esmentats anteriorment, per bé que no només es limita a això, sinó que, per molts dels entrevistats i entrevistades, té a veure amb una actitud determinada: una actitud *casual* que, a diferència del *hardcore gaming*, consisteix en abordar els videojocs com una forma d'entreteniment plaent, 'lleugera' i per 'passar l'estona'. Així doncs, l'afició al videojoc, entesa d'aquesta manera, contrasta i es desvincula de la forta competitivitat i la intensa dedicació de temps associades a la identitat *gamer* tradicional. Així mateix, Muriel i Crawford (2018) apunten a tensions internes en els discurs de les persones entrevistades, en el sentit que els i les *casual gamers* són percebudes pels aficionats més propers a la identitat *hardcore* com a 'no-gamers', i alguns comentaris d'aquests desprenen un to despectiu vers el perfil *casual* (pp. 155-156)⁵.
- *Foodie-connoisseur*. La tercera categoria proposada per Muriel i Crawford (2018) es refereix a una persona aficionada que s'interessa pel món del videojoc i que examina en profunditat les seves diverses dimensions (artística, cultural, tècnica, econòmica). Alhora, es tracta d'un tipus d'aficionat/da que es desmarca de la identitat *hardcore*, associant despectivament els videojocs *mainstream* (dieta preferent de consum dels *hardcore gamers*) al '*fast food*' (pp. 157-158). Així doncs, tal com havíem avançat, es dedueix que aquest perfil va, en part, lligat a l'emergència dels videojocs *indie*, associats a dinàmiques de distinció cultural (Oliva, 2020a, 2020b; Parker, 2013). En certa mesura, es tracta d'un perfil identitari amb ressonàncies respecte el que comunament s'entén per un 'cinèfil', en el camp del cinema: una persona que no es limita a consumir cinema de tant en tant i gaudir de l'experiència, sinó que mostra un cert interès especial en informar-se sobre la història del mitjà i descobrir produccions poc conegudes entre el públic general.
- *Cultural-intellectual*. Amb certes afinitats amb la categoria anterior, els dos trets diferencials d'aquest perfil identitari són: (a) una relació professional o pseudoprofessional amb el món del videojoc de la persona en qüestió, ja sigui com a creadora de videojocs, periodista especialitzada, o potser col·laboradora de blogs sobre videojocs a nivell informal, i (b) una certa distància crítica vers el mitjà. A diferència del *foodie-connoisseur*, un *gamer cultural-intellectual* no sempre s'identifica a si mateix/a com a '*gamer*', i analitza el mitjà des d'una perspectiva relativament 'externa', amb una mirada professional i/o intel·lectualitzada (Muriel i Crawford, 2018, pp. 159-162).

⁴ Tot i que Muriel i Crawford (2018) no ho esmenten explícitament, es pot considerar que la percepció social del recent fenomen dels *e-sports* té aspectes que connecten amb la identitat *gamer hardcore-subcultural*, incloses les crítiques relatives al sexisme (Ruvalcaba *et al.*, 2018).

⁵ Tenint en compte que les dones són el perfil majoritari en consum de *casual games*, darrera de discursos despectius respecte el joc *casual* es poden percebre dinàmiques excloents de les dones com a aficionades al videojoc (veure també: Muriel, 2018; Kowert *et al.*, 2014).

- *'Everyone is a gamer'* ('tothom és *gamer*'). Finalment, la darrera categoria proposada per Muriel i Crawford (2018) està basada purament en l'autoidentificació: segons una part de les entrevistades, una persona és *gamer* sempre que ella mateixa s'hi consideri. En aquest cas, no hi hauria condicions prèvies ni requeriments que puguin impedir la identificació com a tal. Es tracta, doncs, d'una identitat que esdevé líquida i fluctuant, relativa a la conceptualització de cada persona (pp. 163-167).

La tipologia de Muriel i Crawford (2018) es basa en l'escolta activa de la pròpia comunitat d'aficionats i aficionades i professionals del mitjà i, mitjançant la investigació empírica, acaba qüestionant la centralitat de la identitat *hardcore-subcultural*, i identificant i definint una varietat d'identitats *gamer* que conflueixen en l'imaginari contemporani del videojoc i que seran especialment rellevant al llarg d'aquesta recerca.

b) *Identitat gamer, gènere i videojocs*

L'emergència del feminisme en els darrers anys ha propiciat el sorgiment d'una corrent crítica i de relectura sobre la identitat *gamer*, intensificada arran d'episodis discriminatoris com el GamerGate (GG). El GG va ser una campanya de ciberassetjament que va tenir lloc durant l'agost i el setembre del 2014. Concretament, va tractar-se d'un seguit d'amenaçes i d'atacs verbals a diversos col·lectius i professionals feministes vinculats al món del videojoc, des de creadores fins a periodistes i acadèmiques, on els assetjadors usaven el *hashtag* #GamerGate en plataformes com Reddit, 4chan i Twitter. Especialment intensos i preocupants van ser els atacs rebuts per la dissenyadora Zoe Quinn i la crítica cultural Anita Sarkeesian. Aquest fets van evidenciar l'existència d'un nucli d'aficionats, vinculats i/o afins a l'extrema dreta, disposats a defensar aferrissadament una suposada cultura 'autèntica' i 'original' del videojoc i trets associats a la mateixa, com el domini masculí i el sexisme. D'aquesta manera, el GG va visibilitzar una cultura *gamer* tòxica, que Mortensen (2016) va associar al fenomen *hooligan* del món del futbol. Per la seva banda, la investigadora Mia Consalvo va anticipar, encertadament, que l'episodi del GG urgiria a intensificar l'adopció de la perspectiva de gènere i el feminisme en els Game Studies (Straumsheim, 2014).

Muriel i Crawford (2018) també paren atenció a la variable de gènere en les seves anàlisis i, en particular Muriel, al seu treball posterior, *Identidad gamer* (2018), dedica una secció específica a la relació entre identitat *gamer*, gènere i identitat sexual. Aquest autor apunta que, per bé que, en l'actualitat, aproximadament la meitat de les persones que juguen a videojocs són dones, s'observa que hi ha resistències de molts aficionats al respecte, o s'exigeix una major justificació, per exemple, a l'hora de promoure la representació del col·lectiu LGTBIQA+ (p. 159). Adrienne Shaw (2012, 2015), per la seva banda, analitza com els models de representació tradicionals invisibilitzen i marginen col·lectius, també en el videojoc, per raons de raça, gènere i orientació sexual, i com això, al seu torn, afecta les relacions i les percepcions que els i les jugadores estableixen amb el mitjà. D'altra banda, Thornham (2011) va dur a terme una etnografia interpretativa cobrint onze llars al Regne Unit, analitzant-ne les pràctiques videolúdiques i demostrant una relació de les mateixes amb jerarquies de poder establertes segons gènere, sexe i classe social. En la mateixa línia, Ortiz (2019) explora com les pràctiques de *trash-talk* (llenguatge despectiu/discriminatori) en els jocs en línia estableixen 'límits' o 'fronteres' que reproduïxen visions sexistes i racistes i que, d'aquesta manera, contribueixen a la construcció de la comunitat i la identitat *gamer* a partir de desigualtats estructurals.

D'altra banda, la indústria del videojoc ha assumit com a 'normals' certes diferències de gènere (binari) que, en part, segueixen perpetuant un biaix en l'accés a determinats títols. Aquest biaix està sustentat en el discurs sobre la dificultat que, al seu torn, s'associa a la destresa tècnica i legitima el domini masculí del mitjà (Paul, 2018; Paul i Consalvo, 2019). Ja a l'any 2000, Cassell i Jenkins (2000), al llibre titulat *From Barbie to Mortal Kombat*, van discutir un ampli ventall de preferències que s'havien assumit i classificat erròniament en la indústria a partir de la distinció binària de gènere. Amb el seu estudi, demostraven que les preferències i els gustos entre gèneres no sempre corresponen a les tendències comercials promocionades per la indústria.

Aquestes aportacions posen de manifest la importància de les relacions de poder en la construcció de la identitat *gamer* i la promoció d'una suposada cultura 'autèntica' del videojoc amb biaix masculí i masclista. D'aquesta manera, l'existència de fronteres simbòliques imposa patrons de reconeixement, generant resistències més enllà dels models de masculinitat i provocant dinàmiques d'exclusió envers els col·lectius que s'escapen de l'imaginari hegemònic (Kivijärvi i Katila, 2021).

c) *Classe social i Game Studies: una revisió de la literatura*

Els Game Studies compten amb molt poca literatura acadèmica on es posi èmfasi en la qüestió de classe social. En tot cas, a causa de l'especial rellevància d'aquesta variable en aquesta tesi doctoral, revisarem aquestes aportacions amb particular deteniment.

Per començar, entre l'anàlisi textual i els estudis de recepció, cal destacar la investigació combinada de Gailey (1993). L'autora parteix d'un moment contextual rellevant, amb l'arribada de Nintendo, i el destronament d'Atari (anys 80). Entre altres factors, el preu 'assequible' de Nintendo va fer possible que famílies de classe treballadora i classe mitjana poguessin tenir accés al món del videojoc. Des dels estudis culturals, Gailey (1993) aborda aquest estudi amb la premissa que els videojocs, i especialment aquells amb més èxit comercial, repliquen els valors de la ideologia dominant i, per tant, promouen disposicions i desigualtats per raons de classe social, gènere, edat, ètnica i estils de vida (p. 82). Per tal d'analitzar-ho, Gailey (1993) combina diferents tècniques qualitatives com l'anàlisi textual, les entrevistes, les sessions de jocs, els qüestionaris qualitius i l'etnografia. Concretament, treballa amb una mostra reduïda de 21 participants (9 adults i 12 infants d'entre 6 i 12 anys), ètnicament heterogènia i amb paritat de gènere (10 persones del gènere femení i 11 persones del gènere masculí) i de classe social (classe mitjana i classe treballadora) (p. 83). D'una banda, Gailey (1993) destaca que l'accés i la preferència de les famílies envers els videojocs està relacionada amb la seva condició de classe. Mentre les famílies de classe mitjana tendeixen a comprar títols més cars i d'aventures pels seus fills, com *Zelda* (Miyamoto, 1986) o *Super Mario Bros* (Nintendo EAD, 1985), les famílies de classe treballadora opten per títols més assequibles que solen ser d'esports, temàtica ninja o sagues paramilitars, com *Teenage Mutant Ninja Turtles* (Konami, 1984) o *Marble Madness* (Atari, 1984). A més, l'autora destaca que només els nois participants en l'estudi juguen a títols *urban-violence*, o violència urbana, (com podria ser l'equivalent de *Grand Theft Auto V*⁶ [Rockstar North, 2013] actualment), i aquells que són de classe mitjana tendeixen a expressar un cert 'disgust' pel tipus de continguts monòtons que els caracteritzen, on la violència és la característica fonamental del joc. A partir de l'anàlisi textual d'alguns títols, com *Paperboy* (Atari, 1985) o *Marble Madness* (Atari, 1984), entre d'altres, Gailey (1993) destaca la

⁶ D'ara endavant abreviat com a *GTA V*.

importància de la classe social en la narrativa i la retòrica procedural⁷, en estreta relació amb el gènere i l'ètnia dels personatges. Pràcticament per norma, l'acumulació de monedes (poder adquisitiu) és favorable i, quasi sempre, determina les possibilitats de supervivència del jugador/a. A més, la majoria de les narratives analitzades responen a jerarquies socials (com la monarquia), que per extensió reproduïxen desigualtats pròpies del sistema patriarcal, on la figura masculina s'erigeix com l'heroi i protagonista de la trama (p. 85, p. 87). D'altra banda, els jocs analitzats acostumen a representar mons diversos, però en els quals la 'diversitat' ètnica és una amenaça, que es tradueix en dinàmiques racistes envers els protagonistes, als quals per raons de procedència se'ls atorga un bàndol 'bo' o 'dolent' (p. 91). Amb aquests resultats, Gailey (1993) confirma que la ideologia dominant forma part de la narrativa del videojoc i, a més, estableix diferències d'accés, preferències i percepcions per raons de classe social i gènere. D'aquesta manera, a través de les pràctiques videolúdiques, els infants s'apropien de missatges (dominants) i els atorguen significats diferents en funció de les seves condicions estructurals. Gailey (1993) conclou que la possible perspectiva crítica sobre els continguts consumits depèn, en bona part, de l'entorn familiar dels infants i, per tant, de la seva pròpia experiència cultural i de classe (p. 93).

Posteriors a l'estudi de Gailey (1993), també poden destacar-se alguns estudis de recepció on s'analitzen les pràctiques dels aficionats i aficionades des d'una perspectiva cultural, tenint en compte la classe social (DeVane i Squire, 2008; Andrews, 2008; Narine i Grimes, 2009; Sims, 2014; Vilasís-Pamos i Pires, 2022).

El treball de DeVane i Squire (2008) és una de les poques contribucions acadèmiques que analitza els videojocs i les pràctiques dels i les aficionades des d'una perspectiva cultural i tenint en compte l'estatus socioeconòmic. Concretament, DeVane i Squire (2008) van analitzar la interpretació del videojoc *Grand Theft Auto: San Andreas*⁸ (Rockstar North, 2004) per part d'un grup reduït de joves d'entre 9 i 18 anys socialment desafavorits. Per fer-ho, van dividir els participants en grups de discussió en funció del seu estatus socioeconòmic i la seva afiliació escolar. Els resultats van demostrar que la construcció de significats al voltant del videojoc resulta de la interacció de les pràctiques del jugador/a, la seva identitat social, els models discursius i el domini semiòtic del videojoc. En línia amb la teoria sociològica de Bourdieu, els autors conclouen que la situació socioeconòmica i l'afiliació escolar juguen un paper important a l'hora d'entendre la relació que els joves estableixen amb el mitjà.

D'altra banda, Andrews (2008) es pregunta si les pràctiques videolúdiques estan condicionades per la classe social (que vincula amb la possessió de capital cultural) i amb el gènere, i si el fet de jugar en solitari està vinculat amb una manca de recursos tecnològics, és a dir, si existeix una relació entre les desigualtats digitals (o l'escletxa digital) i les pràctiques videolúdiques del col·lectiu adolescent (p. 203). Per fer-ho, proposa un estudi qualitatiu basat en qüestionaris, tallers i entrevistes en dos instituts, un de públic amb un perfil d'alumnat d'estatus socioeconòmic baix (ES baix), i un de privat amb un perfil d'alumnat d'estatus socioeconòmic alt (ES alt) (p. 203-204). Els resultats de l'estudi evidencien que existeixen diferències en relació amb l'ús i les preferències dels i les participants per raons d'ES i gènere. L'estudi detecta: (1) diferents preferències i possibilitats d'accés a determinats dispositius de

⁷ La retòrica procedural, segons Ian Bogost (2010), pot definir-se com l'art de la persuasió mitjançant representacions i interaccions basades en regles, excloent qualsevol tipus de llenguatge verbal o escrit, i qualsevol imatge estàtica o en moviment (p. ix).

⁸ D'ara endavant *GTA: San Andreas*.

joc, com consoles i diferents títols. Per exemple, els participants d'ES baix no coneixen ni han sentit a parlar mai dels *serious games*; (2) diferents preferències respecte la modalitat de joc: per exemple, les noies tendeixen a jugar soles i, generalment, l'experiència dels i les participants d'ES baix amb el joc online és poc satisfactòria, degut a la qualitat de la connexió a internet i dels seus dispositius; (3) desigualtats en diferents pràctiques d'alfabetització, tals com llegir (revistes, llibres, blogs), veure pel·lícules, contemplar obres d'art, entre d'altres, que resulten especialment freqüents entre els nois d'ES alt, menors en les noies d'ES alt i, pràcticament nul·les entre els i les participants d'ES baix (pp. 208-210). Davant d'aquests resultats, i en resposta als debats sobre l'alfabetització mediàtica i l'ús de la gamificació a les aules, Andrews (2008) conclou que la relació que els i les adolescents estableixen amb el videojoc depèn del gènere i de la classe social i que, per tant, una incorporació estàndard i universal del videojoc als centres educatius pot ser problemàtica: les diferències d'interès i/o d'accés previ a determinats títols, poden derivar en nivells de motivació diferents i, per tant, generar (des)avantatges competitiu entre l'alumnat (pp. 210-211).

Per la seva banda, Narine i Grimes (2009) analitzen les representacions del 'ciberinfant' (*'cyberchild'*) i de l'infant en risc (*'child at risk'*) en relació amb el pànic moral associat al videojoc. Concretament, les autores analitzen aquests dos perfils a través de pel·lícules de Hollywood i anuncis de televisió on apareixen infants interactuant amb videojocs. Algunes de les conclusions més rellevants respecte la classe social és que el pànic moral envers el videojoc tendeix a concentrar-se en famílies de classe mitjana, que associen el videojoc a problemàtiques d'addicció (històricament vinculades a les apostes i els jocs d'atzar) (p. 324). A més, destaquen que l'accés a determinats títols, com els 'educatius' o *serious games*, està relacionat amb la condició de classe, de manera que la classe mitjana està en avantatge respecte la classe treballadora (p. 331).

Per altra banda, Sims (2014) va realitzar un estudi etnogràfic en un centre educatiu de la ciutat de Nova York, amb una percentatge proporcional d'alumnat benestant *versus* desafavorit (pp. 848-849). Concretament, l'enfocament educatiu del centre (amb la intenció de ser progressista i alternatiu) proposava una incorporació de la tecnologia, i especialment dels videojocs, en tots els àmbits possibles de l'escola, fins i tot en activitats extraescolars optatives dedicades a la programació i a la creació de videojocs. Amb aquesta intenció, el centre va elaborar i posar en pràctica aquesta proposta pedagògica, que van anomenar "*currículum game-like*" (currículum gamificat), partint del principi que tot l'alumnat, independentment de la seva condició de classe, gènere i ètnia, tindria el mateix interès i coneixement sobre aquest tipus de pràctiques (p. 850). La implementació del programa va resultar en una segregació de l'alumnat, provocant que només grups reduïts d'alumnes, particularment nois blancs de famílies benestants, aprofitessin els avantatges proporcionats pel centre (p. 851). D'altra banda, l'empitjorament de la segregació al centre va augmentar certes formes de discriminació verbals, com el fet de referir-se a determinats grups d'estudiants com "els nois negres" o "els estudiants minoritaris". Aquest tipus d'al·lusions van ser especialment freqüents entre el professorat i les famílies (p. 852). Sims (2014) va analitzar i entrevistar dos grups de nois i que va comparar amb dos grups de noies. Dos dels grups estaven majoritàriament formats per estudiants de classe benestant (els '*geeky boys*' i les '*goody-two-shoes girls*') i els altres dos grups (els '*cool boys*' i les '*cool girls*') estaven formats per estudiants socialment desafavorits. Cal destacar que tant els '*geeky boys*' com els '*cool boys*' van mostrar preferència per títols de videojoc triple-A⁹, com *Call of Duty: Modern Warfare 2* (Infinity Ward, 2009),

⁹ Els videojocs triple-A són títols produïts i distribuïts per a grans corporacions, fonamentalment americanes i japoneses, que solen comptar amb pressupostos de desenvolupament i màrqueting molt elevats. Generalment, solen ser títols dissenyats per jugar a través de consoles i/o PC, que s'espera que arribin a un nombre molt elevat de consumidors, amb la intenció d'obtenir el màxim benefici possible (Nieborg, 2011, pp. 17-18). Tal

que es caracteritzen per elevats nivells de competitivitat i violència. Ambdós grups de nois compartien dinàmiques de joc semblants: tendien a jugar online entre ells i discutir sobre tècniques, mèrits i destreses. No obstant, mentre els *'geeky boys'* (majoritàriament de classe benestant) van ser l'únic grup que va situar la identitat *gamer* com una prioritat dins i fora de l'horari escolar i, alguns d'ells es van identificar com a *hardcore gamers*, els *'cool boys'* (majoritàriament de classe treballadora) no es van identificar com a *gamers* i van afirmar dedicar bona part del seu temps lliure a esports com el futbol i el bàsquet, practicats en espais del seu barri i a través d'una organització informal per part dels seus integrants. Aquest mateix grup, el *'cool boys'* tampoc van ser identificats com a *gamers* per part de la resta de companys i companyes. En canvi, els *'geeky boys'*, a diferència dels *'cool boys'* sí que tenien reputació de *gamers* entre els companys i companyes i, tant les *'goody-two-shoes girls'* com les *'cool girls'*, van tendir a criticar-los i estigmatitzar-los, titllant-los de maleducats, desagradables i bruts (en termes d'higiene). Els *'geeky boys'* es mostraven orgullosos d'aquest tipus de crítiques i les incorporaven a la seva identitat *gamer* (pp. 852-853). Al marge dels hàbits i les pràctiques videolúdiques, l'estudi de Sims (2014) també destaca que els *'cool boys'* i les *'cool girls'* (majoritàriament de classe treballadora) es mostraven com a sexualment més precoços que els *'geeky boys'* i les *'goody-two-shoes girls'*, i a mostrar-se menys respectuosos/as amb qualsevol opció que diferís de la concepció heteronormativa. A més, especialment els *'cool boys'*, i en menor mesura les *'cool girls'*, es van mostrar desafiants amb les figures d'autoritat (com el professorat i els seus pares), en comparació amb els altres grups, sovint recorrent a qüestions i actituds que anticipaven com a desagradables pel professorat i les famílies (p. 854). En aquest context, i com a part del procés etnogràfic, Sims (2014) relata que la desavinença i les queixes constants de les famílies benestants van acabar provocant la marginació i l'expulsió del *'cool boys'* del centre escolar, que van ser derivats a centres d'alta complexitat amb menys recursos. Mentrestant, les famílies (benestants) precursors d'aquestes accions van justificar les preferències vers jocs violents i competitius dels seus fills com a "coses de nois", i van titllar les dinàmiques desafiants dels *'cool boys'* envers les figures adultes com una amenaça/perjudici per l'educació, la seguretat i el benestar dels seus fills i filles. Paral·lelament a l'expulsió dels *'cool boys'*, que Sims (2014) titlla de 'purga' de classe, el centre educatiu va seguir habilitant espais de joc nous, reforçant les dinàmiques i les identitats masculinitzades dels *'geeky boys'* (p. 855). Davant d'aquests resultats, Sims (2014) conclou que el cas concret d'aquest centre demostra que la implementació de certes innovacions a les aules, vinculades a la tecnologia i, en particular, als videojocs, poden promoure la construcció d'identitats de gènere arrelades al sistema patriarcal i, a la vegada, afavorir i agreujar la marginació social dels col·lectius més desfavorits per raons de classe social, gènere i ètnia (p. 856).

Recentment, Vilasís-Pamos i Pires (2022), en un dels treballs precedents d'aquesta investigació, analitzen la construcció de la identitat *gamer* entre adolescents (d'entre 12 i 16 anys) escolaritzats a la ciutat de Barcelona, tenint en compte el gènere i l'estatus socioeconòmic (ES). Per fer-ho, van realitzar quatre grups de discussió, dividits per ES i gènere, en dos centres educatius: un de públic, ubicat en un barri d'ES baix, i un de concertat, ubicat en un barri d'ES alt (p. 1741). A partir dels resultats obtinguts, Vilasís-Pamos i Pires (2022) identifiquen cinc identitats *gamer* basades en els discursos i els imaginaris culturals dels i les participants de l'estudi:

- *'Escapist-gamer'*. La categoria del o la *gamer* escapista es refereix a una persona que juga per passar el temps i evadir-se de la seva rutina, una rutina presumiblement més complicada entre

com apunta el treball de Nieborg (2011), aquest tipus de videojocs estan sustentats pel sistema capitalista, però també s'erigeixen com un artefacte precursor d'aquest sistema, a través de narratives imperialistes, neoconservadores, neoliberals i de fantasia militar (p. 13).

els i les adolescents de contextos familiars amb un nivell d'ES baix (Vilasís-Pamos i Pires, 2022, pp. 1743-1744).

- ‘*Ashamed-gamer*’. Aquesta categoria fa referència a una persona que té vergonya d'autoidentificar-se com a *gamer*, especialment davant de les persones adultes, típicament degut a la seva condició de gènere (femení). En el cas particular de l'estudi, la categoria és atribuïda a un grup de noies adolescents amb un nivell ES baix i un entorn familiar que es mostra distant i amb un discurs contrari al videojoc (Vilasís-Pamos i Pires, 2022, pp. 1746-1747).
- ‘*Celebrity-platform-gamer*’. Vilasís-Pamos i Pires (2021) defineixen el o la ‘*celebrity-platform-gamer*’ com una persona famosa que es dedica professionalment a la creació de contingut relacionada amb el món del videojoc, fonamentalment a través de plataformes com YouTube o Twitch. En aquests casos, aquest tipus d'activitats són la seva font d'ingressos principal, vinculada a l'obtenció i al manteniment de seguidors/es, juntament amb les retribucions associades a les plataformes i a la publicitat. Particularment, aquesta definició emergeix en els discursos dels i les adolescents durant els grups de discussió, en tant que referents aspiracionals idealitzats, especialment pel grup de nois d'ES baix (pp. 1745-1746).
- ‘*Professional-gamer*’. Les autores defineixen el o la jugador/a professional de videojocs com una persona que forma part d'un equip d'*e-sports* i que competeix a nivell nacional i/o internacional. Igual que en la categoria anterior, a diferència de la resta de participants, els nois d'ES baix es van mostrar entusiasmats davant d'aquest tipus de sortides professionals i ho van plantejar com un ‘somni’ per a ells (Vilasís-Pamos i Pires, 2022, pp. 1744-1745).
- ‘*Poser-gamer*’. Finalment, la darrera categoria fa referència a una persona del gènere femení, sovint adulta, a la qual s'acusa de pretendre ser *gamer* només pel fet de jugar a jocs ‘fàcils’ i ‘simples’ com el *Candy Crush* (King, 2012) amb el mòbil. Aquesta categoria va emergir en el grup de nois d'ES baix, estigmatitzant un col·lectiu i un tipus de jocs concrets (*casual games*), amb un discurs arrelat a l'antiga concepció de la identitat *gamer* ‘original’, vinculada a la destresa i a la predilecció per títols violents i competitiu, tradicionalment associats al domini masculí (Vilasís-Pamos i Pires, 2022, p. 1747).

En línia amb els estudis previs, Vilasís-Pamos i Pires (2022) conclouen que les diferents identitats *gamer* demostren clares diferències de gènere i estatus socioeconòmic, que en bona part reflecteixen desigualtats estructurals pròpies del sistema capitalista i patriarcal (pp. 1748-1749).

D'altra banda, des de l'anàlisi textual i l'estudi de les representacions de classe a través del videojoc, les aportacions encara són més escasses. Recentment, Iantorno *et al.* (2021), han publicat una sèrie d'estudis de cas amb vuit videojocs datats entre els anys 1983 i 2019¹⁰, amb la intenció d'analitzar els

¹⁰ La mostra de l'estudi està dividida a partir de les professions de taxista, conserge/porter, cambrer i bomber. Els títols relatius a la professió de taxista són *Crazy Taxi* (Hitmaker, 1999) i *Neo Cab* (Chance Agency, 2019). Els títols *Tapper* (Marvin Glass and Associates, 1983) i *Va11 HALL-A: Cyberpunk Action Bartender* (Sukeban Games Wolfgame, 2019) corresponen a la professió de cambrer. La saga *Space Quest* (Adventure Game Interpreter, 1986-1995) i *Diaries of a Spaceport Janitor* (Sundae Month, 2016) tenen protagonistes conserges. I, finalment, *The Firemen* (Human Entertainment, 1994) i *Real Heroes: Firefighter* (Epicenter Studios, 2009) compten amb protagonistes bombers (Iantorno *et al.*, 2021, p. 91).

herois masculins de classe treballadora que hi apareixen. es autores han basat la selecció de la mostra a partir de quatre professions (taxista, conserge/porter, cambrer i bomber) que prevalen, i han prevalgut durant els darrers 30 anys, a la cultura popular dels mitjans i que, per tant, hi ha nombrosos videojocs amb personatges i protagonistes que tenen aquestes professions. Iantorno *et al.* (2021) posen de relleu la manca d'estudis sobre les representacions de classe al videojoc i la importància que tenen en les seves narratives, a través de les quals els jugadors interactuen amb experiències i decisions pròpies d'un context laboral, on les relacions de poder i de classe s'erigeixen com un dels elements més destacables del joc (pp. 90-91). A més, les autores destaquen que els jocs analitzats, com per exemple *Real Heroes: Firefighter* (Epicenter Studios, 2009), recorren a la incorporació de trets fantàstics i d'acció que complementen la rutina professional dels protagonistes. La lectura que Iantorno *et al.* (2021) fan sobre aquesta qüestió és que semblaria que els creadors i creadores d'aquests títols incorporen elements de ficció, perquè les professions que representen no tenen l'estatus suficient per assolir narratives i personatges heroics.

Finalment, caldria destacar que, en el marc del projecte '*Héroes de la Crisis: narrativa y discurso social en la cultura popular contemporánea*'¹¹, Oliva, Pérez-Latorre i Besalú (2016), Pérez-Latorre *et al.* (2017) i Pérez-Latorre i Oliva (2019), proposen un seguit d'anàlisis textuals (de videojocs i portades de videojocs) que posen de relleu la promoció de certs valors neoliberals, com l'emprenedoria, l'individualisme o la meritocràcia en el videojoc contemporani, amb un notable augment de títols distòpics i post-apocalíptics en paral·lel a la crisi del 2008 i les seves seqüeles. Els autors i l'autora conclouen que la promoció de valors neoliberals en aquest tipus de videojocs es fa de tal manera que 'normalitza' dinàmiques d'autosuperació heroiques que, a la vegada, legitimen i romantitzen l'austeritat i la precarietat, en el context de la crisi econòmica.

2.2. Classe social, distincions de gust i cultura popular

En aquesta investigació, la concepció de classe social s'adopta fonamentalment de la teoria de Pierre Bourdieu. Bourdieu (2016)¹² explica l'estructura de classes a través del principi de distribució de capital en totes les seves manifestacions. Particularment, explica les posicions dels individus a la realitat social a través de la composició i el volum de capital que posseeixen i que, al seu torn, relaciona amb els estils de vida i les disposicions de gust dels diferents grups socials que conformen la realitat.

Els subapartats que segueixen a continuació expliquen els punts fonamentals de la teoria de Bourdieu i la seva aplicació en aquesta investigació. En primer lloc, s'aborda el concepte de camp, amb la intenció d'explicar i entendre l'aproximació relacional de Bourdieu respecte la realitat social i l'estructura de classes. En segon lloc, s'expliquen el capital i totes les seves manifestacions, en tant que eix vertebrador de la seva teoria, posant èmfasi en el capital cultural, que ha resultat d'especial

¹¹ Projecte finançat per el 'Plan Estatal de Fomento a la Investigación de Excelencia, Ministerio de Economía y Competitividad' (CSO2014-56830-P).

¹² L'obra magna de Bourdieu, titulada "La Distinció", fou publicada originalment l'any 1979. Concretament, aplega els resultats i l'anàlisi de 51 enquestes diferents, realitzades a França entre els anys 1961 i 1977, amb temàtiques diverses. A continuació s'esmenten algunes de les enquestes realitzades per l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE): enquesta sobre ingressos (1970), amb una mostra d'uns 45.000 habitatges; enquesta sobre formació i qualificació professional (1970), amb una mostra d'unes 38.000 persones; enquesta sobre el temps lliure (1967), amb una mostra de 6.637 persones; enquesta sobre les condicions de vida i els consums de les famílies (1972), amb una mostra d'unes 13.000 famílies; entre d'altres (Bourdieu, 2016, pp. 609-615).

importància en aquesta investigació. En tercer lloc, s'aborda el concepte d'*habitus* (en particular *habitus* de classe), especialment rellevant per entendre les pràctiques i les disposicions de gust dels individus segons la seva posició social. En quart lloc, s'aborden les aplicacions de la teoria de Bourdieu en els Game Studies i l'anàlisi de les pràctiques videolúdiques. I, finalment, en cinquè lloc, s'exposen algunes referències que posen de manifest els usos classistes del 'mal gust' i el 'disgust', en contraposició a les disposicions de gust de les classes dominants, com a mecanismes de legitimitat i 'normalització' de classe a través de la cultura popular.

a) *Camps i classes socials*

Bourdieu entén la realitat social com un espai multidimensional i relacional, construït a partir de les posicions que ocupen els individus segons els principis de diferenciació o distribució de capitals¹³, assumint que les estructures cognitives dels individus són inseparables de les condicions socials en les quals es desenvolupen¹⁴. Aquests principis estableixen que la definició de l'individu, és a dir, la seva posició en el món social, s'explica en relació a la seva realitat social. D'aquesta manera, les posicions socials s'inscriuen a l'espai social en termes relatius a la resta d'integrants, és a dir, a partir de 'relacions de força' objectives entre posicions relatives, que es desenvolupen dins de 'camps'. Els camps es conceben, en la teoria de Bourdieu (2016), com a sistemes independents o conjunts específics de relacions entre posicions socials, establertes a partir de situacions (actuals i potencials) relatives¹⁵, en base a la distribució de capitals entre dominants (amb més capital) i dominats (amb menys capital) (p. 272). L'estructura total d'un camp és indissociable de la distribució desigual de capital entre els individus que el conformen, de manera que aquells que disposen de més capital (en qualsevol de les seves formes), es troben en una situació de domini respecte la resta i, per tant, tenen la capacitat d'apropiar-se de certs beneficis, a la vegada que imposar les regles i els principis que els afavoreixen, amb la intenció d'assegurar-se l'acumulació de (més) capital (Bourdieu, 2001, p. 142). D'aquesta manera, la distribució de capitals, en un moment (històric) concret, constitueix l'estructura consubstancial del món social i determina les oportunitats d'èxit de les pràctiques dels individus (Bourdieu, 2001, p. 132).

Particularment, Bourdieu (2016) estudia l'estructura de les relacions de classe i distingeix entre estils i gustos diferents. Tenint en compte indicadors socioeconòmics i demogràfics com la professió, Bourdieu (2016) estudia les tensions i relacions simbòliques per entendre l'estructura de classes. Per

¹³ Bourdieu aborda el concepte de capital en totes les seves manifestacions (econòmic, cultural, social i simbòlic), oposant-se a la perspectiva científica-econòmica del capital imposada pel capitalisme. La praxis econòmica només concep el 'capital' com un concepte purament econòmic, que des del punt de vista de Bourdieu eludeix (interessadament) certes pràctiques i béns intel·lectuals i artístics, que han esdevingut un 'quasi-monopoli' de la classe dominant, amb la intenció d'invisibilitzar-ho (Bourdieu, 2001, pp. 133-134).

¹⁴ La teoria sociològica de Bourdieu supera la dicotomia entre la perspectiva objectivista i la subjectivista. Mentre la perspectiva objectivista es fonamenta en explicacions deterministes i mecàniques sobre la vida social, la perspectiva subjectivista assumeix les intencions i la consciència dels subjectes com a explicació suficient de les seves pràctiques (Inda, 2001, p. 11). Amb la intenció de superar aquesta dicotomia, Bourdieu opta pel coneixement praxeològic, que no només té per objectiu el sistema de relacions objectives (que construeixen el coneixement objectivista), sinó també les relacions entre les estructures objectives i les disposicions estructurades en les que aquestes s'actualitzen i tendeixen a reproduir-se (Bourdieu, 1972, pp. 162-163, citat per Inda, 2001, p. 11).

¹⁵ Bourdieu distingeix entre la situació actual (present) d'un individu dintre d'un camp determinat, però també d'una o més posicions potencials, tenint en compte la trajectòria social, a partir del seu històric de posicions (Bourdieu, 1997, pp. 71-72).

fer-ho, analitza detalladament els estils de vida derivats de totes les capes socials, a través d'aspectes que fins aleshores no s'havien considerat en aquest sentit: la decoració, el menjar, la vestimenta, els codis de conducta, les actituds polítiques, entre d'altres. Aquesta consideració al detall de qüestions de la vida quotidiana li permet distingir entre fraccions de classe, distingint entre classe baixa, classe mitjana i classe alta. Val a dir que sovint recorre a categories socioprofessionals; per exemple, en el cas de la classe treballadora (o baixa) algunes categories serien 'empleats', 'obers', 'personal de servei'; en el cas de la classe mitjana, serien, per exemple, 'propietaris d'un comerç', 'nivells mitjans'; i, en el cas de la classe alta, 'alts directius', 'professions liberals'. Cal destacar que Bourdieu (2016) fa ús de categories purament estadístiques a partir de l'estructura de producció d'aquell precís moment històric (1961-1977); per aquest motiu, la categorització socioprofessional que utilitza no és extrapolable i, per tant, cal actualitzar-la en funció del moment històric precís en el que es realitza la investigació (Bourdieu, 2021, p. 15¹⁶)¹⁷.

b) *El capital i les seves formes de manifestació*

Bourdieu (2001a) estableix tres tipus de capitals: el capital econòmic, el capital cultural i el capital social. En primer lloc, Bourdieu defineix el capital econòmic a partir de la teoria de Marx, considerant el treball (abstracte i concret o específic) i la seva relació amb el valor (monetari) d'un bé o servei. A partir d'aquí, estableix que qualsevol forma de capital econòmic és convertible de manera directa i/o immediata en diners, especialment indicats per a la institucionalització del poder adquisitiu en forma de drets de propietat (p. 135).

En segon lloc, defineix el capital cultural com el conjunt de qualificacions intel·lectuals que una persona interioritza i acumula al llarg de la seva vida, ja sigui a través del sistema escolar, o a partir de la transmissió familiar. En determinades condicions històriques i de classe, el capital cultural és convertible en capital econòmic i sovint resulta institucionalitzat en forma de títols acadèmics (Bourdieu, 2001, p. 135). Concretament, el capital cultural pot presentar-se en tres estats diferents: incorporat, objectivat i institucionalitzat. El capital cultural incorporat (o interioritzat) són les "disposicions durables de l'organisme", traduïdes en un afany pel saber, que es tradueix en 'coneixement' i 'esquemes d'apreciació i percepció' sobre la realitat (Bourdieu, 2001, pp. 136-139). Aquest procés d'incorporació requereix un esforç d'adquisició, que es tradueix en una inversió de temps i d'esforç personal. La interiorització converteix el capital cultural en *habitus*, és a dir, esdevé una propietat del cos, vinculada intrínsecament a l'individu que el posseeix. El concepte d'*habitus* s'aborda àmpliament un cop finalitzada l'explicació sobre les manifestacions del capital, al subapartat titulat "*Habitus i habitus de classe*".

A diferència del capital econòmic, el capital cultural incorporat no pot ser transmès ni convertit en diners de manera directa o immediata, sinó que necessita d'una implicació personal per a ser adquirit. Malgrat que la transmissió no sigui immediata o directa, el capital cultural es transmet via herència social, a partir de predisposicions i conductes, propiciades (o no) per a determinades condicions (socials) històriques i de classe. D'aquesta manera, el capital cultural combina el valor de la singularitat

¹⁶ Aquesta cita fa referència a la darrera traducció al castellà de l'obra originalment titulada "*Les héritiers. Les étudiants et la culture*", que fou publicada l'any 1964 per Les Éditions de Minuit.

¹⁷ Concretament, aquest estudi agrupa les categories socioprofessionals en classe treballadora i classe mitjana conforme la classificació socioeconòmica europea (European Socio-economic Classification, ESeC), explicada al capítol metodològic.

individual amb les oportunitats (desiguals) d'adquisició, generant posicions de distinció o poder simbòlic en un camp determinat (Bourdieu, 2001, pp. 136-143)¹⁸.

El capital cultural objectivat són els béns culturals, tals com obres literàries i artístiques, entre d'altres, que poden permetre l'elaboració de teories, crítiques i argumentacions discursives al voltant de les mateixes. L'aprofitament del capital cultural objectivat depèn del capital cultural interioritzat, a través del qual és possible valorar i gaudir de determinades possessions (com un videojoc o una pintura) (Bourdieu, 2001, p. 144). El capital cultural objectivat fonamenta el seu valor en la distinció històrica establerta i perpetuada per la classe dominant i, per tant, s'escapa de la voluntat individual. Un objecte cultural té un valor (o poder simbòlic) en funció del camp i l'estructura social històrica que el sustenta. D'aquesta manera, la capacitat individual queda subordinada a la condició de classe, a través de la qual s'obtenen beneficis proporcionals en funció de les posicions de domini o poder simbòlic dintre d'un camp determinat (Bourdieu, 2001, pp. 145-146).

Finalment, el capital cultural institucionalitzat són els títols escolars acreditats, que garanteixen un reconeixement legal i legítim durador (Bourdieu, 2001, p. 146). El reconeixement del saber en forma de títol té associat un valor monetari, de manera que la seva obtenció està vinculada a la possessió de capital econòmic (Bourdieu, 2001, p. 147).

Resulta interessant apuntar que el concepte de capital cultural va emergir en la teoria bourdieuana com a hipòtesi teòrica per entendre les diferències del rendiment acadèmic (o èxit escolar) entre classes socials¹⁹, és a dir, l'aprenentatge o benefici escolar específic de l'alumnat en funció de la seva posició dins de l'estructura de classes. Els resultats obtinguts per Bourdieu van confirmar que la possessió de capital cultural (distribuït de manera desigual entre classes socials) està vinculat al rendiment acadèmic i, per tant, a l'èxit professional de l'alumnat (Bourdieu, 2021, p. 103).

En tercer lloc, el capital social està format per "la totalitat dels recursos potencials o actuals associats a la possessió d'una xarxa duradora de relacions més o menys institucionalitzades de coneixement i reconeixement mutus" (Bourdieu, 2001, p. 148). De la mateixa manera que el capital cultural, el capital social, en determinades condicions (històriques i de classe), és convertible en capital econòmic, per exemple, institucionalitzat en forma de títols nobiliaris.

Les relacions de capital social només poden existir en base a relacions d'intercanvi materials i/o simbòliques, que contribueixen al manteniment constant de la pertinença de grup, en tant que unió socialment identificable i reconeguda. Per assegurar el manteniment i l'existència de capital social, els intercanvis (materials i/o simbòlics) són necessaris, mentre que la proximitat física, econòmica i social no són causes suficients per a la formació i el manteniment d'aquest tipus de capital (Bourdieu, 2001, p. 149).

¹⁸ Bourdieu explica la distinció cultural associada al poder simbòlic a través del principi econòmic de l'escassetat (Bourdieu, 2001, p. 142). Per exemple, un individu que domini la llengua xinesa a Espanya té una distinció o poder més elevat que un individu que parla xinès a la Xina. D'aquesta manera, una distinció cultural escassa, com el fet de parlar xinès a Espanya, atorga un poder simbòlic superior a un individu que no el parla, especialment, en el camp dels negocis internacionals.

¹⁹ Aquesta hipòtesi és diametralment oposada al naturalisme de les capacitats humanes i a l'objectivisme de les mesures d'avaluació i determinació de la suposades 'capacitats' acadèmiques universals (Bourdieu, 2001, pp. 136-137).

Resulta essencial tenir en compte que la pertinença a un grup propicia l'accés individual al mateix capital social, convertint els seus membres en beneficiaris del mateix. D'aquesta manera, el capital social d'un individu està correlacionat amb l'extensió de la seva xarxa de relacions socials i el volum de capital (econòmic, cultural o simbòlic) dels individus amb els quals es relaciona. Essent així, la pertinença a un grup dominant retroalimenta la possessió de capitals entre els seus membres. Per exemple, el fet d'anar a una escola determinada condiciona el cercle social d'un individu i el seu accés a un determinat capital social (Bourdieu, 2001, p. 148). La pertinença a un cercle social concret també té associat l'intercanvi de beneficis materials, com els favors personals i/o professionals que, a la vegada, no deixen de ser una font de reconeixement i retroalimentació de les relacions, amb la intenció de perpetuar l'homogeneïtzació del grup social i el seu estatus (Bourdieu, 2001, pp. 151-153). Aquesta inversió de temps i energia en la perpetuació del capital social és una competència de classe, especialment promocionada entre els grups dominants que, a través de les 'maneres' (o modals, comportaments, 'saber estar') s'asseguren la preservació del prestigi (i poder) dels seus cercles i perpetuen l'*status quo* (Bourdieu, 2001, p. 150).

A banda d'aquests tres tipus de capital, Bourdieu també parla del capital (o poder) simbòlic, que pot tenir relació amb qualsevol tipus de capital (de les tres possibles formes anteriors). Particularment, el poder simbòlic, en la mesura en la que està representat o percebut en un camp cultural determinat (Bourdieu, 2001, p. 136), s'associa a un valor concret que produeix un reconeixement cultural. Per exemple, una primera edició d'un llibre reconegut té més valor que la darrera edició del mateix llibre, de la mateixa manera que un bitllet de 100 euros és simbòlicament superior a un bitllet de 5 euros, malgrat que les diferències materials i el cost de producció són pràcticament idèntics. El valor simbòlic de qualsevol tipus de capital està determinat pel camp en el que està inserit i, per tant, s'estableix en relació a les regles i principis que el regulen (Bourdieu, 2001, p. 135-136).

La manifestació del capital en qualsevol de les seves formes depèn del camp d'aplicació corresponent, així com dels costos de transformació associats al mateix. Particularment, l'existència i la percepció del capital depèn del camp on es produeix, de manera que el valor i el reconeixement dels diferents capitals varia en funció de les lleis i principis que regulen cada camp. Per exemple, el valor que se li atorgarà al coneixement cinematogràfic (capital cultural) en el camp de la botànica serà menor al que se li atorgarà en el propi camp del cinema o a d'altres camps semblants com l'art, les humanitats o la comunicació. Essent així, la posició i reconeixement d'un individu amb capital 'cinèfil' serà més elevada en el seu camp o en camps similars, respecte la resta.

Per tots aquests motius, i recuperant el precepte metodològic relacional sobre el principi de distribució al món social, la possessió de capitals defineix les probabilitats de 'dominar', és a dir, d'ocupar una posició superior (en termes a relatius) a la resta d'integrants d'un camp determinat. Aquestes probabilitats estan vinculades, al seu torn, amb les disposicions escolars heretades i adquirides (Bourdieu, 2001, pp. 132-135). D'aquesta manera, Bourdieu (2001b), a partir de la hipòtesi sobre la relació entre l'èxit escolar i el capital cultural, no només demostra que el rendiment acadèmic depèn del capital cultural invertit per la família (heretat i incorporat), sinó que, a més, confirma que l'aprofitament d'un títol escolar concret depèn del capital social i econòmic de la titulació, que es mobilitza (o no) per recolzar-lo (p. 138).

c) *Habitus i habitus de classe*

Un cop establertes les manifestacions del capital i les seves implicacions socials, cal considerar l'economia de les pràctiques en els diferents camps que configuren la realitat social. Per fer-ho, Bourdieu (2001b) relaciona la idea de camp cultural amb el concepte d'*habitus*, en tant que, conjunt de disposicions generadores (no exclusives) de pràctiques habituals per part dels individus. L'*habitus* és el si de la pràctica, però no és el principi exclusiu que la fa possible (pp. 24-27).

Essencialment, l'*habitus* té a veure amb una certa actitud (predisposició, propensió o inclinació) i una forma d'actuar, que els integrants d'un determinat camp cultural tenen interioritzada. L'*habitus* és clau en la interacció dintre d'un camp, en particular, en l'aplicació de la seva pròpia 'lògica' (regles i principis). Així, l'*habitus* pot entendre's com 'la manera', en relació a les disposicions corporals i actitudinals incorporades, en que els cossos dels individus retenen i reproduïxen certes estructures adquirides i apreheses (Inda, 2001, p. 28).

En línia amb el precepte que utilitza per a entendre la realitat social, Bourdieu argumenta que l'*habitus* és un producte social i que, per tant, només és concebible en relació a la posició que els individus ocupen al sistema (Inda, 2001, p. 29). D'aquesta manera, els *habitus* són el resultat de les estructures de l'entorn físic i afectiu, de la família i l'escola, així com de les condicions materials d'existència (o disposicions de capital) i de la seva condició de classe (Inda, 2001, p. 26). Concretament, Bourdieu distingeix entre *habitus* primaris i secundaris. D'una banda, els *habitus* primaris són adquirits a través de l'entorn familiar i, per tant, constitueixen les disposicions més arrelades i perdurables. D'altra banda, els *habitus* secundaris són adquirits a través de les institucions escolars, i es construeixen a partir dels primaris (Inda, 2001, p. 29).

L'*habitus* serveix per explicar la concentració de certes disposicions i pràctiques comunes (o semblants) entre individus en posicions semblants. D'aquesta manera, té sentit parlar d'*habitus* de classe, és a dir, individus de la mateixa classe social que comparteixen sistemes de disposicions interioritzades (corporals i actitudinals) semblants. Els *habitus* de classe poden definir-se com a marcs d'actuació interioritzats, o condicionaments comuns que generen esquemes de percepció compartits, i que es tradueixen en disposicions de pensament, interpretació i estil de classe, en relació a "ser" i "saber estar" (Inda, 2001, p. 30). Aquestes disposicions esdevenen sistemes que perduren, es transfereixen i es traslladen d'un camp (social i cultural) a l'altre, sistematitzant i perpetuant posicions de classe, que deriven en estils de vida i disposicions de gust. D'aquesta manera, "l'*habitus* és un principi generador de pràctiques objectivament enclassables" i, a la vegada, és un "sistema d'enclassement d'aquestes pràctiques". En altres paraules, les condicions i les disposicions de classe generen i perpetuen certs comportaments i maneres d'actuar, és a dir, generen pràctiques 'prototípiques' d'una determinada classe social. I, a la vegada, permeten identificar determinades pràctiques socials i classificar-les (o atribuir-les) a una determinada classe social (Bourdieu, 2016, p. 200). D'aquesta manera, la representativitat i les disposicions característiques de les classes socials s'estableixen a partir de la incorporació dels *habitus* i, per tant, condicionen la intervenció del cos, que es tradueix en comportaments, actituds i apreciacions de gust en diverses facetes de la vida, per exemple, en les activitats d'oci. Si ens fixem en la distinció entre classes populars i mitjanes, observem que, mentre la classe mitjana es caracteritza per una certa actitud moderada i conservadora, traduïda en un distanciament respecte "el que està passant" i el que "suposa" la seva pràctica en relació a la realitat, la classe treballadora intervé directament a nivell físic i verbal, involucrant-se i participant activa i directament, a la vegada que allunyant-se de la contemplació i la reflexió sobre les seves accions i (possibles) conseqüències (Bourdieu, 2016).

A més, Bourdieu apunta que l'*habitus* perdura més enllà de les condicions de classe. Per exemple, si un individu ascendeix socialment al llarg de la seva vida, conservarà certes actituds interioritzades, tan primàries com secundàries, relatives a l'estil de vida previ a la millora de la seva condició social²⁰ (Inda, 2001, p. 32).

d) *La distinció: criteri i bases socials del gust (i la seva relació amb l'àmbit tecnològic i videolúdic)*

Partint d'aquesta perspectiva de classe, la present investigació té en compte l'anàlisi de les pràctiques videolúdiques a través de la consideració del criteri i les bases socials del gust segons van ser proposades per Bourdieu (2016). Concretament, s'aborden les disposicions de pensament, interpretació i estil de classe a través dels conceptes de camp, capital i *habitus*.

D'aquesta manera, i per sintetitzar els conceptes anteriors i la relació que tenen entre ells, veiem que Bourdieu (2001a) entén els capitals com a acumulacions de valor de caràcter cultural (coneixement i formes de representació, gustos i disposicions), econòmic (recursos financers), social (contactes i relacions) i simbòlic (reconeixement de qualsevol tipus de capital), que es negocien i perceben en diferents espais competitiu que anomena camps: microcosmos relativament autònoms, amb el seu propi funcionament, regulat per les seves pròpies lleis, principis i regles imposades tàcitament. L'acumulació de capitals permet la mobilitat i l'establiment de relacions de poder dins dels camps, entre col·lectius dominants (amb més capital) i dominats (amb menys capital). D'aquesta manera, les pràctiques dels individus dintre dels camps, estan directament vinculats a l'acumulació de capital, i condicionats pels seus *habitus* (pp. 13-17).

La teoria de Bourdieu (2016) va 'inspirar', en bona mesura, una premissa rellevant dels estudis culturals sobre el 'joc cultural', demostrant que l'origen social i el capital escolar, associat a la cultura i a l'educació determinen els marcs contextuais dels judicis de gust. D'aquesta lògica es dedueix que no és possible completar cap explicació pròpiament vertadera, doncs inevitablement està condemnada a la imparcialitat de la subjectivitat associada a la condició social de cada persona (pp. 14-15). D'aquesta manera, l'autodefinició personal i la construcció de la identitat només és possible en relació amb l'espai social (p. 106) i, per tant, amb l'adhesió immediata a l'*habitus*, constituint el fonament bàsic i inconscient de la unitat d'una classe social (p. 87). A més, qualsevol grup o col·lectiu social tendeix a dotar-se dels mitjans precisos per a perpetuar-se, tals com la delegació (generacional), la representació i la simbolització del propi grup social (p. 81).

Bourdieu (2016) defineix el judici de gust com el discerniment entre la comprensió pedant sense sentir de les classes altes (dominants), en oposició al gaudir mundà sense comprensió de les classes treballadores (dominades). Així, sentir (de gaudir) s'oposa diametralment a comprendre la cultura legítima imposada pels dominants sobre els dominats (p. 13). Partint d'aquests principis, Bourdieu (2016) constitueix els criteris i les bases socials del gust, establint que la correspondència entre els judicis de gust amb els nivells escolars i les classes socials determina les distincions entre gust legítim, mig i popular. La primera categoria inclou, per una banda, la música i l'art clàssic, i, per l'altra, determinades obres cinematogràfiques i equivalents d'altres camps. La segona, l'art mig, correspon a les obres menors de les arts legítimes i les obres majors de les arts menors, com en aquesta recerca se

²⁰ Concretament, Bourdieu utilitza el concepte 'histèresis' dels *habitus* per explicar-ne la prolongació, tot i els canvis objectius en la condició de classe dels individus (Inda, 2001, p. 32).

suposen alguns videojocs de tipus *indie* o ‘artístic’. La tercera és el gust pel tipus d’art amb més divulgació, de moda, que majoritàriament comprèn obres suposadament poc ambicioses a nivell intel·lectual i, per tant, de comprensió fàcil.

En l’establiment d’aquestes distincions, Bourdieu (2016) té en compte les característiques sobre l’estètica i les pretensions de classe, que actuen com a via d’interpretació de les respostes de les persones participants a l’estudi. Una de les estratègies per detectar-ho és jugar amb la familiaritat dels noms propis, que alimenten el coneixement popular de certs artistes com Picasso, i la dificultat de pronúncia d’altres com Brueghe. Per fer-ho, Bourdieu pregunta primer sobre compositors de música clàssica i, posteriorment, sobre pintors, en un col·lectiu amb el mateix nivell cultural, generant certa confusió amb pintors com Rousseau, que majoritàriament és identificat com a escriptor. Aquestes tècniques faciliten la identificació del coneixement popular i la pretensió de classe, freqüent en els discursos de la classe mitjana, que amb presumpció intel·lectual emmascaren disposicions que provenen del coneixement popular i que, per tant, no pertanyen al gust legítim (pp. 100-101). Per una banda, la classe mitjana viu ‘preocupada’ per adequar-se a les formes i les pràctiques de la cultura legítima. Per fer-ho, tendeix a desenvolupar un estil de vida centrat en l’ascetisme, el formalisme i la correcció, derivant generalment en l’alodòxia, que consisteix en concebre com a legítim allò que ja està deixant de ser-ho (pp. 272-273). Per altra banda, la classe treballadora (o popular), en certa manera, converteix les necessitats en una virtut, en el sentit que tendeix a exaltar estils i formes de vida que valoritzen la força física, la virilitat i l’hedonisme a través de celebracions populars (pp. 31-33).

Les disposicions sobre la tecnologia també depenen de les disposicions de capital i de les posicions de classe dels individus. Tal com s’ha explicat, les institucions educatives (*habitus* secundaris) i els espais de convivència familiar (*habitus* primaris) no són espais neutrals al voltant d’aquestes qüestions. Juguen un paper important i complementari en les disposicions de capital i en els posicionaments de classe i, per tant, influeixen en les trajectòries de futur dels infants i els joves (Tour, 2019). Tal com exposa Tour (2019), l’escola és la institució referent per a les classes mitjanes, és a dir, la referència que marca “el camí apropiat” a seguir en l’educació formal, i això inclou l’ús de la tecnologia.

Remarquem que les disposicions de capital i els posicionaments de classe es transmeten intergeneracionalment, derivant en (des)avantatges a nivell educatiu i social. Així doncs, en relació amb la competència tecnològica, aquesta forma part del capital cultural de les famílies, que actualment és essencial en el camp de l’educació i l’aprenentatge. D’aquesta manera, les famílies de classe treballadora estan en desavantatge competencial respecte les famílies de les classes més altes, que experimenten la tecnologia i li atorguen diferents possibilitats i valors que transmeten als seus fills i filles en forma de beneficis educatius (Hollingworth *et al.*, 2011)²¹. L’apartat següent s’aprofundeix sobre aquestes qüestions (‘Escletxa videolúdica’: visions i reptes des de l’educació i l’aprenentatge”).

²¹ Aquest argument parteix de la teoria de Bourdieu (2016). Concretament, fa referència a la importància de l’educació de la família en l’adquisició del capital cultural incorporat (és a dir, en el procés de formació o adquisició de saber i coneixement per part de l’individu), en tant que factor determinant del punt de partida d’aquest procés d’incorporació. D’una banda, si el nivell educatiu de la família és elevat, esdevé un valor positiu de transmissió de capital per a l’individu, que acumula capital cultural des de la infància i, per tant, disposa d’un avantatge competitiu respecte el punt de partida d’acumulació de capital cultural. D’altra banda, si el nivell educatiu de la família és baix o nul, el punt de partida inicial és més baix o nul (pràcticament no hi ha transmissió) i, per tant, el procés d’acumulació s’inicia a posteriori, perquè d’alguna manera cal corregir primer les mancances (de no-transmissió) per iniciar-lo. Essent així, el procés d’apropiació de capital cultural objectivat depèn del capital cultural prèviament incorporat a la família. A més, el temps que un individu pot dedicar a l’acumulació

En suma, en la comprensió de les pràctiques videolúdiques les disposicions de gust depenen de la interrelació dels capitals social, cultural (incloent-hi el factor tecnològic) i econòmic, als quals es pot afegir el ‘capital *gamer*’, que podria considerar-se, en essència, com una variant específica de capital cultural. Aquest concepte ha estat desenvolupat per Consalvo (2009), a partir de la teoria de Bourdieu. Consalvo (2009) estableix que el capital *gamer* és quelcom més que saber jugar o jugar bé a un o més videojocs; implica (també) ser coneixedor/a del camp cultural del videojoc, emetre opinions i transmetre coneixements, entre altres qüestions (p. 18).

Essent així, el concepte de capital *gamer* esdevé útil a l’hora d’entendre com els i les jugadores interactuen amb: (1) els jocs, (2) la informació sobre els jocs, (3) la indústria del videojoc i (4) la resta de jugadors/es (p. 4). La interacció respecte aquests quatre aspectes és el resultat d’una amalgama d’experiències i pràctiques molt diverses i en constant dinamisme, que s’actualitzen amb i a través del propi camp cultural, la indústria i la seva comunitat (p. 18). Partint d’aquest principi, Consalvo (2009) estableix que qualsevol joc, independentment de la seva complexitat, pot ser experimentat de maneres diferents, en funció del coneixement previ i la informació adquirida (o no) a través d’altres canals (com internet). D’aquesta manera, la possessió de coneixements, experiències i posicionaments respecte un joc i/o el conjunt de la cultura *gamer*, confereixen el capital *gamer* d’un jugador/a en concret, que al seu torn participa del dinamisme i l’evolució de la indústria i la comunitat.

Si ens fixem, doncs, en la interrelació de capitals, a tall d’exemple veiem que el capital econòmic és essencial per disposar de tecnologia “bàsica”, com un ordinador, o un mòbil, o connexió a internet, que al seu torn possibilita i afavoreix la modalitat de multijugador en línia, que amplia les possibilitats de gaudi del joc i la dimensió d’interacció social al voltant del mateix. La ‘creació de xarxa’ va lligada a la implicació activa en comunitats (online) i proporciona coneixements i visions diferents sobre el mitjà que, al seu torn, poden propiciar un augment del capital cultural i del capital *gamer*. En definitiva, jugar a videojocs pot entendre’s com un acte de classe, que condiciona les pràctiques videolúdiques i la relació que els adolescents estableixen amb els videojocs, generant diferents posicions de privilegi que poden atribuir-se a la tinença d’un cert estatus *gamer*, gràcies a l’acumulació de capitals. En altres paraules, les bases socials del gust influeixen en les disposicions de pensament, interpretació i estil d’interacció al voltant del videojoc.

e) ‘Mal gust’ i ‘disgust’: mecanismes de legitimació i ‘normalització’ de classe a través de la cultura popular

Més enllà de la tecnologia digital i els videojocs, altres mitjans de comunicació, especialment la televisió, han estat objecte i referència d’estudi des de la perspectiva de classe. Tal com apunta Tyler (2015), els mitjans són espais a través dels quals la classe social es reproduïda, però també expressada i percebuda per l’audiència (p. 507). D’aquesta manera, les representacions mediàtiques i els usos que les persones fan dels mitjans de comunicació responen a patrons i divisions de classe.

En línia amb les disposicions de gust i estil proposades per Bourdieu (2016), caldria destacar algunes de les aportacions que resulten particularment rellevants per aquesta investigació, en el marc dels Media Studies. Respecte això, cal apuntar que només s’aborden algunes de les referències més

de capital cultural depèn dels recursos econòmics que la família li pugui proporcionar i garantir (Bourdieu, 2001, pp. 139-143).

importants i a través de les quals és possible establir determinades relacions amb el camp dels Game Studies, on aquestes qüestions encara no s'han explorat a fons.

Les referències que s'aborden a continuació tracten els usos classistes del gust legítim com a referència de legitimació i 'normalització' d'autenticitat de la classe dominant, i mostren com tota contraposició al gust genera disgust. El 'disgust' suposadament 'provocat' per les classes populars és utilitzat per les classes dominants per a distanciar-se'n i titllar-les de desviació, a la vegada que l'associen al 'mal gust' i a quelcom estèticament i actitudinal anormal. L'estudi d'aquestes manifestacions de 'mal gust' (o '*bad taste*') i 'disgust' s'ha realitzat a través d'anàlisis textuais, com el de Fiske (1989) o el de Boyle i Brayton (2012), i altres treballs que, a més de l'anàlisi textual, hi incorporen anàlisi de les audiències, com el de Skeggs i Wood (2012).

D'una banda, en línia amb les disposicions de gust, Fiske (1989) argumenta que els plaers 'pintorescos', com el carnaval o la paròdia, que generalment s'associen al 'mal gust' i a certs aspectes ofensius, són una forma de denúncia del sistema, organitzada sovint per la classe popular amb la intenció d'evadir i/o subvertir la "normalitat" establerta per les classes dominants. Fiske (1989) parteix del principi que les classes populars són un col·lectiu transversal, sense rangs ni jerarquies, que lluita per un ordre social anormal, ja sigui a través del reforçament de certs aspectes del sistema, o bé a través de la disrupció de l'hegemonia.

D'aquesta manera, Fiske (1989), igual que Bourdieu, assumeix com a fonamental la comprensió de les estructures de l'ordre i el control social per explicar la percepció que els individus tenen sobre els comportaments, les actituds i els estils de vida que caracteritzen (o 'enclassen'²², com diria Bourdieu) els individus en les categories socials que conformen la realitat social (p. 85).

D'altra banda, referents britànics com Skeggs i Wood (2012) i Lawler (2005)²³ argumenten que la classe mitjana canalitza les seves pròpies inseguretats i 'ansietats' a través del 'disgust' (oposat al gust legítim), com un instrument d'estigmatització de les dones de classe treballadora i, a la vegada, com un mecanisme de reafirmació i distinció de classe, que naturalitza i legitima les desigualtats socials (Skeggs, 2004, p. 117).

Particularment, argumenten que programes televisius de moda (com els *reality shows*) amaguen dinàmiques de menyspreu i processos d'estereotipització de les dones de classe treballadora. Concretament, les celebritats d'aquests *reality shows* (no deixen de ser una mostra de les dones de classe treballadora) solen ser motiu de burla per diverses qüestions: pel seu gust i estil (de vestimenta, maquillatge), pel seu nivell cultural (vinculat al '[des]coneixement'), i per a determinades conductes 'vulgars' o maneres d'expressar-se vinculades a l'excés i atribuïdes a la irresponsabilitat, a la manca de control i/o de disciplina (Skeggs i Wood, 2012, p. 67, p. 92; Lawler, 2005, p. 123, p. 126²⁴). Aquestes dinàmiques denigrants són un pretext que invisibilitza el principal motiu que s'amaga darrera el 'disgust': el rebuig de la condició de classe (treballadora), la qual cosa es veuria agreujada si s'hi afegeix un factor de gènere (femení o relatiu a identitats no-normatives). Així doncs, els discursos de 'disgust' sovint 'maquillen' una discriminació de classe, estigmatitzant la classe treballadora i erosionant

²² Classifiquen i/o corresponen a una determinada classe social.

²³ Des dels estudis de celebritats i des d'una perspectiva feminista, també cal destacar Tyler (2008, 2010), en el context britànic, i les aportacions d'Oliva (2014) i Oliva i Pérez-Latorre (2020), en el context espanyol.

²⁴ Les pàgines que es concreten aquí només són una mostra dels passatges que tracten aquesta qüestió.

potencialment el sentiment de pertinença a la mateixa i, per tant, possibles disposicions reivindicatives (Savage *et al.*, 2001, p. 878).

L'obra de Skeggs i Wood (2012) titulada "*Reacting to Reality Television. Performance, Audience and Value*" resulta especialment rellevant, en aquest context, per diversos motius. En primer lloc, les autores proposen una triangulació metodològica que combina entrevistes, '*text-in-action*' (TIA)²⁵ en sessions de co-visionat de programes televisius, grups de discussió i anàlisis textuais de programes televisius. Aquesta triangulació fa possible l'anàlisi de les reaccions i les relacions d'afecte que sorgeixen en el co-visionat dels diferents programes, la qual cosa resulta rellevant per entendre possibles ambivalències d'aquestes reaccions, i possibles contradiccions afectives (per exemple, plaer i desaprovació simultànies). En segon lloc, les autores destaquen la importància de les emocions i el component afectiu en relació amb la interpretació i el valor que s'atorga a una persona, acció, actitud o comportament en una situació determinada. Particularment, Skeggs i Wood (2012) argumenten que el valor atorgat a una relació, un discurs o un objecte (com la televisió, per exemple) està estretament vinculat a les relacions afectives de les persones, determinades per l'entorn, però també per condicions estructurals com la classe i el gènere. Aquesta proposta sorgeix amb la intenció de complementar la teoria de Bourdieu, que les autores titllen d'excessivament racional per l'exclusivitat que atorga al principi de distribució de capital, en tant que únic factor determinant de la condició de classe en la seva teoria social sobre els judicis de gust. En tercer lloc, cal destacar alguns dels resultats més rellevants i d'especial interès per a la present investigació. Tal com s'apuntava anteriorment, Skeggs i Wood (2012) duen a terme una anàlisi textual de programes televisius emesos entre el 2004 i el 2008, com *Wife Swap* (Lambert, 2003). Els resultats revelen que aquests programes ofereixen diferents representacions sobre la gestió del propi temps, a partir dels quals generen perfils de classe 'bons' i 'dolents' ('*good classed person*' i '*bad classed person*') (p. 180). Més enllà de l'anàlisi textual, les autores aporten diferències de classe relatives al discurs de les participants sobre el paper de la televisió al seu dia a dia, abordades durant les entrevistes i els grups de discussió. Mentre les dones participants de classe mitjana apel·len a l'autocontrol i tendeixen a sentir-se culpables per consumir continguts que titllen de 'porqueria' ('*waste*') i que suposadament no aporten res al seu creixement personal, la classe treballadora expressa lliurement i sense pudors la presència de la televisió (encesa) "24/7" (les 24 hores del dia, els 7 dies de la setmana), com un element més de la seva vida i els seus processos de socialització amb la resta de membres de la família. Així, el valor i afecte que li atorguen a la televisió i al seu contingut denota clares diferències de classe, no només expressades en els seus discursos, sinó també en relació a les reaccions que tenen durant les sessions 'TIA', davant dels arguments i les històries televisades sobre la gestió del temps (p. 122). En línia amb aquestes observacions, Skeggs i Wood (2012) també destaquen el posicionament de classe respecte els temes televisats. Mentre la classe mitjana emet opinions i judicis de valor respecte el contingut i la pròpia producció televisiva (p. 164), la classe treballadora simpatitza i s'involucra més amb el drama televisiu i expressa obertament les seves opinions (p. 175). D'aquesta manera, la classe mitjana sembla aferrar-se a la importància 'de no perdre el temps', contraposant l'oci (popular) al creixement personal. No obstant, malgrat el sentiment de culpabilitat respecte les activitats d'oci (com 'mirar massa estona la televisió') i el fet d'adoptar aquest tipus de postures, durant les sessions de co-visualització de programes televisius amb la resta de participants, reaccionen críticament davant de les incompatibilitats pràctiques que es deriven de la maternitat i les tendències neoliberals relatives a la importància de la

²⁵ Tècnica metodològica proposada per Helen Wood (2007), que consisteix en co-visionar, o veure conjuntament, programes televisius i comentar-los amb les participants. D'aquesta manera, es tenen en compte les consideracions sobre els continguts televisius i les reaccions que les participants tenen al respecte.

dedicació i el treball per a la millora de l'èxit professional (p. 190). Altrament, la classe treballadora reacciona de manera especialment empàtica amb els continguts televisius que enalteixen dinàmiques infatigables de treball, a les quals les protagonistes responen amb resignació i sense queixes. Els seus discursos incorporen aquest sacrifici gairebé com una obligació, valorant els esforços i les històries de vida associades a aquest tipus de dinàmiques, i que des del seu punt de vista les dignifiquen com a persones (p. 201).

Tal com expressen Skeggs i Wood (2012), aquests resultats són una mostra de l'«economia de la personalitat» determinada pel gènere i la classe en l'àmbit de la televisió (p. 225), no només en relació als discursos dels programes televisius (anàlisi textual), sinó també en relació amb les reaccions afectives de l'audiència vers el mitjà i els seus continguts (p. 233).

Aquestes aportacions resultaran especialment rellevants a l'hora d'analitzar els discursos sobre la legitimació i la deslegitimació del videojoc per part dels i les adolescents que han participat en aquest estudi. En aquest sentit, seran essencials per comprendre les diferències en els seus discursos al voltant de qüestions com la gestió del temps i la percepció sobre la seva afició i dedicació als videojocs.

2.3. 'Escletxa videolúdica': visions i reptes des de l'educació i l'aprenentatge

Aquest apartat tracta sobre les desigualtats en la percepció i usos del videojoc segons classe social, en relació amb estudis que aborden aquesta qüestió des del prisma de les visions i estratègies parentals, les conseqüències educatives i professionals de l'escletxa digital pels adolescents, i el repte de l'alfabetització crítico-cultural en videojocs.

a) *Visions i estratègies parentals sobre el videojoc*

A partir de 1980 va emergir el debat acadèmic sobre els “nadius digitals” (Prensky, 2001a, 2001b), terme atribuït fonamentalment als joves. Des d'aleshores han sorgit etiquetes similars, tals com “New Millennium Learners” (Pedró, 2007) o “born digital” (Palfrey i Gasser, 2008), entre d'altres. Aquestes etiquetes parteixen de la premissa que els joves tenen coneixements innats sobre les noves tecnologies i, per tant, que tenen tot tipus de facilitats a l'hora d'interactuar amb un dispositiu electrònic i dur-hi a terme pràctiques de manera recurrent. Aquesta consideració, malgrat que ha esdevingut popular, ha estat titllada de determinista i simplista (Selwyn, 2009). D'una banda, encasella la joventut sota una mateixa etiqueta (Martín-Criado, 1998; Hall i Jefferson, 1983), però sobretot invisibilitza les dificultats d'accés a la tecnologia de certs col·lectius, relacionades amb desigualtats estructurals de classe, gènere, ètnia (Hollingworth *et al.*, 2011) i edat (Hovden i Rosenlund, 2021). Aquests factors, a més de la raça, la sexualitat i la religió, incideixen en el desenvolupament de les persones joves, en relació amb una multiplicitat desigual d'oportunitats (Martín-Criado, 1998) i, per tant, resulten fonamentals a l'hora d'analitzar la relació entre joves i tecnologia.

Des dels estudis sobre joventut i mitjans, cal destacar diverses aportacions relatives a les estratègies parentals de mediació respecte la dieta mediàtica dels i les joves, estretament vinculades a la percepció i el coneixement (capital cultural) dels pares i mares sobre aquestes qüestions (Shin i Huh, 2011). Diverses contribucions a la literatura acadèmica han detectat diferents actituds i comportaments relatius a la prohibició/restricció i a la permissivitat/mediació respecte la tecnologia, en alguns casos amb referència específica a l'afició als videojocs (p. e.: Hollingworth *et al.*, 2011; Livingstone *et al.*, 2015; Livingstone *et al.*, 2017; Gregersen, 2018; Ask *et al.*, 2021).

D'una banda, les estratègies parentals de prohibició i/o restricció del videojoc suposen la imposició d'un seguit de normes i de control per part dels pares i mares, amb la intenció de restringir els usos i la dedicació dels fills/es al mitjà (Ask *et al.*, 2021, p. 948). Aquestes estratègies sovint estan correlacionades amb una manca de coneixement i experiència sobre el món del videojoc per part dels pares i mares (Livingstone *et al.*, 2017)²⁶, que no són aficionats/des al mitjà. Aquest fet es tradueix en una visió negativa del videojoc i els seus efectes, especialment, envers el contingut violent explícit i l'ús de llenguatge malsonant (Nikken *et al.*, 2007, p. 326). Altres estudis, com el de Gregersen (2018), confirmen que les actituds prohibitives dels pares van associades a una infravaloració del videojoc, com un passatemps, i, per tant, solen originar conflictes familiars, entre pares/mares i fills/es (p. 42).

D'altra banda, les actituds de permissivitat i/o mediació comporten pràctiques de gestió i regulació de les activitats mediàtiques dels fills/es per part dels pares i mares (Livingstone *et al.*, 2015, p. 7). Tal com exposen Ask *et al.* (2021), entre aquestes actituds poden incloure's dinàmiques de mediació activa, de *co-playing* i d'aprenentatge participatiu. Particularment, la mediació activa genera espais de diàleg entre progenitores i fills/es sobre els continguts mediàtics (televisius i videolúdics). En línia amb la mediació activa, el *co-playing* suposa un pas més i implica la creació d'espais i d'experiències de joc conjunts. Finalment, l'aprenentatge participatiu es descriu, per part de les autores esmentades, com una suma de la mediació activa i el *co-playing*, que des d'una perspectiva crítica busca incentivar processos d'aprenentatge continus i conjunts al voltant del mitjà (p. 948). Aquest tipus d'estratègies solen estar relacionades amb l'afició pel videojoc per part de les progenitores (Nikken i Jansz, 2006; Eklund, 2015; Ito *et al.*, 2010). Tal com apunten Nikken *et al.* (2007), els pares i mares aficionats/des al videojoc tendeixen a ser més permissius respecte el temps i la dedicació a les activitats videolúdiques, així com a l'exposició dels fills/es a determinats continguts restringits conforme la regulació PEGI.

En aquesta línia, cal destacar una recent contribució d'Ask *et al.* (2021). En aquesta, les investigadores duen a terme 29 entrevistes qualitatives a pares i mares que s'identifiquen com a *gamers*²⁷. L'estudi apunta que les famílies aficionades al mitjà defugen l'antic discurs sobre l'addicció i la crítica (destructiva) a la violència virtual i, a la vegada, incorporen elements discursius que legitimen la seva afició. Per exemple, les autores destaquen la comparació de l'activitat videolúdica amb activitats esportives a l'aire lliure com el senderisme, en tant que activitat enriquidora i generadora de records positius i compartits entre pares i fills/es. No obstant, per bé que en menor mesura, Ask *et al.* (2021) també detecten conflictes paternofilials en relació amb els processos de tria de "bons" jocs (sota la supervisió i el criteri adult), i respecte la dedicació de temps al mitjà. Així doncs, la mediació activa i l'orientació parental també genera desacords que poden afectar l'atmosfera familiar positiva envers el videojoc i, en certs casos, devaluar el compromís mutu i les dinàmiques sanes compartides entre pares i fills/es. Malgrat les dificultats, les famílies insisteixen que els beneficis mutus de compartir una afició com el videojoc amb els seus fills/es superen aquest tipus de dificultats. Així, l'estudi conclou que

²⁶ En estudis qualitius previs, com el de Livingstone i Bober (2004) i el de Robinson (2009) ja s'apuntava que l'estatus socioeconòmic i l'edat són factors que condicionen de forma rellevant els usos d'internet entre els joves. Particularment, l'estudi de Robinson (2009) determina que l'escletxa digital suposa un desavantatge competitiu important en l'*habitus* de les persones adolescents amb menys recursos: el grau de qualitat d'internet, lligat al grau d'autonomia, pot comportar costos emocionals (p. ex.: perceben les activitats associades a internet com una 'pèrdua de temps') (pp. 504-505).

²⁷ Concretament, l'estudi qualitatiu d'Ask *et al.* (2021) s'articula a partir d'una mostra de 18 homes i 11 dones de classe mitjana, d'entre 32 i 48 anys, amb fills/es d'entre 0 i 17 anys.

L'activitat videolúdica esdevé (simbòlicament) valuosa per a la identitat familiar, i s'erigeix com una via de socialització, aprenentatge i diversió compartida.

En aquest sentit, i tenint en compte també altres estudis (Lundtofte, 2021; Sigurdardottir, 2016), s'evidencia que les activitats videolúdiques poden ser beneficioses en funció de factors com la interpretació i la percepció de l'experiència de joc, el context i les rutines que acompanyen (o no) a l'afició pel videojoc, així com les modalitats i l'organització de les activitats videolúdiques (entre els i les jugadores involucrades, però també en general en relació amb totes les persones que conformen l'entramat familiar i social).

Finalment, cal matisar que la correlació entre el desconeixement tecnològic i l'actitud restrictiva respecte els videojocs no sempre es compleix. En aquest sentit, Aarsand (2007) explora l'aprofitament de l'escletxa digital intergeneracional i destaca que hi ha pares, mares, avis i àvies que aprofiten el seu desconeixement sobre aquestes qüestions per establir vies de comunicació amb els fills/es o nets/es, de manera que entren a formar part dels seus hàbits de joc (pp. 242-243). D'altra banda, Aarsand (2007) també apunta que l'aprofitament del gap generacional també és emprat pels joves i infants, que aprofiten els seus coneixements per generar un avantatge competitiu a l'hora de negociar determinades qüestions vinculades a les seves rutines videolúdiques (per exemple, l'estona de joc abans d'anar a dormir) (pp. 248-249) (*cft.*: Lareau, 2002, p. 773). Aquesta qüestió es pot relacionar amb el '*digital divide*' o escletxa digital, és a dir, les desigualtats estructurals persistents en relació a l'accés, usos i coneixement tecnològic per raons de classe (DiMaggio *et al.* 2004; Lindell i Hovden, 2018). En aquesta línia, l'estudi de Lareau (2002) detecta que aquest tipus de 'negociacions' es donen en famílies de classe mitjana, i que són potenciades pels propis pares i mares mitjançant la promoció i l'enfortiment dels talents dels infants (p. 773).

b) '*Enclassement videolúdic*': usos, accés i percepcions desiguals del videojoc

Tal com hem vist al subapartat anterior, els estudis revelen que els usos i les percepcions que els pares i mares tenen sobre el videojoc es transmeten als seus fills/es a través d'actituds restrictives o diverses formes de mediació. Seguint la teoria de Bourdieu, aquest traspàs intergeneracional de coneixement i percepció sobre el videojoc pot relacionar-se amb la possessió de cultural capital, estretament vinculat a la classe social dels i les joves i les seves famílies. Tal com s'exposa a continuació, l'accés desigual a la tecnologia i el coneixement al respecte, permet "aprofitar-ne" els beneficis i genera/reforça una escletxa digital (concepte definit anteriorment) que perpetua diferències de classe, agreujades potencialment per desigualtats de gènere, edat, ètnia i altres categories/identitats socials.

Entre els estudis relatius als infants i joves destaca l'estudi quantitatiu de Nasah *et al.* (2010), que demostra que factors com el gènere i els ingressos familiars influeixen en les preferències i els usos de les TIC (tecnologies de la informació i la comunicació) i els "*gaming constructs*" (o constructes videolúdics) (2010, p. 551)²⁸. Recentment, Hovden i Rosenlund (2021), han identificat diferències significatives relatives a la classe social (i agreujades pel gènere i l'edat), que en certa manera recolzen la tesi de Boudieu (1979) sobre els criteris i les bases socials del gust (*cft.*: Robinson, 2009). Així, tal

²⁸ Aquestes autores, ampliant la recerca de Norman (2008), estableixen els '*gaming constructs*' a partir de la correlació de cinc variables: (1) jugar (o no) a videojocs, (2) jugar a dos videojocs o més, (3) utilitzar consoles portàtils o amb comandament, (4) customitzar personatges i (5) jugar en grup.

com apunten aquests autors, els *habitus* de classe estarien condicionant les preferències i ‘el repertori’ de pràctiques mediàtiques i relatives a la cultura digital (Lindell i Hovden, 2018, pp. 10-13)²⁹.

Un dels referents més importants d’aquesta investigació és l’estudi de Hollingworth *et al.* (2011). Hollingworth *et al.* (2011) duen a terme un anàlisi sociocultural a través dels conceptes de capital, camp i *habitus* de Bourdieu, analitzant les pràctiques i visions tecnològiques de famílies de diferents classes socials a l’hora de donar suport i comprometre’s amb l’educació dels seus fills i filles, en relació amb les noves tecnologies. Els resultats demostren que existeix una ‘escletxa digital’ correlacionada amb el capital cultural parental; és a dir, existeixen diferències de classe relatives a les pràctiques tecnològiques de les famílies, i les relacions paternofilials al voltant de la tecnologia. És important tenir en compte que es tracta de diferències no només d’accés a la tecnologia, sinó d’ús i ‘culturitització’ respecte la mateixa; diferències que influeixen en l’aprenentatge i les relacions que els fills/es (no) tenen i (no) estableixen amb la tecnologia.

Segons Hollingworth *et al.* (2011), i en línia amb els estudis comentats anteriorment, les diferències en la forma de relacionar-se amb la tecnologia segons la variable de classe tenen molt a veure amb el posicionament dels pares i mares envers el ‘gap’ generacional i l’expertesa tecnològica, i alhora les seves disposicions i percepcions sobre el “*universal discourse of harm and risk*” associat als avenços tecnològics i al pànic mediàtic (també el ‘pànic moral’) respecte activitats d’oci virtual associades a l’excés de temps dedicat “a les pantalles” i/o continguts violents (Cohen, 1980) (*cf.*: Buckingham i Strandgaard Jensen, 2012).

D’una banda, la classe treballadora, malgrat que reconeix els beneficis de l’accessibilitat a la informació a través d’internet, “es preocupa” pels efectes negatius i se’n distancia, recorrent a certs discursos de nostàlgia envers el passat i una visió crítica/destructiva respecte els canvis en les relacions socials que comporta la tecnologia (passar de l’aire lliure a una virtualitat, entesa en clau principalment nociva). Això es tradueix en dues respostes majoritàries: la restricció severa o, directament, la no tinença de dispositius i/o Internet, i el distanciament dels pares i mares respecte les activitats tecnoculturals dels seus fills i filles (Hollingworth *et al.*, 2011, p. 352). Aquest distanciament, sovint acompanyat de malestar i cert sentiment de culpa pel desconeixement (en part contradictori, atès que es posicionen fonamentalment en contra dels mitjans digitals), el ‘justifiquen’ naturalitzant la correlació entre competència digital i edat, és a dir, apel·lant a l’argument dels “nadius digitals” (i, per tant, els progenitors com a “no-nadius digitals”). Així, els pares i mares de classe treballadora es perceben a si mateixos com a “*newcomers*” i subestimen la capacitat de la seva influència respecte els fills i filles, al

²⁹ Una de les referències clàssiques més rellevants sobre aquesta qüestió és la de Lareau (1987), que a través d’un estudi qualitatiu amb famílies de classe mitjana i treballadora i partint de la referència de Bourdieu (1979), va concloure que els diferents nivells de capital cultural de les famílies són rellevants per entendre les vies d’implicació de les famílies amb l’escola i els processos educatius dels seus fills/es. En aquest sentit, Lareau (1987) va apel·lar a la importància de no estandarditzar els perfils de l’alumnat, amb la intenció no ‘enclassar’ les respostes i les diferents vies d’implicació de les famílies (pp. 82-83). Posteriorment, Lareau (2002) va entrellaçar les variables de la classe social i la raça (blanca *versus* negra) en un estudi etnogràfic amb infants de 10 anys. L’estudi revela diferències significatives de classe, però no de raça. D’una banda, Lareau (2002) estableix que les famílies de classe mitjana procuren fomentar i cultivar els diferents talents (socials i cognitius) dels seus fills/es, potenciant el raonament i guiant l’autoregulació de les activitats d’oci i, de l’altra, les famílies de classe treballadora imposen ‘directrius’ i ‘límits’ amb la intenció de potenciar el creixement ‘natural’ dels seus fills/es. Per a tot plegat, els infants de classe treballadora, no tenen accés a activitats d’oci alternatives (com l’esport o la dansa) i acumulen desavantatges competitiu respecte els infants de classe mitjana, tals com la subordinació adulta, que debilita les seves capacitats per a prendre decisions (p. 773).

voltant dels usos i reflexions al voltant de les tecnologies. Alhora, tal com havíem avançat, l'estudi mostra com el desconeixement dels dispositius i les cultures que envolten el món digital tendeix a portar cap a actituds de rebuig (Hollingworth *et al.*, 2011; Paus-Hasebrink *et al.*, 2013; Correa, 2014; Livingstone *et al.*, 2015). D'aquesta manera, la gestió del gap generacional esdevé un abisme, que sovint es tradueix en menyspreu envers la potencialitat dels fills i filles en aquest àmbit (Plowman *et al.*, 2008).

En canvi, segons el mateix estudi de Hollingworth *et al.* (2011), els pares i mares de classe mitjana reconeixen millor els possibles beneficis de la tecnologia (per ells/es i pels seus fills/es) i se senten més capacitats per afrontar-ne els riscos que hi identifiquen (contingut inapropiat, ciberseguretat). Aquest fet es tradueix en regular el temps dedicat a navegar per internet i a jugar a videojocs de forma més flexible, a través d'un estil de control parental des del *know-how*. D'aquesta manera, els pares i mares de classe mitjana permeten i, en certa mesura, encoratgen l'exploració dels mitjans digitals, entenent-los com a possibles fonts d'aprenentatge i fomentant en els seus fills/es l'actitud d'un *autonomous learner* (Furlong i Davies, 2012). En relació amb això, consideren que jugar a jocs digitals pot ser una activitat de profit, que brinda oportunitats d'aprenentatge, fins i tot potencialment relatives a un hipotètic futur professional. A la vegada, els pares i mares de classe mitjana (co)responsabilitzen l'adolescent sobre la discriminació d'allò que és correcte i incorrecte; en altres paraules, què suposa un risc i què no, i quin és el temps adequat a invertir consumint mitjans digitals. Promouen, per tant, l'autocontrol i l'autonomia. Finalment, a diferència dels pares i mares de classe treballadora, els pares i mares de classe mitjana celebren el gap d'expertesa digital entre persones joves i adultes, posant en valor la competència digital dels joves com un avantatge competitiu per ells/es, de caire generacional, i es mostren predisposats a ajudar els fills/es a que aprofitin aquest avantatge (Hollingworth *et al.*, 2011).

En aquesta línia, l'estudi posterior de Livingstone *et al.* (2015), corrobora els resultats obtinguts per Hollingworth *et al.* (2011) i identifica diferències rellevants en la gestió dels dispositius digitals entre famílies en funció dels seus ingressos i nivells educatius. Concretament, Livingstone *et al.* (2015) distingeixen entre: (1) famílies amb baixos ingressos i baixos nivells educatius, (2) famílies amb baixos ingressos i nivells educatius més elevats (respecte el primer grup), i (3) famílies amb ingressos alts i nivells educatius alts. El primer grup, famílies amb baixos ingressos i baixos nivells educatius, es caracteritza per: (a) tenir bastants dispositius digitals (en nombre i varietat), tot i que majoritàriament no disposa dels últims models³⁰; (b) afrontar un gap important d'expertesa tecno-digital entre pares i mares i fills/es; (c) optar per un enfocament restrictiu (especialment per part de la figura materna) respecte el temps que es permet als fills/es usar els dispositius digitals, acompanyat d'un discurs crític/destructiu (posant l'accent en riscos, addicció, problemes de socialització, i/o actitud 'mandrosa'); i (d) emfasitzar la referència parental com a figura de caire autoritari, que gestiona i controla les normes (*cft.*: Clark, 2013). Tot plegat va acompanyat de certes dinàmiques contradictòries, com l'ús de la tecnologia (televisió i mòbils) com una via de distracció ('*babysitter*' o cangur o cuidador/a) i de compensació/càstig (p. ex.: concedir una estona de joc a canvi de fer els deures d'escola). Livingstone *et al.* (2015) destaquen tres possibles factors darrera d'aquestes dinàmiques: la manca de recursos econòmics, la manca de temps dels pares i mares degut a la jornada laboral i els baixos nivells educatius, que repercuteixen en les seves habilitats tecnològiques i digitals. De fet,

³⁰ Excepcionalment, quan aquest perfil de famílies (amb baixos ingressos i baix nivell educatiu) disposa dels últims models d'algun dispositiu, com podria ser una consola d'última generació, tots els membres de la família es mostren respectuosos i conscienciats respecte el dispositiu i la seva preservació.

aquest grup disposa tota la confiança i la responsabilitat de l'educació mediàtica a l'escola (*cfr.*: Lareau, 2002, p. 773). Així, malgrat la motivació d'aquestes famílies per millorar el futur dels seus fills/es, es troben en un desavantatge competitiu, que els resulta difícil sobrepassar, de tal forma que acaba afectant negativament no només a l'accés sinó també a la percepció i usos dels dispositius digitals per part dels seus fills/es. Respecte aquesta qüestió, Livingstone *et al.* (2015) també observen diferències de classe en relació amb les dinàmiques d'aprenentatge informal horitzontal entre germans/es, i la transmissió de coneixements i/o habilitats tecnològiques *bottom-up*, dels infants cap als adults (pp. 14-16).

El segon grup, famílies amb baixos ingressos i nivells educatius més elevats (en comparació amb el primer grup), presenta un perfil mixt i una alta proporció de famílies monoparentals. El perfil és mixt en dos sentits: d'una banda, hi ha famílies amb bastants dispositius (en nombre i varietat) i d'altres amb molt pocs; d'una altra, hi ha famílies que practiquen una mediació permissiva i d'altres que opten per una mediació restrictiva. Livingstone *et al.* (2015) no observen una correlació clara entre el fet de tenir més o menys dispositius i el tipus de mediació de les famílies. Així, per exemple, hi ha famílies que, malgrat tenir bastants dispositius a casa, adopten actituds distants vers la tecnologia i opten per potenciar un estil de vida "sense pantalles", apel·lant a l'excés de tecnologia (a la societat) i als riscos digitals, fonamentalment associats a la ciberseguretat (com el ciberassetjament). Altrament, també hi ha pares i mares que, amb menys accés i coneixements tecno-digitals, es mostren igualment reticents amb la tecnologia i adopten actituds restrictives, apel·lant al discurs sobre els riscos psicològics. Val a dir que això passa especialment entre aquelles famílies amb menys coneixements tecnològics i es tradueix en mesures restrictives concretes com la temporització de l'exposició tecnològica. Pel que fa a les famílies d'aquest grup que opten per un enfocament més permissiu, en algunes de les quals el pare/mare té una professió vinculada al món tecnològic, més que no pas orientar a l'infant en termes generals o relativament oberts, se li indiquen un seguit de normes (de seguretat) i protocols a seguir. Així, doncs, en termes generals, en aquest segon grup sembla que, tot i el coneixement tecnològic d'alguns dels pares/mares, les persones adultes tendeixen a focalitzar els esforços en minimitzar els riscos, en detriment de la via d'explorar i fomentar els possibles beneficis educatius (pp. 16-18).

Finalment, el tercer grup, format per famílies amb ingressos i nivells educatius alts, al contrari que els grups anteriors, es caracteritza, a banda de la previsible disponibilitat de dispositius avançats, pel fet que les persones adultes intenten potenciar l'empoderament dels fills/es, des d'una mediació no només permissiva sinó en certa manera proactiva. Així mateix, Livingstone *et al.* (2015) destaquen que, a vegades, les famílies d'aquest grup amb estudis i professions vinculades a la tecnologia i/o el món digital, es veuen davant de situacions controvertides que contradiuen les seves recomanacions. Per exemple, la seva afició pel videojoc sovint provoca que les sessions de *co-playing* s'allarguin més del previst (conforme les seves pròpies recomanacions). Malgrat la dificultat d'encaix, aquestes famílies compten amb un ampli ventall de mesures "educatives" i flexibles que s'implementen per potenciar la confiança i l'autoregulació dels fills/es (p. ex.: posar en coneixement dels fills/es les contrasenyes dels dispositius i explicar-los el perquè de determinades recomanacions, tals com la restricció del temps de joc). A més, aquestes famílies aposten per l'assoliment d'un balanç entre les activitats online i offline i ofereixen als nens/es alternatives atractives a l'oci digital. Curiosament, aquest grup, de forma similar al primer, destaca que les llargues jornades laborals són un impediment per a complir 'satisfactòriament' amb l'educació de les seves filles i fills. No obstant, aquest grup, a diferència del primer, és mostra molt reticent a fer servir la tecnologia com un mitjà de distracció ('*babysitter*') i, malgrat que admeten fer-ho "excepcionalment", es mostren culpables per recórrer a aquest tipus de dinàmiques. A més, a diferència del primer grup, es mostren conscients del seu paper

en l'educació (no només restricció/regulació) al voltant dels mitjans digitals, i “reparteixen” la seva responsabilitat amb la del centre escolar.

Per concloure, veiem que els resultats dels estudis de Hollingworth *et al.* (2011) i Livingstone *et al.* (2015), en línia amb els resultats de Clark (2013), conflueixen en l'observació que en les famílies amb baixos ingressos i baixos nivells educatius tendeix a donar-se una figura parental autoritària, respecte els usos dels mitjans digitals, que Clark (2013) associa a una “*ethic of respectful connectedness*”³¹, i que sovint va lligada a dinàmiques de mediació restrictives. Contràriament, les famílies amb més ingressos i nivells educatius alts tendeixen a promoure l'autoregulació dels fills/es, dipositant-los confiança i guiant-los en el procés d'entesa d'unes normes flexibles que entre tots els membres de la família procuren (no sempre amb èxit) compartir i respectar. Aquest perfil, doncs, opta per una mediació permissiva i pot vincular-se al que Clark (2013) denomina una “*ethic of expressive empowerment*”³² (p. 22).

D'aquesta manera, els estudis revisats demostren que la classe social no és només un factor que influeix en l'accés a la tecnologia i en l'adquisició de competències de caire funcional amb la mateixa, sinó que incideix d'una forma més integral en la relació experiencial dels joves amb la tecnologia i el videojoc, ‘enclassant’ les seves experiències videolúdiques i, per tant, la seva particular ‘cultura del videojoc’, i, en última instància, condicionant les oportunitats educatives al voltant del món del videojoc.

c) *L'alfabetització crítico-cultural del videojoc: visions i propostes*

Tal com ha quedat de manifest al subapartat anterior, les desigualtats tecnoculturals que pateixen alguns i algunes adolescents ‘enclassen’ les seves experiències videolúdiques. Aquest fet no només invalida la tesi dels “nadius digitals”, sinó que posa de relleu la importància de l'alfabetització mediàtica (universal) als centres educatius. És a dir, les visions més aviat optimistes de la cultura participativa i l'alfabetització informal dels joves en relació als nous mitjans (Jenkins, 2009; Burgess i Green, 2009; Jenkins, Ito i boyd, 2016)³³, queden en qüestió si observem, a la llum dels subapartats anteriors, com el fet de ‘deixar’ l'alfabetització en mitjans digitals en mans de dinàmiques informals o ‘autogestionades’ pels joves en el fons tendeix a accentuar el pes del factor familiar, accentuant les desigualtats. En aquest sentit, pot ser interessant revisar les aportacions de Zagal (2009) al voltant de l'alfabetització en videojocs a: *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*.

A partir de noció semiòtica sobre l'alfabetització de Gee (2004), Zagal (2009) estableix que l'alfabetització videolúdica es concreta en tres habilitats fonamentals: (1) jugar a jocs; (2) entendre els

³¹ Clark (2013) identifica una ‘ètica d'un vincle respectuós’ (*ethic of respectful connectedness*) entre famílies amb ingressos baixos, que es caracteritza per fomentar l'ús i l'accés als dispositius digitals des del respecte i la compatibilitat amb la visió familiar (pp. 127-129).

³² Clark (2013) identifica una ‘ètica d'un empoderament expressiu’ (*ethic of expressive empowerment*) entre famílies amb ingressos alts, que es caracteritza per incentivar l'ús (intencionat i quasi exclusiu) dels dispositius digitals en relació a l'educació i l'autodesenvolupament (social i cognitiu) dels seus fills/es (pp. 130-134).

³³ Respecte aquesta qüestió, cal destacar que les primeres propostes sobre alfabetització mediàtica (tradicional) van emergir a la dècada dels 60, amb la intenció de donar resposta a les pors i els suposats efectes negatius de la televisió (Masanet *et al.*, 2020). En aquesta línia, les primeres propostes van partir de visions negatives i, fins i tot, apocalíptiques (Eco, 1965). Posteriorment han sorgit definicions alternatives, més o menys optimistes. Per aprofundir sobre aquestes propostes i definicions pot consultar-se Potter (2013

), Scolari (2018) i Scolari (2019).

significats dels jocs; i (3) produir jocs (p. 23). D'aquesta manera, Zagal (2009) estableix que comptar amb "l'habilitat per a jugar a un joc sovint implica més que saber les normes, els objectius i la interfície del joc. Jugar també pot incloure l'habilitat de participar en pràctiques socials i comunicatives de joc" (p. 25). Aquesta qüestió es pot relacionar amb la noció de 'capital *gamer*' de Consalvo (2009), en tant que possibles vies que faciliten l'obtenció de capital en el camp del videojoc. Pel que fa a la segona habilitat, Zagal (2009) defineix la capacitat d'entendre els significats dels jocs com l'habilitat per explicar, discutir, descriure, estructurar, situar, interpretar i/o posicionar els jocs en: (1) el context de la cultura humana, (2) el context d'altres jocs (comparació de títols i gèneres), (3) el context tecnològic de la plataforma en la qual s'executen (coneixement tècnic), i (4) el 'llenguatge' del disseny de videojocs, els seus components i les experiències que generen (p. 24).

La primera dimensió, relativa a situar els jocs en el context de la cultura humana, fa referència a l'habilitat de concebre els jocs com artefactes culturals, ja sigui a través de les relacions amb altres mitjans (p. ex., un videojoc inspirat en una pel·lícula); identificant relacions amb moviments i gèneres artístics (p. ex., identificant un joc com a part d'un moviment artístic), o identificant trets culturals o ressonàncies socioculturals d'un joc (p. ex., la promoció dels valors capitalistes en determinats títols) (Zagal, 2009, pp. 25-28).

La segona dimensió, en relació amb saber comparar els jocs entre si, va associada al coneixement de la història del videojoc i la capacitat d'identificar els diferents gèneres videolúdics (acció, rol, esports, etc.), així com les diverses nissagues i referents icònics del mitjà, i d'aquesta manera ser competent a l'hora d'establir relacions entre les formes de joc i les narratives de diferents títols (Zagal, 2009, pp. 29-31).

La tercera dimensió, relativa a conèixer el context tecnològic de la plataforma, fa referència a entendre les funcionalitats tècniques dels dispositius (com el *hardware*, el processador, la memòria, entre d'altres) i com aquestes condicionen l'experiència del jugador/a (Zagal, 2009, pp. 31-32). Finalment, la quarta dimensió, que al·ludeix a saber deconstruir els jocs i comprendre el seu disseny, correspon a entendre els components del '*game design*', les mecàniques de joc, i en conjunt el 'llenguatge del videojoc', per entendre com els videojocs transmeten significats i experiències (Zagal, 2009, pp. 32-33).

Davant del repte que suposa l'alfabetització respecte els punts anteriors, Zagal (2009) parteix de la premissa proposada per Umberto Eco (1979): "si vols utilitzar la televisió per ensenyar, primer has d'ensenyar com fer-la servir". D'aquesta manera, Zagal (2009) proposa ensenyar i comprendre els videojocs, enlloc de fer servir els videojocs per ensenyar, defugint les teories de la gamificació. En aquest sentit, una formació crítico-cultural de l'alumnat, basada en l'obra de Buckingham (2013) i Freire (2012), podria partir de l'abordatge crític dels punts proposats per Zagal (2009), establint diverses activitats d'aprenentatge: des de la comprensió tècnica dels dispositius i plataformes, fins a l'anàlisi crítico-cultural de diferents títols. En aquest sentit, posant l'accent en una proposta crítica, basada en el treball de Buckingham (2013) i Freire (2012), els nivells de comprensió sobre aquest tipus de coneixements, també haurien d'anar enfocats a la presa de consciència i a l'establiment de connexions entre les percepcions de l'alumnat i les disposicions crítico-culturals adquirides, visibilitzant i conscienciant sobre les desigualtats estructurals.

Zagal (2009) destaca que l'abordatge d'aquestes qüestions planteja reptes i limitacions importants. D'una banda, l'alumnat que té experiència prèvia i que és aficionat/da al mitjà ha de fer un esforç de deconstrucció de significats i assumpcions prèvies que sovint és complicat. D'altra banda, l'alumnat

novell o amb poca experiència lúdica sovint té menys recursos videolúdics al seu abast i, a més, necessita adquirir un seguit d'habilitats tècniques i de domini del joc (*'expertise'*), que requereixen d'una inversió de temps addicional respecte l'alumnat aficionat o amb una certa experiència. A més, l'actualització i la transformació constant dels dispositius de joc i els títols de referència provoca que determinades dinàmiques quedin obsoletes aviat, i/o no tinguin la mateixa rebuda entre l'alumnat a mesura que passa el temps (pp. 57-60).

Davant d'aquestes dificultats, i seguint la recomanació d'Scolari (2019, p. 172) i Masanet *et al.* (2020, p. 11), resulta interessant tenir en compte els processos d'aprenentatge informals dels i les joves amb la tecnologia, com un primer pas per aprofitar-los i incorporar-los a les aules. Actualment, davant la manca d'alfabetització mediàtica a les escoles i els instituts, sembla que en el camp del videojoc, tal com apunten Scolari i Contreras-Espinosa (2019), YouTube ha esdevingut un referent de culturització crucial pels joves. Així doncs, YouTube, una plataforma no pensada amb finalitats educatives, s'ha establert com una font d'aprenentatge cabdal per molts i moltes adolescents (p. ex., visualitzar un *gameplay* i aprendre determinades qüestions sobre un videojoc determinat); no només això, sinó que també s'ha convertit en una 'pantalla' de referències aspiracionals a l'hora de crear contingut i/o projectar la pròpia identitat, juntament amb altres xarxes socials (pp. 57-58).

Per tot plegat, el repte de l'alfabetització cultural-crítica sobre videojocs requereix atendre, per partida doble, a la dimensió informal de l'aprenentatge dels i les joves i al rol dels centres educatius (aprenentatge formal), però afegint un tercer factor fonamental, de caire transversal: les desigualtats de classe i de gènere, i com aquestes influeixen, de forma crucial, en ambdues dinàmiques de formació/culturització dels i les adolescents.

2.4. Professionalització, models de negoci emergents i processos creatius en el camp del videojoc

Aquest apartat tracta sobre algunes de les aportacions relatives als processos de professionalització en el món del videojoc, així com el model econòmic del contingut descarregable (o DLC), en tant que estructura econòmica emergent en la indústria. Alhora, aquests dos factors connecten amb els processos creatius i el treball immaterial dels i les aficionades al món del videojoc. En primer lloc, s'aborden les definicions de treball immaterial i precarietat laboral, tenint en compte les desigualtats estructurals de gènere i classe social, en el món de les plataformes i els *e-sports*. En segon lloc, s'aborda la qüestió de les microtransaccions (MTX), així com l'explicació del model econòmic del DLC en relació a l'emergència de noves professions associades a processos creatius i emprenedors, com la creació de contingut a través de plataformes com Twitch i YouTube. Finalment, en tercer lloc, es connecten les qüestions anteriors amb les aspiracions i les expectatives de futur dels joves en aquestes noves formes de treball, tenint en compte les desigualtats per raons de gènere i classe social.

a) *Precarietat i desigualtats estructurals: plataformes i e-sports*

Actualment, la indústria cultural del videojoc ha esdevingut un exemple paradigmàtic de treball immaterial (Creus *et al.*, 2019). Lazzarato i Negri (1994) van definir el treball immaterial postmodern com una *'diffuse factory'* o un espai indefinit amb una organització totalment descentralitzada, que produeix el contingut informatiu i cultural d'un bé o servei, ja sigui una producció audiovisual o un *software*, entre d'altres (p. 86). El cas concret de la indústria del videojoc ha donat lloc a diverses professions, derivades de la hibridació entre una forma paradigmàtica d'entreteniment (el videojoc) i

la monetització d'una activitat concreta lligada a la mateixa. Totes elles es troben sota el paraigua de l'anomenat *digital labour* o *playbour*, que segons Kücklich (2005) és la indefinició entre una activitat d'entreteniment (*play*) i el treball (*labour*). Aquestes noves formes de treball immaterial són més aviat o generalment informals i precàries, i es caracteritzen per la flexibilitat, l'adaptació i l'actualització constant al servei del consumidor/a, supeditant el procés de creació als requeriments de la demanda (Guarriello, 2019; Ashman *et al.*, 2018).

Aquestes noves formes de treball estan assolint un rol rellevant al mercat laboral, contribuint a la fragmentació de la classe treballadora (Muller i Arum, 2009, p. 11), cada vegada més debilitada. En aquesta línia, Guy Standing (2013), planteja el sorgiment d'una nova classe social, 'el precariat'³⁴. Particularment, Standing (2013) destaca la inseguretat, la inestabilitat i el canvi constant de feina i funcions, com una de les principals característiques distintives d'aquest nou grup social. Aquestes condicions es tradueixen en una pèrdua de control del temps i de les pròpies capacitats, debilitant la identitat del treballador/a i obligant-lo a actualitzar-se constantment. A més, Standing (2013) concreta que el 'precariat' és la primera classe social de masses que ha anat perdent drets civils, culturals, polítics i econòmics sistemàticament, de manera que la seva situació ha anat empitjorant. En aquest sentit, la liberalització del mercat ha suposat un augment quantitatiu dels llocs de treball, però una disminució notable de la qualitat dels mateixos, debilitant la posició negociadora de les persones contractades i sotmetent-les a la pressió d'acceptar la precarietat en favor, en alguns casos, de la flexibilitat. Aquestes són algunes de les característiques que destaca Standing (2013) i que, en línia amb la concepció de treball immaterial, semblaria que s'estan instaurant en les democràcies capitalistes actuals, sustentades per valors neoliberals (pp. 9-10).

En el cas del videojoc, trobem sovint episodis de protestes de treballadors/es de la indústria, en relació a dinàmiques d'explotació. Un cas icònic al respecte és el de la carta oberta de treballadors/es de la famosa companyia Rockstar North per la cronificació de la cultura '*crunch*' en la mateixa (Monfort, 2018)³⁵. D'altra banda, trobem (pseudo)treball o '*playbour*' lligat a la generació de contingut per part dels persones usuàries (jugadors/es) o fans i, de l'altra, professions associades al testeig de videojocs en fase beta (les últimes setmanes prèvies del llançament definitiu al mercat).

Si ens fixem en el treball associat a la creació de contingut, podem distingir: el *modding* o *fan-programming*, els continguts creats per YouTubers i *streamers*, i els *professional-gamers* o professionals dels *e-sports*, entesos com a protagonistes del seu propi contingut³⁶ (Vilasís-Pamos i Pires, 2022). Algunes d'aquestes professions poden classificar-se com a treball gratuït, perquè els subjectes en qüestió no

³⁴ Standing (2013) proposa una classificació particular de classes: elit o plutocràcia, alts directius o executius; profitècnics; antiga classe obrera <<nuclear>> (proletariat); precariat; aturats; lumpen-precariat (o subclasse) (pp. 26-30). No obstant, l'objectiu principal de la seva obra és definir el precariat, en tant que nova classe social, amb la intenció de diferenciant-la de la nomenclatura clàssica de classe treballadora o proletariat. Referents com Wright (2018) han qüestionat la utilitat d'aquesta nova 'nomenclatura' (pp. 194-205). La present investigació hi fa referència com una de les contribucions recents més importants respecte la qüestió de classe, sense entrar a qüestionar la utilitat del concepte sociològic com a tal.

³⁵ Per a més informació podeu consultar la notícia publicada a Hipertextual el 18 d'octubre de 2018: <https://hipertextual.com/2018/10/empleados-rockstar-games-hablan-twitter-explotacion-laboral-red-dead-redemption-2>.

³⁶ Els *e-sports* (o esports electrònics) són una forma d'esport facilitada mitjançant sistemes electrònics de *hardware* i *software*, mediades per interfícies individu-ordinador, i emesos per canals i/o plataformes d'internet (Hamari i Sjöblom, 2017, p. 212). En termes pràctics, els *professional-gamers* són jugadors experts en un o més videojocs concrets, que formen part d'un equip oficial d'*e-sports* i que competeixen a nivell nacional i internacional (Vilasís-Pamos i Pires, 2022, p. 9).

reben cap tipus de remuneració, com seria el cas, generalment, del *modding*. D'altres, poden classificar-se com a treball immaterial, com seria el cas d'alguns YouTubers, *streamers* i professionals dels *e-sports*, que malgrat rebre una compensació monetària i estar sotmesos/es a les condicions laborals explicades anteriorment, no suposen cap despesa (per remuneració) a la indústria del videojoc. D'aquesta manera, a través de la generació de contingut, promocionen determinats jocs i pràctiques de consum videolúdiques, a cost zero per les empreses de la indústria.

El *modding* o *fan-programming*, tradicionalment associat a la contracultura (Carrubba, 2017), correspon, tal com s'havia avançat, a la modificació de videojocs per part d'un o més aficionats/des (o fans). Es tracta d'una dinàmica a cavall, o potencialment ambivalent, entre l'expressió personal (apropiació personal del videojoc) i l'absorció d'això mateix pel capitalisme de plataformes (generació de valor, que és gratuïta per l'empresa). Respecte això últim, cal tenir en compte que el *modding* aporta valor i incrementa la vida útil de productes com els videojocs. Alhora, proporciona a les empreses una via d'innovació sense assumir riscos econòmics, i sense responsabilitzar-se de compensar/remunerar a les persones que han compartit els seus *mods*, o altres tipus de creacions, en plataformes vinculades a l'empresa (Kücklich, 2005). Cal destacar que l'estatus precari del *modding*, en tant que activitat laboral no remunerada, ha esdevingut una extensió de la pròpia activitat videolúdica i, per tant, ha derivat en una forma híbrida de *playbour* (Kücklich, 2005).

D'altra banda, en paral·lel a la crisi financera del 2008, van emergir les professions de YouTuber i *streamer* que, fins aleshores, no es concebien com una possibilitat econòmicament sostenible i reconeguda (Guarriello, 2019). Ambdues professions estan basades en la creació de contingut, en relació amb la publicació (sincrònica o asincrònica) de vídeos i la retransmissió en directe de competicions d'*e-sports* i *gameplays*. Aquests continguts es visualitzen a través de plataformes com Twitch, YouTube, Mixer i a través de canals de pagament com Movistar+ i Orange TV. Aquestes professions es caracteritzen per la flexibilitat, la intermitència contractual (quan s'estableix una relació contractual *de facto*) i la indefinició de funcions. Tot plegat, suposa una pèrdua d'estabilitat, un augment de la competitivitat i una erosió gradual dels límits de l'espai i el temps de feina, difuminant la frontera entre treball i entreteniment (Guarriello, 2019; Ashman *et al.*, 2018). Dyer-Witheford i De Peuter (2009), Guarriello (2019) i Duffy (2016) ho associen a una dicotomia entre el plaer i l'autoexplotació, generant formes de competitivitat extrema i contribuint als beneficis corporatius de la indústria. Aquestes noves professions, en certa mesura, es troben en una zona grisa entre: (1) els espais de creació dels propis jugadors i jugadores, (2) el component/arrel contracultural de pràctiques com el *modding*, o qualsevol iniciativa d'apropiació personal de continguts per part d'aficionats/des o fans, i (3) les dinàmiques comercials de la indústria del videojoc i l'emergent capitalisme de plataformes (Srnicek, 2021; Deuze *et al.*, 2007).

La creació de contingut i els patrocinis, a través del *self-branding* (creació de marca personal) i el marxandatge, són les fonts d'ingressos principals d'aquestes professions (YouTuber, *streamer* i *professional-gamer*). No obstant, encara no s'han establert estructures de suport sindical ni de cap tipus, que visibilitzin i ajudin a prevenir problemes de salut associats a la fama i a la càrrega constant de feina (Törhönen *et al.*, 2020). D'aquesta manera, ser *gamer* professional pot ser lucratiu, però precari en termes de carrera professional i expectatives de futur a mig i llarg termini (Guarriello, 2019; Johnson i Woodcock, 2019). En aquesta línia, Ashman *et al.* (2018) adverteixen que les iniciatives autoemprenedores ('*autopreneurs*'), impulsades pel sistema neoliberal, i especialment aquelles iniciatives vinculades a plataformes com YouTube, deriven en dinàmiques de competitivitat i autosuperació extremes per part de YouTubers que, a la vegada, contribueixen i incentiven l'autoexplotació (pp.

481-482)³⁷. A més, cal destacar que, en l'àmbit de les plataformes, les desigualtats de gènere segueixen perpetuant-se: l'assetjament cibernètic, que ja s'ha tractat anteriorment a l'apartat sobre la identitat *gamer*, gènere i videojocs, també el pateixen *streamers* i YouTubers per la seva condició de gènere, trobant-se sotmeses a alts nivells d'exigència per a ser reconegudes i respectades (Guarriello, 2018). Tot plegat, parteix d'una desigualtat estructural associada a les professions tecnològiques, com el *testing* o la programació, així com d'altres feines i activitats que deriven d'artefactes tecnològics, com la creació de contingut per a plataformes, que en certa manera, potencia i perpetua la concepció tradicional tècnica/tecnològica del videojoc (*cft.*: Paaßen *et al.*, 2017, p. 424).

Un dels principals entorns videolúdics en el món de les plataformes són els *e-sports* (Johnson i Woodcock, 2019, p. 5) o esports electrònics, que han crescut exponencialment durant els darrers anys. Concretament, els *e-sports* són competicions professionals de videojocs, que es troben sota el paraigua de lligues i tornejos que enfronten diferents equips patrocinats per entitats i empreses privades (Hamari i Sjöblom, 2017, 211-212). Durant l'any 2021, els *e-sports* van registrar una audiència de més de 489'5 milions de persones a tot el món (Newzoo, 2022). No obstant, més enllà de l'èxit mediàtic d'aquestes competicions, referents com Taylor (2012), Xue *et al.* (2019), Witkowski (2013) i Ruvalcaba *et al.* (2018) han posat de relleu les tensions i desigualtats competitives en favor del domini masculí que es donen en aquest àmbit, i que alimenten dinàmiques de violència simbòlica per raons de gènere. Aquestes formes de violència i discriminació venen donades per diversos factors. En general, no només en relació als *e-sports*, la concepció tradicional del domini masculí sobre el mitjà sovint és una font de toxicitat i tribalisme (Mortensen, 2018), que pot accentuar-se amb la sexualització dels cossos femenins i els seus rols en la narrativa del videojoc, promovent la objectivització de la dona i tipificant la figura del *gamer* com a masculina i heterosexual (Ruvalcaba *et al.*, 2018, pp. 3-4). A més, Hayday *et al.* (2021) afirmen que els *e-sports* estan fonamentats a partir de la noció de comunitat, creant espais de reconeixement i de celebració amb els seus propis codis i pràctiques socials. Aquests espais estan sustentats per la identitat i la lleialtat envers la cultura *gamer* i alguns dels títols que el fan possible, com el *League of Legends* o el *Counterstrike*. La formació d'aquesta comunitat comporta certes pràctiques de proteccionisme (tradicionals) que deriven en dinàmiques d'exclusió i desigualtat, especialment, per raons de gènere (pp. 140-142). Aquestes resistències no només dificulten l'accés de les dones al món competitiu dels *e-sports*, sinó que també en condicionen l'experiència (Taylor, 2012, pp. 122-125). Tal com exposen Ruvalcaba *et al.* (2018), les jugadores principalment reben missatges dirigits al seu aspecte físic i actituds de sorpresa i/o dubte sobre la seva destresa videolúdica, en canvi, els jugadors (de gènere masculí) reben missatges dirigits a la tècnica i a l'experiència de joc (pp. 4-5). Davant d'aquesta situació, Hayday *et al.* (2020), entre d'altres com Henry (2013), apel·len a la importància de crear estructures reguladores que garanteixin pràctiques lúdiques responsables i inclusives (p. 150).

A banda de l'exploració de les desigualtats de gènere, també cal destacar la recent aportació de McLeod *et al.* (2022) que, per primera vegada, aborda la desigualtat social en el mercat laboral dels *e-sports*, tenint en compte diferències de classe social i de gènere (p. 7). La promesa de guanyar grans premis a través de competicions d'*e-sports* suposa una fita per a joves *gamers* que aspiren a lucrar-se

³⁷ A partir de la teoria de la biopolítica proposada per Foucault (1974, 1988), Ashman *et al.* (2018) duen a terme autoetnografia digital, observació participant i entrevistes en profunditat amb nou YouTubers o 'autoemprenedors' (p. 477). Particularment, Ashman *et al.* (2018) introdueixen la noció d' 'autoemprenedors' ('*autopreneurs*') per referir-se als i les YouTubers participants a l'estudi, a partir de la hibridació dels termes 'autobiogràfic' i 'emprenedor' pel tipus de contingut personal que solen crear aquest tipus d'emprenedors/es (p. 475).

amb aquest tipus d'oportunitats. La dotació d'aquest tipus de premis ha augmentat amb els anys, no obstant cada vegada hi ha més competència i, de retruc, menys possibilitats d'accedir-hi. Aquest fet provoca un grau molt elevat de desigualtat dintre del sector, amb un número molt reduït de jugadors/es (fonamentalment homes/nois) que se'n beneficien, mentre la majoria obtenen guanys per sota de l'índex de pobresa americana. Aquestes desigualtats s'agregen encara més en el cas de les dones que hi competeixen. En tots els casos, en el període que comprèn l'estudi (2009-2015), els nivells de desigualtat no han parat d'augmentar. Així, el treball aspiracional³⁸ de la major part de jugadors i jugadores que conformen l'entramat dels *e-sports* no només accentua diferències per raons de gènere i de classe, sinó que a més, produeix valor i contingut per a la indústria del videojoc, més enllà de la pràctica (semi)professional dels competidors/es, en sentit estricte (pp. 16-17).

b) *Contingut descarregable i microtransaccions*

Totes aquestes noves professions de treball digital són formes de comodificació, és a dir, transformacions de contingut (vídeos, transmissions en directe, *mods*) en productes comercialitzables amb finalitats lucratives. Aquestes formes de comodificació sustenten i retroalimenten el model econòmic emergent del DLC (*Downloadable Content*) o contingut descarregable.

El model del DLC parteix d'un joc, de pagament o gratuït, que permet als jugadors pagar per a obtenir contingut addicional, ja sigui de tipus funcional (nous mapes, nivells) o estètic (associat a la customització) (*cft.*: Lizardi, 2012). Segons Lizardi (2012), el model del DLC és cíclic, de manera que els jugadors i jugadores no paguen per un contingut sorgit arrel d'un producte previ, sinó que contínuament estan pagant pel mateix producte (p. 33). A més, s'assumeix que el videojoc 'inicial' és una base incompleta que ja incorpora la possibilitat d'ampliacions, millores i actualitzacions. Essent així, el jugador/a paga per un producte en construcció. D'aquesta manera, es generen dinàmiques d'explotació de les persones consumidores, que es reforcen a través del contingut generat a partir d'altres usuaris/es o fans (p. ex., *mods* o modificacions de videojocs), del qual la indústria obté rendiment econòmic a cost zero.

Particularment, es pot distingir entre dos tipus de DLC: les microtransaccions (MTX) i les subscripcions de pagament. D'una banda, les subscripcions de pagament són poc freqüents, solen ser de periodicitat mensual. L'exemple més destacat és el *World of Warcraft*, que opera amb aquest model des de l'any 2004 (Lizardi, 2012, p. 40). D'altra banda, les MTX són, avui en dia, la forma prototípica de DLC. Concretament, són les compres virtuals associades a la customització, ja sigui de contingut addicional o de canvis cosmètics (una '*skin*', un complement sense afectació directa en la forma de jugar) i/o a l'actualització funcional (per exemple, el desbloqueig de nivells o mapes nous) respecte el disseny original del videojoc. El jugador/a pot fer aquestes compres amb diners reals a través de la botiga virtual del propi joc o, en casos paradigmàtics com *Fortnite*, en botigues físiques (com Game, en el cas d'Espanya). Es denominen microtransaccions perquè es consideren petites sumes de diners. Aquestes microtransaccions permeten als jugadors adquirir estatus dintre el joc (Nielsen, 2020, p. 94) i, per tant, dintre de la comunitat *gamer*. Des de la perspectiva de classe cal posar en dubte l'elecció lingüística de 'microtransacció', que implícitament suposa que, per tractar-se d'una 'petita' suma, el

³⁸ McLeod *et al.* (2022) fan referència al treball aspiracional (Duffy, 2016) i al '*hope labor*' (treball esperança) (Kuehn i Corrigan, 2013), que corresponen a activitats laborals no remunerades o pràcticament no remunerades que es duen a terme amb l'esperança de millorar la situació laboral, aspirant a una certa mobilitat social i amb recompenses a llarg termini (McLeod *et al.*, 2022, p. 6).

consumidor/a pràcticament no ho nota i, per tant, és econòmicament assequible (Lizardi, 2012, p. 40). Essent així, s'assumeix que les MTX són quantitats insignificants de diners per a qualsevol persona i, per tant, s'eludeixen les desigualtats econòmiques. Aquest argument queda reforçat pel fet que les MTX són prototípiques dels jocs gratuïts (*free-to-play* o *f2p*) i dels *pay-to-win* (*p2w*), que generalment també són gratuïts. Tal com el seu nom indica, els videojocs *free-to-play* són videojocs gratuïts i sustentats a través de la publicitat que s'emet dintre el propi joc i, generalment, a través de les MTX de tipus cosmètic, com la compra d'una *skin* o avatar (Nieborg, 2016, p. 28). En canvi, els videojocs *pay-to-win* són videojocs que ofereixen la possibilitat de gastar diners en continguts, articles o esdeveniments que ajuden al jugador/a a avançar amb més facilitat i/o rapidesa en el joc. D'aquesta manera, incorporen MTX funcionals que proporcionen un avantatge al jugador i augmenten la probabilitat de guanyar (Steinmetz *et al.*, 2021, p. 2).

L'esquema que es mostra a continuació detalla la relació entre les formes de comodificació i explotació de jugadors/es i productors/es a través de les formes de *playbour*, a partir del model econòmic del DLC, cada vegada més present a la indústria contemporània del videojoc:

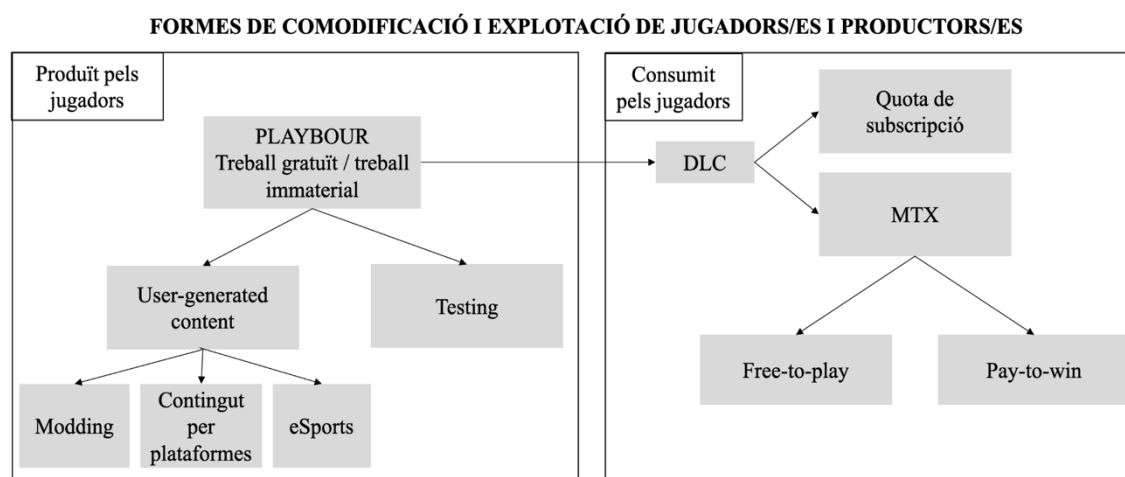


Figura 1. Esquema sobre les formes de comodificació i explotació de jugadors/es i productors/es.
Elaboració pròpia.

Aquest esquema connecta les formes de *playbour*, produïdes pels jugadors/es, amb el model econòmic del DLC, visibilitzant els beneficis corporatius de les activitats aspiracionals (o immaterials) dels aficionats/des. En aquest sentit, la generació de contingut, ja sigui a través del *modding*, la creació de vídeos o retransmissions en directe a través de plataformes i/o els *e-sports*, genera un valor que repercuteix en la indústria del videojoc. D'aquesta manera, la indústria no només es lucra a través del sistema de micropagaments, sinó que gaudeix dels beneficis de la publicitat (com l'ús d'una *skin* determinada per part d'una celebritat) i de la creació de contingut (com, per exemple, la creació d'un *mod* i la seva incorporació en el joc en forma d'actualització).

c) *Playbour: aspiracions i expectatives de futur*

Particularment, les professions associades al món de les plataformes i els *e-sports* han establert com a referents a 'celebritats' sotmeses a alts nivells de competitivitat i salaris exclusius. Aquest fet ha generat visions idealitzades sobre aquestes sortides professionals, que resulten atractives a ulls de persones joves creatives i apassionades pel mitjà. En alguns casos, convertint els YouTubers en ídols i, fins i

tot, en líders d'opinió (Márquez i Ardèvol, 2018, p. 37). La popularitat i l'atractiu d'aquest tipus de sortides estan sustentades, en bona mesura, a partir de la idea que qualsevol persona té accés a la plataforma i, per tant, pot difondre el seu contingut. Partint d'aquesta idea, qualsevol persona és un/a potencial YouTuber. No obstant, qüestionant al 'gir democràtic' de Turner (2010), Burgess i Green (2009) argumenten que a plataformes com YouTube, més que donar-se una 'democratització' mediàtica com a tal, s'observa una 'demotització', és a dir, una major visibilitat i participació de la ciutadania (o de la gent ordinària) (p. 30). Tot i així, aquestes plataformes segueixen estant sota el domini de les estructures de poder i, per tant, les celebritats són figures exclusives i escasses.

En el context espanyol, segons les dades recollides a partir de l'enquesta d'Adecco (2016), 'YouTubers, provadors de videojocs, *community managers* (gestor/a de comunitats), *gamers* o *bloggers*' va ser la tercera categoria professional més desitjada entre els nens i els nois espanyols d'entre 4 i 17 anys (p. 2). En aquesta línia, Aran-Ramspott *et al.* (2018), sostenen que els YouTubers han esdevingut una part integral de la cultura adolescent i, a la vegada, s'han convertit en 'tòtems' de socialització rellevants en el seu procés de construcció identitari³⁹. En aquesta línia, Aran-Ramspott *et al.* (2018) destaquen que els YouTubers, degut en bona part a les seves funcions socials (tals com l'entreteniment, la comunicació 'de proximitat', etc.), han esdevingut models aspiracionals entre el col·lectiu preadolescent, entrant a formar part dels seus processos d'identificació i admiració. Les autores, a partir d'un qüestionari qualitatiu, indiquen que les persones preadolescents tendeixen a identificar els YouTubers com a professionals i treballadors. No obstant, i en línia amb resultats de l'enquesta d'Adecco, poden distingir-se notables diferències de gènere: els nois tendeixen a identificar-se amb YouTubers-*gamers* i, de retruc, concentren més aspiracions professionals en aquestes figures que no pas les noies. Aquestes expectatives es tradueixen, per exemple, en intents de crear-se el seu propi canal de YouTube. Així, a diferència de les noies, els nois tendeixen a valorar més la professió de YouTuber com una opció de futur i, alguns d'ells, ja tenen el seu propi canal.

Respecte aquestes qüestions, cal destacar també l'estudi quantitatiu de Hargittai i Walejko (2008) sobre l'escletxa de participació (*'participation divide'*) en la creació de contingut per part dels joves, tenint en compte el gènere, l'ètnia i el nivell d'estudis dels progenitors (pp. 239-240). Concretament, Hargittai i Walejko (2008), a través d'una enquesta entre joves de 18 i 19 anys (N=1.060) (p. 245), conclouen que el nivell educatiu i, en menor mesura, el gènere són variables significatives en la creació de contingut. D'una banda, els joves que tenen pares o mares amb un grau universitari, creen més contingut respecte els que no en tenen. I, d'altra banda, les noies tendeixen a publicar menys les seves creacions a internet, respecte els nois. Davant d'aquestes diferències, les autores apunten que l'expertesa, vinculada a l'escletxa digital, juga un paper important en aquestes qüestions, reproduint desigualtat estructurals i perpetuant-les a través de la participació i la visibilitat dels processos creatius a internet (pp. 252-253).

D'altra banda, Törhönen *et al.* (2019) analitzen la percepció que *streamers* i YouTubers tenen sobre les seves activitats professionals en relació als ingressos que n'obtenen i el temps que hi dediquen⁴⁰. Per fer-ho, duen a terme un qüestionari online dirigit a YouTubers i a *streamers* perquè valorin si perceben

³⁹ Per a saber més sobre la popularitat dels YouTubers i *streamers* a ulls del col·lectiu adolescent (i preadolescent), poden consultar-se algunes de les publicacions derivades del projecte *TRANSMEDIA LITERACY: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education* (Scolari, 2018), tals com Pereira *et al.* (2018) i Fedele, Ramspott i Suau (2018). I d'altres des dels Estudis sobre Celebritats com Ardèvol i Márquez (2017).

⁴⁰ Per a una revisió més extensa de la literatura sobre les motivacions al voltant de la creació de contingut en plataformes com YouTube i Twitch, poden consultar-se Törhönen *et al.* (2021) i Törhönen *et al.* (2020).

la seva activitat com a treball (*work*), entreteniment i treball per igual (*playbour*) o entreteniment (*play*). El qüestionari també inclou preguntes relacionades amb els ingressos obtinguts i el temps dedicat a l'activitat. Els resultats obtinguts serveixen per classificar els i les participants en tres grups: (1) '*work group*', (2) '*playbour group*' i (3) '*play-group*'. El '*work group*', tal com el seu nom indica, percep la seva activitat professional com a treball, a la qual inverteix més hores que la resta i és el grup que més ingressos n'obté. El '*playbour group*' considera la seva activitat com a entreteniment i treball per igual i és el grup que menys ingressos genera, malgrat dedicar-hi tantes hores com el primer (*work group*). Finalment, el '*play group*' percep la seva activitat com a entreteniment i, tot i dedicar-hi menys hores que la resta, genera pràcticament els mateixos ingressos que el primer grup (*work group*). Törhönen *et al.* (2019) expliquen aquestes diferències tenint en compte l'interès pel mitjà i l'estratègia comercial. En primer lloc, el '*work group*' té uns objectius i una estratègia comercial clara, fet que es veu reflectit en els ingressos que genera i, per tant, en les possibilitats d'èxit en aquest tipus de professió. En segon lloc, el '*playbour group*' tendeix a enfocar l'activitat d'una manera més difusa i flexible i, malgrat la seva intensa dedicació, és el grup amb menys notorietat. Finalment, en tercer lloc, l'èxit/notorietat del '*play group*' podria explicar-se pels alts nivells de compromís i motivació intrínseca amb el mitjà i la seva afició, fet que es veu reflectit en el seu contingut i que resulta atractiu per a l'audiència. L'estudi conclou que la percepció i el compromís (o interès) amb la pròpia activitat professional i/o afició, determina l'objectiu i l'estratègia o estil comunicatiu i, de retruc, incrementa les possibilitats d'èxit com a professional.

D'aquesta manera, l'entorn i les pròpies percepcions sobre els processos de professionalització juguen un paper important en les aspiracions dels i les adolescents, però també en la seva relació i percepció sobre el mitjà i, per tant, en les seves possibilitats d'èxit com a professionals. En definitiva, tenint en compte aquests factors, esdevé essencial entendre quin paper juga la classe social dels i les adolescents en la seva relació amb l'emergent 'plataformització' de la cultura videolúdica, les seves aspiracions professionals i expectatives de futur.

3. METODOLOGIA

Aquest tercer capítol està dedicat a la metodologia utilitzada per a dur a terme aquesta recerca. En primer lloc, s'aborda la justificació teòrica de la variable classe social, en tant que un dels eixos principals de l'anàlisi i, fins ara, poc treballat en el camp dels Game Studies. En aquest sentit, l'abordatge conceptual de la classe social és clau per entendre l'aproximació metodològica d'aquesta tesi, fonamentalment vinculada a dues qüestions: el procés de selecció de la mostra i la selecció de les tècniques metodològiques utilitzades. Ambdues qüestions estan explicades en el segon i el tercer apartat, respectivament, abordant la justificació teòrica-empírica de la mostra i la metodologia utilitzada en el procés de recollida de les dades, així com la justificació de les diferents tècniques metodològiques a partir dels objectius de la recerca. En tercer lloc, s'aborda l'anàlisi qualitativa de les dades, és a dir, el procés de codificació amb el software NVivo. Finalment, s'exposen algunes de les limitacions i contingències d'aquesta tesi doctoral, fonamentalment vinculades a qüestions metodològiques i estructurals.

3.1. Sobre l'existència i la importància de les classes socials

La definició i la delimitació del concepte de classe social és un repte permanent en l'àmbit de les ciències socials. La complexitat del terme i les seves implicacions dificulten el consens acadèmic, que sovint és origen de controvèrsia (Lareau i Conley, 2008). Aquesta dificultat ve donada pel fet que l'evolució i els canvis del món social afecten l'estructura de classes i, per tant, dificulten l'adaptació del concepte i la seva validesa teòrica.

Els avenços tecnològics i els canvis en la concepció del treball i en les estructures de producció de béns i serveis han afectat els models de consum i els estils de vida, debilitant el sentiment de pertinença de classe⁴¹, característic de les societats industrials, afavorint a la fragmentació de l'estructura de classes. A més, durant les darreres dècades les categories identitàries com el gènere, l'ètnia, la raça i l'orientació sexual han anat trobant espais de reivindicació que, al seu torn, han enriquit i complexificat l'anàlisi de les estructures de classe, aportant ambivalència a unes identitats cada vegada més individualitzades i fragmentades (Savage *et al.*, 2001, p. 875). Aquesta fragmentació és especialment problemàtica en el cas de la classe treballadora, que cada vegada està menys cohesionada (Jakobsson *et al.*, 2021, p. 4).

Si ens remuntem a la dècada dels 50, observem com l'existència de les classes comença a ser qüestionada, precisament en un moment on les desigualtats socials creixen de manera exponencial, degut principalment a les seqüeles de la Segona Guerra Mundial (Jakobsson *et al.*, 2021, p. 3). Nisbet (1959) apel·lava a l'obsolescència del concepte de classe i plantejava una actualització de categories, amb propostes com "estatus" i "poder", per abordar els debats sobre la desigualtat (p. 11). No obstant, segons Huppatz (2015), l'objectiu d'aquestes propostes era limitar les diferències de classe a les desigualtats socioeconòmiques, deixant de banda la consideració de la identitat i la cultura en l'explicació de l'estratificació social i les desigualtats estructurals (p. 163).

⁴¹ El sentiment de pertinença de classe està vinculat a processos d'identificació, consciència i discurs (Jakobsson *et al.*, 2021, pp. 3-5).

Aquest debat va proliferar i va prendre força a partir de la dècada dels 90 (Jakobsson *et al.*, 2021, p. 3) i fins ben entrada la primera meitat de la dècada dels 2000. Autors com Beck (1992) i Pakulski i Waters (1996) van posar sobre la taula la mort de les classes o, dit en altres paraules, la dissolució de les classes a causa de la desaparició de les estructures de treball tradicionals (industrials), esborrant-ne els límits definitoris (Pakulski i Waters, 1996, pp. 4-11). Anys més tard, Beck (2001) tornava a posar en dubte la fiabilitat del concepte de classe social, titllant-lo de categoria “zombie” (o “mort vivent”), en tant que condició latent però insuficient i irrellevant per explicar les desigualtats socials pròpies de la modernitat individualista neoliberal (p. 262).

Per contrapartida, i en resposta a aquestes aportacions, acadèmics com Savage *et al.* (2001) van reivindicar que la pèrdua de consciència de classe no és una causa suficient per confirmar la fi de les classes, i van optar per reconèixer distincions de classe⁴² i ‘cultures de classe’ com a formes individuals de consciència (pp. 888-889). En paral·lel, referents de l’escola cultural britànica, entre les quals destaquen Skeggs (1997) i Hall (1978), van incorporar la categoria de classe en l’estudi crític dels mitjans i els estudis culturals.

Concretament, la present investigació pren a Pierre Bourdieu com a referència. Tal com apunten Jakobsson *et al.* (2011), Bourdieu (2016)⁴³ entrellaça la perspectiva culturalista i l’estructuralista, que no deixa de ser una combinació de la marxista amb la gradacional, a través de referents clàssics com Marx i Weber⁴⁴. Tal com s’ha explicat al capítol anterior, Bourdieu entén les relacions de classe com un entramat de posicions on els individus s’agrupen en classes socials quan comparteixen el mateix volum de capital (social, cultural i econòmic) i un seguit de disposicions actitudinals i corporals (*habitus*) derivades de les seves “condicions objectives” de classe (determinades per la possessió de capital). D’aquesta manera, la classe es tradueix en maneres de fer, gustos i estils de vida que contribueixen a mantenir els límits i les estructures de classe, perpetuant l’*status quo* (p. 3).

Partint de la teoria de Bourdieu (2016), la present investigació reivindica la importància de la classe social que, en relació amb el gènere, esdevé essencial per entendre i fer front a les dinàmiques de

⁴² La distinció de classe és un concepte que s’aborda al subapartat “La distinció: criteri i bases socials del gust (i la seva relació amb l’àmbit tecnològic i videolúdic)”, a partir de l’obra de Bourdieu (1979) i les referències posteriors que en farà Skeggs (1997), en l’estudi de la classe social en relació als mitjans de comunicació, com la televisió.

⁴³ Tal com s’ha apuntat al capítol anterior, aquesta referència data del 1979, però en aquest treball s’ha citat l’edició de 2016, titulada *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*.

⁴⁴ Malgrat que no s’ha assolit un consens teòric, hi ha tres grans perspectives, complementàries i no excloents sobre l’abordatge teòric de la classe social: la perspectiva marxista, la perspectiva gradacional i la perspectiva culturalista. En primer lloc, la perspectiva marxista, basada en la concepció del capital i el treball de Marx, parteix del principi que la divisió, l’explotació i l’antagonisme de classe és fonamental per abordar i fer front a qüestions de caràcter polític associades a la desigualtat i al canvi social. Per exemple, i banda de l’obra de Marx, destaca Cottrell (1984), per la seva revisió del concepte marxista de classe, conforme la seva conseqüent aplicació pràctica a la societat britànica. En segon lloc, la perspectiva gradacional, influenciada per l’escola weberiana, realitza un estudi de la classe social des del principi d’agència individual, contrastant i analitzant la mobilitat social a partir dels estils de vida i l’estatus social dels individus, defugint l’antagonisme (i confrontació) entre classes, que proposa l’escola marxista. Destaquen, per exemple, les aportacions d’Erikson i Goldthorpe (1992) respecte l’anàlisi de les percepcions i les motivacions de classe, en relació al tipus d’ocupació i l’estatus laboral dels individus. En tercer lloc, la perspectiva culturalista posa el focus en les experiències i significats adscrits a les classes socials (Jakobsson *et al.*, 2021, p. 2). Per exemple, destaca l’obra d’Skeggs (1997) sobre el significat simbòlic i cultural de classe en el comportament i les experiències vitals en relació als interessos (de classe) i les identitats, parant especial atenció al gènere.

desigualtat que conflueixen en la realitat del col·lectiu adolescent, i respecte la seva relació amb la cultura del videojoc.

3.2. Selecció de la mostra

El procés de selecció de la mostra s'ha dut a terme a partir d'un mostreig intencional o per judici (*purposive sample* o *judgment sampling*). Particularment, aquesta tècnica consisteix en seleccionar les persones participants, tenint en compte criteris conceptuals (teòrics) i principis de representativitat estructural establerts a la literatura existent sobre l'objecte d'estudi (Navarrete, 2000, pp. 169-170). Per fer-ho, s'han tingut en compte tres variables fonamentals, estretament vinculats a l'objectiu principal d'aquesta tesi doctoral:

- a) Classe social,
- b) gènere i
- c) edat.

a) *Classe social*

Davant del repte que suposa investigar la classe social, aquest estudi ha tingut en compte criteris conceptuals i teòrics per tal d'operativitzar i justificar l'estudi de la classe social a partir dels tres criteris següents:

- (1) La localització geogràfica dels centres educatius;
- (2) les característiques socioeconòmiques dels barris on estan ubicats;
- (3) i la naturalesa dels centres educatius: públics *versus* concertats;
- (4) perfil sociodemogràfic del centre educatiu (famílies i alumnat).

En el context espanyol, Andrino, Grasso i Llaneras (2019), apunten que els centres públics es concentren principalment en barris pobres. Contràriament, la meitat de les escoles concertades i privades solen estar en zones riques, concentrant una bona part de l'alumnat que prové de famílies benestants, en termes de renda i nivell d'estudis⁴⁵. A més, Pineda *et al.* (2005) estableixen que existeix una correlació entre la titularitat del centre educatiu i la classe social (p. 161). L'elecció del centre educatiu no és (necessàriament) un comportament de classe. No obstant, comptar amb uns ingressos i una posició social per sota de la mitjana són factors que augmenten la probabilitat que els infants vagin a l'escola pública. Per contra, les famílies de classe mitjana i mitjana-alta tendeixen a optar majoritàriament pels col·legis concertats i, en alguns casos, privats (pp. 229-230).

Partint d'aquests criteris, aquesta investigació ha prioritzat, per una banda, els centres d'educació pública ubicats en districtes i barris desafavorits, amb l'objectiu de trobar participants de classe treballadora. Per altra banda, s'han seleccionat escoles concertades de zones acomodades, amb la intenció d'augmentar les possibilitats de trobar participants de classe mitjana.

⁴⁵ Andrino, Grasso i Llaneras (2019) constaten aquestes afirmacions a partir de les dades proporcionades per l'Institut Nacional d'Estadística (INE), les Conselleries d'Educació de les comunitats autònomes d'Espanya i el darrer informe PISA, publicat per la OCDE el 2015.

Concretament, en el cas de Barcelona es van seleccionar els districtes de Nou Barris, amb uns nivells de renda per càpita baix i molt baix, i Gràcia, amb uns nivells de renda mitjà i mitjà-alt (Ajuntament de Barcelona, Oficina Municipal de Dades, 2017). En el cas de Nou Barris, es van contactar els dotze centres públics del districte, tres d'ells van accedir a participar i només un d'ells va realitzar totes les activitats incloses en la investigació. En el cas de Gràcia, de les deu escoles concertades que es van contactar, tres d'elles es van mostrar interessades a participar i només una d'elles va finalitzar tot el procés.

En el cas de Vic, seguint el mateix procediment conforme el criteri de renda per càpita, es va seleccionar l'Horta Vermella, amb uns nivells de renda baix i molt baix, i els Caputxins, amb uns nivells de renda mitjà i mitjà-alt (Observatori Socioeconòmic d'Osona, 2020). En el cas de l'Horta Vermella, de dos centres públics possibles, només un d'ells va accedir a participar i, en el cas dels Caputxins, de tres centres concertats, només un d'ells va participar. Així, a l'estudi han participat quatre centres, dos de públics i dos de concertats, ubicats respectivament a les ciutats de Barcelona i Vic.

Barcelona	Nou Barris	Centre públic 1
	Gràcia	Centre concertat 1
Vic	Horta Vermella	Centre públic 2
	Caputxins	Centre concertat 2

Taula 1. Mostra de l'estudi segons el barri i la naturalesa del centre educatiu.
Elaboració pròpia.

Els motius que expliquen l'esmentada baixa participació s'aborden a l'apartat de "Limitacions i contingències".

Finalment, la validació d'aquests tres criteris s'ha realitzat tenint en compte el perfil sociodemogràfic del centre educatiu, és a dir, de l'alumnat i les famílies. Per fer-ho, s'han emprat dues tècniques metodològiques: qüestionaris qualitatius i entrevistes en profunditat. Concretament, s'ha realitzat un qüestionari qualitatiu a les famílies preguntant qüestions relacionades amb la seva situació laboral i els seus nivells educatius. A més, en el qüestionari als adolescents se'ls hi ha preguntat si treballen o han treballat en algun moment de la seva vida, en tant que possible indicador de classe. Aquesta validació s'ha dut a terme a partir de la Classificació Socioeconòmica Europea (Rose i Harrison, 2007), que es tracta amb més profunditat en els subapartats següents.

En segon lloc, s'ha realitzat una entrevista en profunditat amb una persona integrant de l'equip directiu de cada centre educatiu, validant el perfil sociodemogràfic de l'alumnat i les seves famílies.

b) *Gènere*

El gènere és una variable fonamental en els estudis de recepció sobre la cultura del videojoc. En aquest sentit, i tal com s'ha recollit en el capítol anterior, la literatura compta amb contribucions rellevants en relació a la desigualtat estructural de la cultura *gamer* (Vilasís-Pamos i Pérez-Latorre, 2022; Vilasís-Pamos i Pires, 2022; Iantorno *et al.*, 2021; Shaw, 2012; Thornham, 2011). Tradicionalment, el videojoc i l'accés a la comunitat *gamer* s'ha erigit a partir de jerarquies sexistes, però també racistes i homòfobes, que han generat dinàmiques d'exclusió i discriminació, sustentades per desigualtats estructurals complexes. El prototip del jugador (*gamer*, en masculí) ha provocat exclusions per motius de gènere que, en alguns casos, a més de generar violències simbòliques (Consalvo, 2009), també ha derivat en episodis problemàtics com el GamerGate (Mortensen, 2018).

Per tot plegat, la consideració de la variable gènere ha esdevingut un criteri fonamental en el procés de selecció de la mostra i el disseny metodològic d'aquest estudi.

Inicialment, aquesta recerca partia d'una concepció no binària⁴⁶, amb la intenció d'evitar discriminacions per raons de gènere. No obstant, la mostra resultant és binària, és a dir, que només inclou persones cisgènere⁴⁷ del gènere femení i masculí. Per aquest motiu, s'ha aplicat un tractament binari de les tècniques metodològiques i, de la mateixa manera que la variable de la classe social, s'ha seguit el criteri d'homogenització grupal, separant els i les participants per gènere (binari).

Les contribucions acadèmiques relatives a aquesta qüestió suggereixen que els grups mixtes, és a dir, que dintre el mateix grup hi hagi persones de gèneres diferents, poden generar dificultats d'interacció atribuïdes a diferències socials, culturals i biològiques, provocant distincions estereotipades de comportament verbal i no verbal (Stewart i Shamdasani, 2014, p. 20). A més, és especialment recomanable optar per grups homogenis (del mateix gènere) a l'hora de tractar qüestions delicades, com la discriminació, i que poden generar controvèrsia, com el videojoc i la identitat *gamer*, doncs les persones participants tendeixen a ser menys conformistes i hi sol haver més diversitat d'opinions (Stewart i Shamdasani, 2014, p. 27).

c) *Edat*

La selecció de la mostra s'ha dut a terme a partir de la franja d'edat de 14 i 15 anys. D'una banda, l'adolescència és un període en clau en la formació de la identitat (Livingstone, 2011) i, per altra banda, el col·lectiu adolescent són un dels mercats objectius més importants de la indústria del videojoc. A Espanya, els videojocs formen part de la dieta mediàtica de 9 de cada 10 adolescents (Calderón i Gómez, 2022).

Segons el marc legal espanyol, a partir dels 16 anys les persones passen a estar en edat de treballar. Tenint en compte això, amb la intenció de facilitar la classificació dels i les participants en classes socials conforme la classificació socioeconòmica europea (ESeC) (Rose i Harrison, 2007), la mostra no inclou adolescents de 16 anys o més. Tot i així, se'ls hi ha preguntat si treballen o han treballat en algun moment de la seva vida, com un possible indicador de classe. A més de l'adequació de l'edat conforme la classe social, investigar adolescents amb un franja d'edat acotada, com un curs acadèmic (en aquest cas, tercer d'Educació Secundària Obligatoria), garanteix una certa homogeneïtat de la mostra (Buckingham, 1997; Narberhaus, 2016, pp. 114-115). Per altra banda, s'ha optat per acotar la franja als i les adolescents de més edat, respecte el límit dels 16 anys, perquè solen tenir una comprensió social general més elevada i són més capaços/ces d'assenyalar aspectes crítics, a més de tenir major facilitat d'expressió verbal. Així, investigar amb grups d'adolescents d'una franja d'edat

⁴⁶ Cal apuntar que a les identitats no binàries se'ls donava la opció de participar en el grup de discussió que preferissin (de nois o de noies) o passar directament a la fase de les entrevistes. D'entrada, es va optar per no incloure la categoria de grups de discussió no binaris (com una categoria de resposta), en previsió que no hi hagués un nombre mínim de participants (sis) per a dur-se a terme. No obstant, en cas que hi hagués hagut sis persones o més per centre educatiu que haguessin contestat gènere no binari, s'hauria procedit a plantejar-los si volien fer un grup de discussió.

⁴⁷ Persones que s'identifiquen amb el sexe i amb el gènere, assumit a partir d'un context cultural concret, amb el que han nascut. El sexe fa referència a la genitèlia amb la que neix una persona i el gènere és el constructe social que pressuposa que una persona s'identifica a partir de la genitèlia (o sexe) amb la que neix (Butler, 2018).

concreta i, particularment, d'un mateix curs acadèmic incrementa la cohesió del grup i facilita la discussió (Stewart i Shamdasani, 2014, p. 109).

3.3. Metodologia

Aquesta investigació s'ha dut a terme a partir d'una metodologia qualitativa multimètode, amb la intenció d'explorar el paper que juga la classe social i el gènere en la construcció de la identitat *gamer* entre els i les adolescents de 14 i 15 anys escolaritzats a les ciutats de Barcelona i Vic. Amb aquest objectiu, s'han realitzat les següents tasques:

- (a) una entrevista en profunditat a un membre de l'equip directiu de cada centre;
- (b) dues sèries de qüestionaris qualitatius als adolescents (QQ Adolescents) i a les seves famílies (QQ Famílies);
- (c) vuit grups de discussió (GD) amb els i les adolescents dividits per classe social i gènere;
- (d) setze entrevistes virtuals, a una selecció dels participants dels grups de discussió: vuit entrevistes virtuals semiestructurades (EVS) i vuit entrevistes jugant online (EJO).

Fonamentalment, aquesta investigació combina quatre tècniques metodològiques: qüestionaris qualitatius, grups de discussió, entrevistes virtuals (en profunditat i semiestructurades) i entrevistes jugant online. La combinació de tècniques individuals i grupals resulta fonamental a l'hora d'analitzar la pressió social del context. Aquest fet és especialment rellevant tenint en compte que la present investigació tracta qüestions identitàries, on la negociació entre l'autopercepció i la percepció dels 'altres' és fonamentalment en els processos de construcció identitària (Shaw, 2012; De Grove *et al.*, 2015).

En primer lloc, el qüestionari qualitatiu és una tècnica recurrent en l'àmbit de la investigació social i els mitjans de comunicació (Fowler, 2013, pp. 2-3). Tal com apunta Bourdieu, aquesta tècnica no contempla la significació de les respostes en profunditat i és especialment útil a l'hora de registrar respostes individuals concretes i classificar-les (p. 45). La complementació de les respostes a partir de tècniques qualitatives, com els grups de discussió i les entrevistes, resulta interessant a l'hora de contrastar respostes i pressions grupals, que alhora permeten generar discussions al voltant de qüestions complexes.

En segon, lloc, els grups de discussió són especialment reconeguts en el camp de les ciències socials, perquè permeten recollir significats i comprendre amb profunditat l'objecte d'estudi, fonamentalment per la seva utilitat alhora d'afiorar i captar opinions, percepcions i experiències. A més, l'espontaneïtat i la naturalitat esdevenen elements característics del discurs i la significació de les paraules (Narberhaus, 2016, p. 112). De fet, el grup de discussió està reconegut com la tècnica principal per analitzar, interpretar i comprendre els diferents punts de vista d'una col·lectiu, reflectint i refractant (a nivell micro) una societat i una història (Ibáñez *et al.*, 2000, p. 501). En relació a la present investigació, l'ús d'aquesta tècnica metodològica es recolza en estudis del mateix camp que han optat pels grups de discussió, amb la intenció d'analitzar qüestions relacionades amb la desigualtat estructural en el consum mediàtic - videolúdic i televisiu - (Shaw, 2012; DeVane i Squire, 2008; Skeggs i Wood, 2012; Livingstone *et al.*, 2015).

En tercer lloc, les entrevistes també han sigut una tècnica especialment útil alhora d'aprofundir i complementar conceptes i qüestions complexes. L'entrevista es considera una tècnica exemplar en

l'àmbit qualitatiu, perquè posa especial èmfasis en explorar el com o el per què les persones interpreten les seves experiències i expressen les seves percepcions sobre determinades qüestions (King i Horrocks, 2010, p. 182).

Finalment, la complementació de les entrevistes semiestructurades amb les entrevistes jugant online és especialment rellevant per la seva innovació en el camp dels Game Studies (Schott i Horrell, 2000; Shaw, 2015) i pel seu component etnogràfic. Aquesta tècnica metodològica té com a referent l'obra Adrienne Shaw (2015) i és fonamental per aprofundir sobre qüestions sensibles i, a la vegada, observar i participar de l'*habitus* de joc del o la participant.

Per tot plegat, la combinació d'aquestes tècniques ha resultat fonamental per abordar l'anàlisi de qüestions complexes com les que planteja aquesta investigació: la construcció identitària i la relació que els i les adolescents estableixen amb el videojoc, tenint en compte desigualtats estructurals com la classe i el gènere.

L'infogràfic que es mostra a continuació il·lustra el disseny metodològic d'aquesta investigació i les tècniques qualitatives utilitzades per ordre cronològic (de dalt a baix), classificades per ciutat (Barcelona i Vic) i dividides segons la classe social i el gènere dels i les participants:

1. Entrevista en profunditat a un membre de l'equip directiu de cada centre
2. Dues sèries de qüestionaris qualitatius als adolescents (QQ Adolescents) i a les seves famílies (QQ Famílies)
3. Vuit grups de discussió (GD) amb els i les adolescents dividits per classe social i gènere
4. Setze entrevistes virtuals, a una selecció dels participants dels grups de discussió: vuit entrevistes virtuals semiestructurades (EVS) i vuit entrevistes jugant online (EJO)

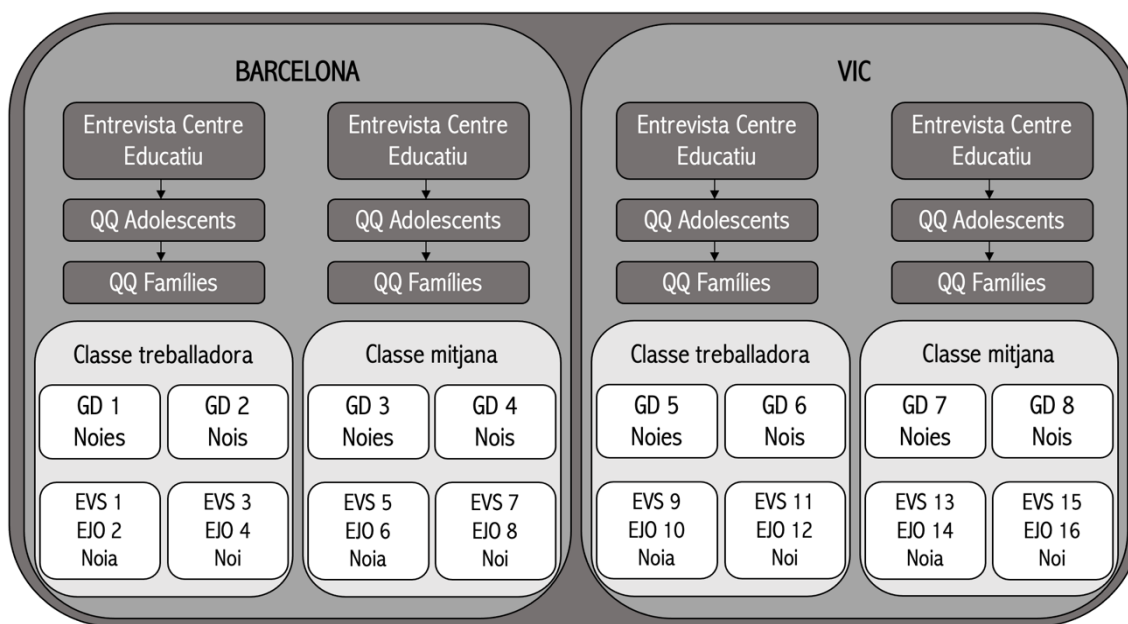


Figura 2. Infogràfic del disseny metodològic de la tesi doctoral.
Elaboració pròpia.

El primer pas ha estat obtenir el consentiment informat per part dels centres educatius, les famílies i els i les adolescents, tot plegat validat per comitè ètic de la universitat⁴⁸. En relació amb això, cal destacar que s'han utilitzat pseudònims al llarg de tot l'estudi, amb la intenció de preservar l'anonimat dels i les participants.

Tal com s'ha apuntat anteriorment, l'entrevista al centre educatiu i els qüestionaris qualitatius a les famílies i als adolescents s'han realitzat amb la intenció de validar la classe social i l'interès pel món del videojoc. Concretament, el qüestionari de les famílies compta amb 45 respostes i el dels i les adolescents 150.

A partir de les respostes i preservant la igualtat entre classe social i gènere, 48 adolescents (24 nois i 24 noies) han passat a la fase dels grups de discussió. Finalment, només un/a participant de cada grup de discussió (vuit en total) han accedit a participar a la fase final de les entrevistes.

Tal com s'ha apuntat anteriorment, al llarg dels capítols 3 i 4, s'han utilitzat pseudònims a l'hora de referenciar els discursos dels i les participants. Per a facilitar la comprensió lectora, cada pseudònim va acompanyat del gènere (femení o masculí), la classe social (classe treballadora o classe mitjana), la ciutat (Barcelona o Vic) i la tècnica metodològica emprada (grup de discussió, entrevista virtual semiestructurada o entrevista jugant online). D'aquesta manera, la codificació s'estableix a partir de les sigles següents:

- Gènere: femení (F) o masculí (M)
- Classe social: classe treballadora (CT) o classe mitjana (CM)
- Ciutat: Barcelona (BCN) o Vic (V)
- Tècnica metodològica: Grup de Discussió (GD), Entrevista Virtual Semiestructurada (EVS) i Entrevista Jugant Online (EJO), seguint l'enumeració indicada a la figura anterior (Figura 2. Infogràfic del disseny metodològic de la tesi doctoral)

Per exemple, una cita de la Tatiana, participant del gènere femení de classe treballadora de Barcelona en el grup de discussió, s'abreia de la manera següent: F, CT, BCN, GD1. Al llarg de l'anàlisi (capítols 3 i 4) s'utilitzen aquest tipus de referències.

A continuació, s'expliquen detalladament les tècniques metodològiques de l'estudi i la seva relació amb l'objectiu de la investigació.

a) Entrevista en profunditat: centre educatiu

Un cop obtingut el consentiment informat del centre educatiu s'ha procedit a realitzar una entrevista en profunditat amb un membre de l'equip directiu, donant preferència al director o directora. Tal com s'ha mencionat anteriorment, l'objectiu de l'entrevista és aprofundir sobre el perfil del centre, de l'alumnat i de les seves famílies. Concretament, el guió de l'entrevista està dividit en tres seccions amb l'interès focalitzat en: (1) el centre, (2) l'alumnat i les seves famílies i (3) la participació en el projecte⁴⁹.

⁴⁸ El certificat del Comitè Ètic de la Universitat Pompeu Fabra (CIREP) és a l'Annex 1.

⁴⁹ La guia completa de l'entrevista és a l'Annex 2. Guia de les entrevistes en profunditat als centres educatius.

La primera secció està dedicada a preguntes relatives al centre, respecte qüestions com ajudes i/o subvencions, disposició i aplicació de programes d'atenció a la diversitat, mecanismes de detecció i abordatge de vulnerabilitats socials entre l'alumnat. Algunes de les preguntes que s'han formulat han estat: *el centre preven situacions de vulnerabilitat? S'implementen polítiques d'inclusió entre l'alumnat de diferents perfils socioeconòmics? Quines? El centre aplica programes d'atenció a la diversitat? Quins? El centre disposa d'un protocol intern d'intervenció per detectar i atendre nous casos de famílies amb dificultats socioeconòmiques?*

La segona secció inclou preguntes relatives al perfil sociodemogràfic de l'alumnat i les seves famílies (gènere, nacionalitat i estatus socioeconòmic), percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), ràtio d'impagaments, així com els resultats acadèmics de l'alumnat amb preguntes com: *quin perfil socioeconòmic té l'alumnat del centre? Quants alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) té el centre? Quants d'ells/es són per motiu socioeconòmic? Quants alumnes no participen en determinades activitats proposades pel centre per evitar tenir impagament?,* entre d'altres.

Finalment, la tercera secció inclou preguntes relatives al projecte. Concretament, sobre l'interès en participar i l'històric de col·laboració en projectes semblants, amb la intenció de detectar els motius i la freqüència de participació en aquest tipus d'activitats per part del centre. En aquesta darrera secció s'han inclòs les següents preguntes: *per què heu decidit formar part d'aquesta recerca? Heu realitzat i/o participat en alguna altra activitat o projecte relacionat amb els videojocs? Podeu explicar-la breument?*

b) *Qüestionari qualitatiu: adolescents i famílies*

Un cop validat el perfil del centre i de l'alumnat a través del centre educatiu, s'ha procedit a distribuir els consentiments informats entre els i les adolescents i les seves famílies per a participar en la primera fase de la investigació, que inclou qüestionaris i grups de discussió.

En primer lloc, s'ha distribuït el qüestionari als adolescents, en paper i digitalment, que l'han contestat durant uns 30 minuts aproximadament, en hores lectives i en presència de la investigadora principal, assolint una participació de 150 adolescents.

Aquest qüestionari aborda dues qüestions: el perfil sociodemogràfic i els interessos i pràctiques videolúdiques dels i les adolescents. Les primeres preguntes estan focalitzades en les dades sociodemogràfiques (edat, gènere, nacionalitat) dels i les adolescents. A més, també s'inclouen preguntes relatives a les ocupacions dels membres de la llar (si s'escau) i els respectius nivells educatius, amb la intenció de pal·liar una possible baixa participació en el qüestionari dirigit a les famílies.

El segon bloc de preguntes aborda les pràctiques i els interessos videolúdics dels i les adolescents, amb preguntes relacionades amb els seus títols preferits, la modalitat de joc (online, offline, en companyia, en solitari), el temps invertit en el món del videojoc, la seva identificació (o no) com a *gamers*, així com altres aficions i el seu interès (o no) per seguir estudiant. Particularment, aquest segon bloc conté preguntes com: *amb quina freqüència jugues a videojocs?; quin o quins són els teus videojocs preferits?; et consideres gamer?; per què?; t'agradaria seguir estudiant quan acabis l'institut?,* entre d'altres⁵⁰.

⁵⁰ El qüestionari complet és a l'Annex 3. Qüestionari qualitatiu adreçat als i les adolescents.

Respecte el qüestionari de les famílies, d'una duració d'entre dos i tres minuts, s'ha distribuït en paper entre els i les adolescents i, a més, s'ha enviat via WhatsApp i/o correu electrònic a totes aquelles famílies que han facilitat les seves dades en els consentiments informats. Concretament, aquest qüestionari té l'objectiu de validar els detalls sobre les ocupacions dels membres de la llar dels i les adolescents, així com el nivell d'estudis, conforme l'ESeC (European Socio-economic Classification) proposada per Rose i Harrison (2007). Precisament, aquesta investigació aplica l'ESeC, amb la intenció de classificar els i les participants en classes socials sense incloure preguntes directes sobre el salari i, per tant, facilitar la participació. No obstant, tal com s'ha mencionat anteriorment, només s'ha assolit una participació de 45 respostes. Concretament, el formulari planteja qüestions com: *a què es dedica?; quines són les seves funcions i tasques principals?; per a qui treballa?; a la feina, té algun tipus de responsabilitat formal en la supervisió d'altres treballadors/es?*, entre d'altres.⁵¹

c) Grups de discussió: adolescents

Un cop analitzats els qüestionaris i amb la intenció de preservar la igualtat de classes i gèneres, s'han seleccionat 48 adolescents de 14 i 15 anys per participar en grups de discussió⁵².

Tradicionalment, els grups de discussió tenen entre sis i vuit participants (Hennink, 2014). Tractant-se d'adolescents, s'ha optat pel nombre mínim, sis participants, amb la intenció de generar un ambient distès i aconseguir una participació el més igualitària possible (Krueger i Casey, 2015, p. 231). Cada grup de discussió ha tingut una durada aproximada d'una hora i quinze minuts, i s'ha basat en un guió de preguntes aplicat de forma flexible segons l'evolució de les converses. Concretament, el guió aborda sis blocs temàtics⁵³:

- (1) Videojocs i capital cultural;
- (2) pràctiques de consum videolúdiques i discursos sobre l'afició pel videojoc;
- (3) discursos sobre la violència virtual;
- (4) identitat *gamer*;
- (5) discursos sobre la representació de gènere;
- (6) professionalització i imaginaris de futur.

⁵¹ El qüestionari complet és a l'Annex 4. Qüestionari qualitatiu adreçat a les famílies dels i les adolescents.

⁵² Inicialment, l'objectiu era seleccionar 48 adolescents, preservant la igualtat de gènere i classe social, aplicant els criteris de selecció següents: (1) edat (14 i 15 anys), (2) gènere (paritat, en la mesura del possible), (3) classe social (professió i nivell d'estudis conforme l'ESeC) i (4) interès i pràctiques videolúdiques (donant preferència a aquells i aquelles que afirmessin, com a mínim, jugar a videojocs "a vegades" i que mencionessin un títol o més) (De Grove et al., 2015). En els quatre centres que han participat en l'estudi, els resultats derivats de l'entrevista amb el centre educatiu i els qüestionaris qualitatius han fet possible que la mostra compleixi en paritat de gènere i classe social, confirmant una certa correlació entre la naturalesa del centre educatiu i la seva localització, amb la classe social de l'alumnat. No obstant, l'aplicació del quart criteri (interès i pràctiques videolúdiques) ha resultat problemàtica en dos dels quatre centres que han participat a l'estudi. En primer lloc, en el centre públic de Barcelona s'ha registrat una participació molt baixa i tots i totes les participants que han contestat els qüestionaris han passat directament a formar part dels grups de discussió. En segon lloc, per motius derivats de la pandèmia de la COVID-19, a l'escola concertada de Vic, es va confinar un dels grups bombolla el dia abans de realitzar-se el grup de discussió. Aquest fet ha suposat que alguns i algunes de les participants seleccionades no poguessin participar. Davant de la situació, i amb la finalitat d'agilitzar el màxim la recollida de dades per un possible empitjorament de la crisi sanitària, s'ha optat per seleccionar altres participants que també complissin amb els criteris i que no havien estat seleccionats en primera instància.

⁵³ La guia completa està a l'Annex 5. Guia dels grups de discussió.

El primer bloc, sobre videojocs i capital cultural, consisteix en un exercici escrit individual dissenyat a partir del treball de Zagal (2009), explicada al subapartat “L’alfabetització crítico-cultural del videojoc: visions i propostes”. Així, amb la intenció d’analitzar la capacitat per entendre (i ‘negociar’) els significats videolúdics, es plantegen qüestions relatives al coneixement tècnic sobre videojocs, l’interès pel mitjà a través d’altres mitjans com el cinema i la seva relació amb la literatura i els còmics, entre d’altres. El formulari inclou preguntes com: *quins creadors/es de videojocs coneixes? Escriu els noms que sàpigués. Com els has conegut (a través de pares, familiars, amics, escola...)?; quina és la pel·lícula que està relacionada amb algun videojoc i que trobes més interessant?*, entre d’altres.

El segon bloc, pràctiques videolúdiques i discursos sobre l’afició pel videojoc planteja preguntes com: *perquè juguen a videojocs?; quin tipus de videojocs preferiu? Per què?; saben què són les microtransaccions?; creieu que la possibilitat de comprar dintre dels videojocs afecta les possibilitats de guanyar o perdre?; coneixen algun(s) títol(s)? Què n’opineu?* Aquestes darreres preguntes compten amb el suport gràfic del collage que es mostra a continuació i que recopila un seguit de portades de videojocs *indie*:

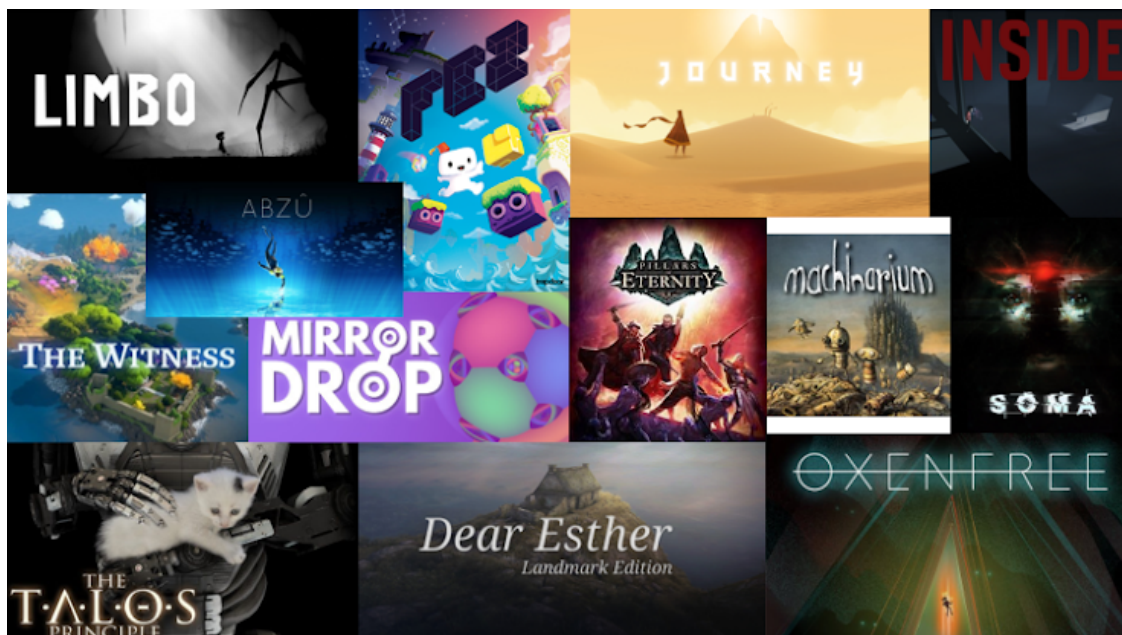


Figura 3. Pòster de portades de videojocs *indie* utilitzat durant els grups de discussió.

Elaboració pròpia.

El tercer bloc temàtic aborda els discursos sobre la violència virtual a través d’un conjunt de portades de videojocs triple-A, entre els quals, destaquen alguns dels més jugats durant els darrers anys, com *Fortnite* (Epic Games, 2017) i *GTA V* (Rockstar North, 2013):



Figura 4. Pòster de portades de videojocs triple-A utilitzat durant els grups de discussió.

Elaboració pròpia.

El quart bloc temàtic aborda preguntes directes sobre la identitat *gamer*, tals com: *qui es considera gamer i perquè? Qui no s'hi considera? Perquè?*. La intenció és aprofundir en les definicions que els i les adolescents construeixen al voltant de la figura del/a *gamer* i en quina mesura s'hi senten identificats/des.

El cinquè bloc aborda els discursos sobre la representació de gènere amb el suport gràfic del collage que segueix a continuació:



Figura 5. Pòster de portades i imatges d'alguns dels videojocs *mainstream* (de moda) utilitzat durant els grups de discussió. Elaboració pròpia.

Finalment, el sisè bloc aborda qüestions relatives a la professionalització en l'àmbit del videojoc i els horitzons de futur dels i les participants, formulant preguntes relatives a les plataformes i al món dels

e-sports: us plantegeu el món dels e-sports, del YouTube o de Twitch com una sortida professional per a vosaltres? També s'inclouen altres preguntes amb la intenció d'explorar la opinió dels i les participants sobre la indústria del videojoc i el seu interès per a la creació de videojocs, ja sigui des d'un punt de vista professional o com a afició/hobby, amb preguntes com: us plantegeu la creació de videojocs com una sortida professional per vosaltres?; has programat mai un videojoc? Com n'has après?; saps què és un mod? Com ho has après?; entre d'altres.

d) Entrevistes virtuals semiestructurades i entrevistes jugant online: adolescents

Un cop finalitzats els grups de discussió, un/a participant de cada un d'ells ha accedit a participar a la fase final de les entrevistes. Davant de les dificultats a l'hora d'obtenir els consentiments informats de les famílies i els propis adolescents, la investigadora ha ofert a tots i totes les adolescents de participar a la fase de les entrevistes, sense distincions. No obstant, només un/a adolescent de cada grup ha participat. Els motius que expliquen la baixa participació s'aborden a l'apartat titulat "Limitacions i contingències".

Aquesta tècnica metodològica consisteix en realitzar dues sèries d'entrevistes, una primera entrevista semiestructurada i una segona entrevista jugant online. Cal destacar, que en aquest estudi, degut a la situació generada arran de la pandèmia de la COVID-19, el format d'ambdues entrevistes ha estat virtual.

D'una banda, l'objectiu de la primera entrevista semiestructurada ha estat aprofundir sobre qüestions tractades en el grup de discussió i, a la vegada, personalitzar i millorar la comunicació interpersonal amb cada participant, amb la intenció de generar un espai de reflexió el més còmode i natural possible. Concretament, les entrevistes virtuals semiestructurades han tingut una duració mitjana d'una hora i quinze minuts. El guió obert de preguntes concreta l'aprofundiment sobre algunes de les qüestions tractades en el grup de discussió, però també incorpora preguntes relatives a l'experiència de joc i al gènere, tals com *quan jugues (online i/o offline) sols rebre elogis? Per part de qui? Podries posar exemples?; quan jugues (online i/o offline) sols rebre crítiques? Per part de qui? Podries posar exemples?;* i d'altres qüestions sobre la percepció de l'alfabetització mediàtica, tals com *creus que s'haurien d'incloure els videojocs a l'escola? Perquè?;* així com qüestions relatives a l'*habitus* de joc, amb la intenció de contrastar informacions sobre el grau i el motiu de participació d'algun o tots els membres de la llar en les activitats videolúdiques de l'adolescent, la localització dels dispositius al domicili i el tipus de videojocs, així com també la disposició d'altres dispositius electrònics a la llar (televisió, ràdio, ordinadors, mòbils, entre d'altres). Així, s'han formulat algunes preguntes com: *quants dispositius de joc tens? Els comparteixes amb algú?; a quina estança de la casa sols jugar?; sols estar acompanyat/da?*⁵⁴. Per tancar l'entrevista, s'ha plantejat un exercici escrit en forma de qüestionari, seguint la tècnica de Bourdieu (2016), amb la intenció d'analitzar la pretensió de classe⁵⁵ en relació al coneixement sobre creadors/es i empreses de videojocs (p. 101). Per fer-ho, s'han barrejat dissenyadors/es històrics i/o de renom com Shigeru Miyamoto i Roberta Williams (entre d'altres), amb d'altres dissenyadors *indie* com Conrad Rosset o Jonathan Blow. El mateix procediment s'ha realitzat amb les empreses, incloent noms com Epic Games, en contraposició amb altres com 3D2 Entertainment. Així, s'han plantejat les següents preguntes: *coneixes*

⁵⁴ La guia completa està a l'Annex 6. Guia de les entrevistes virtuals semiestructurades.

⁵⁵ La pretensió és un recurs que denota distinció respecte grups (suposadament) inferiors (dominats), per exemple, fent ús de determinats coneixements (en un camp concret) amb la intenció de posicionar-se per sobre d'individus que no el posseeixen (Bourdieu, 2016, pp. 68-70).

alguna d'aquestes empreses? i coneixes alguns/es d'aquests/es creadors/es de videojocs?. En ambdós casos, les categories de resposta (tancades) han estat: “gens”, “em sona...”, “una mica”, “bastant”, “molt”, “no ho sé/ no contesto”. Un cop contestat el qüestionari, la investigadora ha fet preguntes aleatòries sobre algunes de les respostes, amb la intenció de validar-les.

Un cop finalitzada la primera entrevista i deixant una mitjana de deu dies, s'ha realitzat la segona entrevista jugant online. Segons Shaw (2015), deixar un marge de temps entre cada entrevista millora la comunicació interpersonal i facilita l'abordatge, la indagació i la reformulació de qüestions prèvies amb més informació, tant per la persona entrevistada com per a la investigadora (p. 48).

Particularment, les entrevistes jugant online consisteixen en entrevistar i jugar conjuntament amb l'adolescent en l'horari, dispositiu i joc/s que ell o ella prefereix-hi. La intenció és crear un ambient el més natural possible (Shaw, 2015, p. 48), que permeti a la investigadora entrar a formar part de l'*habitus* de joc, és a dir, a participar de les experiències i hàbits videolúdics de cada participant. Les entrevistes jugant online han tingut una duració mitjana d'una hora i quaranta minuts. En aquest cas, el format de l'entrevista ha estat obert i no ha seguit un guió prèviament establert.

Finalment, cal destacar que durant tot el procés de les entrevistes s'han anotat i tingut en compte les intervencions per part dels membres de la família, no només en l'activitat videolúdica, sinó també en l'entrevista, per exemple, a l'hora de mostrar interès en la investigació. Aquestes notes de camp són especialment rellevants en l'anàlisi del comportament de classe (Bourdieu, 2016, p. 606).

Aquesta selecció de tècniques metodològiques ha permès identificar i analitzar les estructures i disposicions de pensament, estil i interpretació de classe social, així com també de gènere, que s'involucren en la construcció de la identitat *gamer* i la percepció que els i les adolescents tenen sobre la cultura del videojoc. Per fer-ho, ha resultat essencial combinar tècniques individuals, com les entrevistes i els qüestionaris, amb una tècnica grupal, com el grup de discussió. Tot el conjunt ha permès identificar i analitzar en profunditat certes dinàmiques identitàries complexes que han emergit en els discursos i les pràctiques dels adolescents.

3.4. Anàlisi qualitativa de les dades

L'anàlisi qualitativa del discurs dels i les participants en els grups de discussió i les entrevistes s'ha realitzat amb el software NVivo. Els nodes de codificació s'han establert fonamentalment a partir dels objectius de la investigació i els principals blocs de preguntes dels grups de discussió i les entrevistes. La relació (semblança) entre alguns dels blocs i preguntes d'investigació deriva en solapaments lògics i, alhora mimetitza el procés d'anàlisi de les dades.

Concretament, s'han dut a terme dues rondes de codificació. La primera codificació s'ha focalitzat en els aspectes següents: (1) les pràctiques videolúdiques dels i les adolescents; (2) els discursos sobre diversió i legitimació/deslegitimació cultural del mitjà; (3) les definicions de *gamer* i la identificació (o desidentificació) respecte les mateixes; i, finalment, (4) les percepcions dels i les adolescents sobre el món del videojoc com a possible horitzó professional, tant a nivell dels *e-sports*, com a professionals de la indústria de la creació de videojocs. A més, i únicament en l'anàlisi de les entrevistes s'han codificat les propostes relatives a l'alfabetització mediàtica a través del videojoc; els processos d'aprenentatge informals i els processos d'aprenentatge informal, segons els i les adolescents i el centre educatiu. Al llarg de tot el procés, tant en l'anàlisi qualitativa dels grups de discussió com de

les entrevistes, s'han codificat subnodes concrets relatius a les desigualtats de classe, l'entorn familiar, la violència virtual i les desigualtats de gènere, que, en nombroses ocasions, han intersectat de manera transversal amb la resta de nodes.

Posteriorment, i a partir de la primera codificació, s'ha realitzat una segona ronda creuant el primer anàlisi amb les categories d'identitat *gamer* establertes per Muriel i Crawford (2018), anteriorment explicades: *hardcore-subcultural*; *casual*; *foodie-connoisseur*; *cultural-intellectual*; *everyone is a gamer*.

3.5. Limitacions i contingències

La complexitat de l'objecte d'estudi i el fet d'investigar amb persones menors d'edat ha dificultat la recollida de dades i s'ha traduït en una manca de participació que, en alguns casos i tal com s'ha exposat anteriorment, ha afectat els criteris de selecció de la mostra. A més, aquest fet s'ha vist notablement agreujat degut a la situació generada arran de la pandèmia del COVID-19. A continuació s'exposen algunes de les limitacions de la investigació, així com els canvis soferts en el disseny de l'estudi.

a) *Baixa participació: consentiments informats*

Investigar amb persones menors d'edat comporta una sèrie de protocols ètics i legals que fan possible un tractament just de les dades i que garanteixen una participació conscient i informada. Per fer-ho possible, i conforme la GDPR (EU) 2016/679⁵⁶, s'han dissenyat diferents models de consentiments per a tots els col·lectius involucrats a la investigació: menors, famílies i centres educatius. Concretament, s'han dissenyat cinc models de consentiment diferents⁵⁷, amb la intenció de repartir la informació i procurar obtenir la màxima participació possible:

1. Model 1: consentiment informat dirigit als centres educatius. Aquest consentiment inclou l'explicació de totes les fases de la investigació, des de l'entrevista en profunditat al centre educatiu, fins a la fase final de les entrevistes.
2. Model 2: consentiment informat dirigit als adolescents. Aquest consentiment inclou l'explicació i l'autorització de la primera fase de la investigació: qüestionaris i el grup de discussió.
3. Model 3: consentiment informat dirigit a les famílies. En línia amb el model anterior, aquest consentiment només inclou l'autorització perquè els adolescents puguin participar a la primera fase de la investigació (qüestionaris i grup de discussió).
4. Model 4: consentiment informat dirigit als adolescents. Aquest consentiment autoritza la participació a la fase final de les entrevistes.
5. Model 5: consentiment informat dirigit a les famílies. Aquest consentiment autoritza la participació dels menors a participar a la fase final de les entrevistes.

⁵⁶Tota la informació relativa a la GDPR (General Data Protection Regulation) (EU) 2016/679 està àmpliament detallada en els models de consentiment informat, que poden consultar-se a l'Annex 7. Models de consentiment informat.

⁵⁷Tots els consentiments informats poden consultar-se a l'Annex 7. Models de consentiment informat.

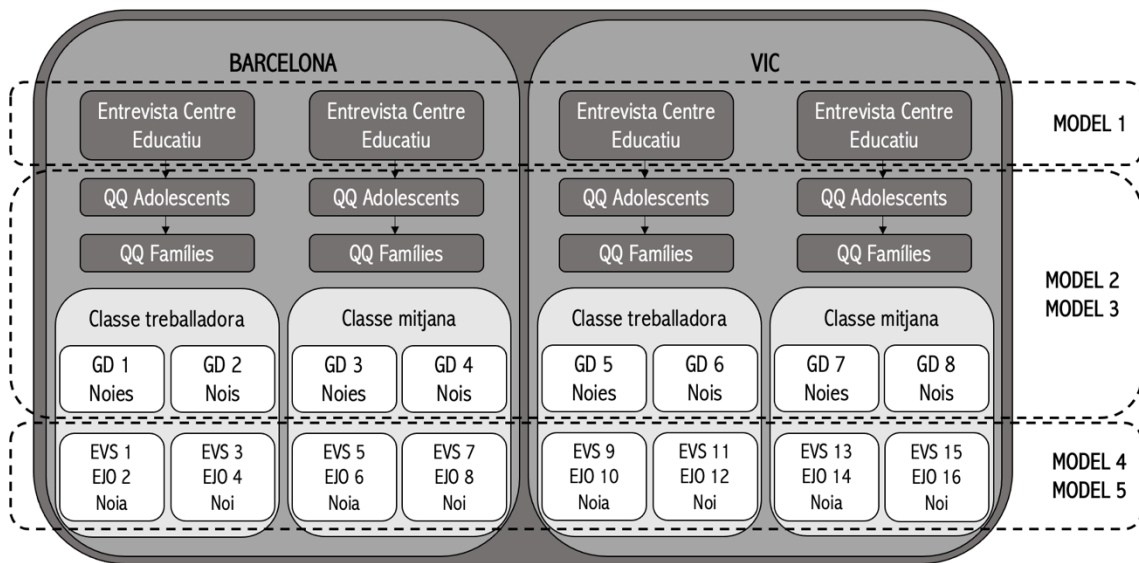


Figura 6. Metodologia i models de consentiment informat.
Elaboració pròpia.

Tot i així, malgrat l'adaptació de la dificultat del text conforme el col·lectiu a qui es va dirigir cada consentiment i la selecció acurada de la informació necessària per a garantir una comprensió satisfactòria de totes les implicacions de l'estudi (McCambridge *et al.*, 2012), els consentiments informats han tingut una extensió d'entre tres i cinc pàgines. Aquest fet ha generat inseguretats i incomprensió entre algunes de les persones participants, especialment entre les menors d'edat i les famílies de classe treballadora, provocant, en alguns casos, una participació baixa i molt baixa, com en el centre públic de Barcelona.

b) *Canvis al llarg de la tesi: pandèmia mundial del COVID-19*

Inicialment, el disseny de la tesi només contemplava la ciutat de Barcelona, amb l'objectiu de fer vuit grups de discussió, quatre grups de classe treballadora i quatre de classe mitjana, amb la intenció d'assolir el criteri de saturació⁵⁸. La intenció era duplicar totes les tècniques metodològiques per classe social i gènere dintre el mateix districte. No obstant, l'11 de març de 2020 l'Organització Mundial de la Salut va declarar oficialment la pandèmia mundial del COVID-19. Aquest fet va comportar la declaració de l'estat d'alarma a Espanya, el 12 de març, i va suposar la fi temporal de la presencialitat a tots els centres educatius del país. Fins aleshores, s'havia dut a terme la meitat de la primera fase de la investigació (entrevistes en profunditat, qüestionaris i grups de discussió en dos centres de Barcelona). Davant de la situació, es va optar per fer totes les entrevistes de manera virtual i es va buscar una ciutat alternativa que, per proximitat de la investigadora, era compatible amb les mesures del confinament. D'aquesta manera, Vic va entrar a formar part de l'estudi. A continuació s'exposa un esquema que detalla les fases realitzades abans i durant la pandèmia del COVID-19:

⁵⁸ El criteri de saturació teòrica s'assoleix quan els resultats obtinguts ja no afegeixen informació rellevant a la investigació (Bryman, 2016, p. 477).

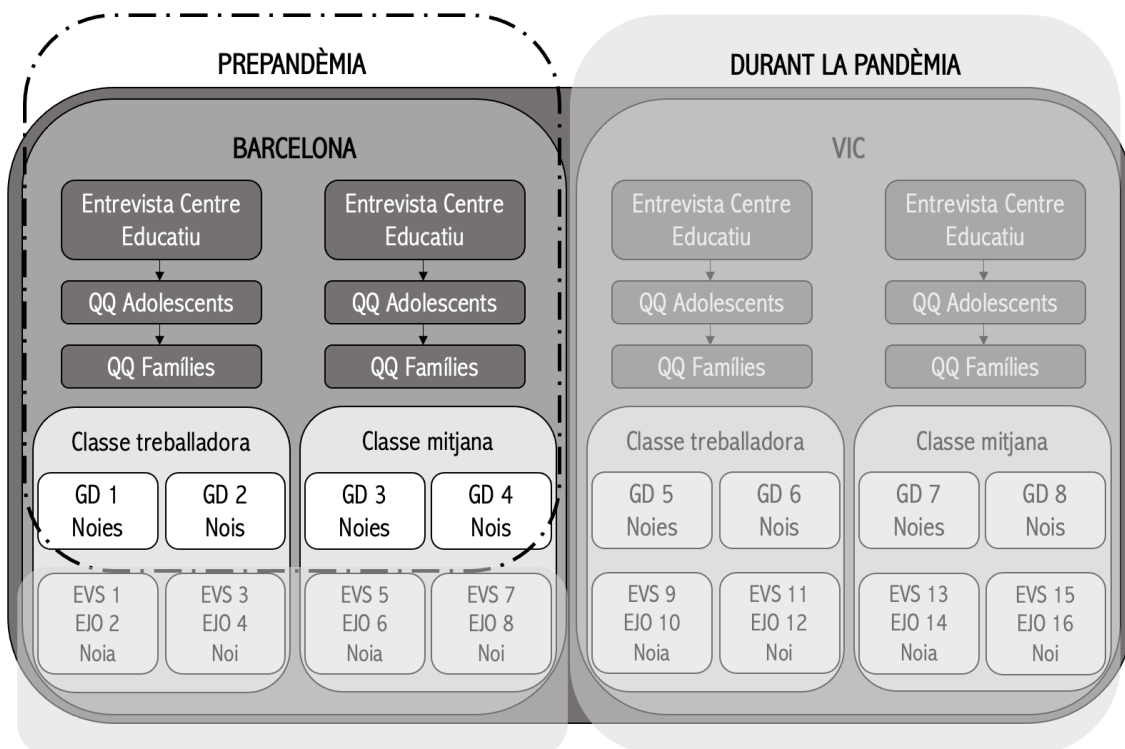


Figura 7. Metodologia i fases de realització abans i durant la pandèmia del COVID-19.
Elaboració pròpia.

Cal destacar, que malgrat les contingències, totes les activitats de la investigació s'han dut a terme en les mateixes condicions: tots els grups de discussió s'han realitzat presencialment, seguint tots els protocols establerts durant la pandèmia (control de temperatura de totes les persones involucrades en l'activitat, manteniment de la distància de seguretat, ventilació constant de l'espai i ús correcte de les mascaretes) i totes les entrevistes s'han dut a terme virtualment. Així, malgrat que aquestes situacions han suposat una limitació important a la recerca plantejada inicialment, el procés d'adaptació i el disseny flexible de la metodologia han fet possible que, finalment, la recerca s'hagi pogut dur a terme amb èxit.

4. UNA ANÀLISI DELS DISCURSOS DELS I LES ADOLESCENTS BARCELONINES SOBRE LES SEVES PRÀCTIQUES VIDEOLÚDIQUES I LA CULTURA DEL VIDEOJOC

Aquest quart capítol està centrat en l'anàlisi de les dades recollides a la ciutat de Barcelona i està dividit en quatre grans apartats. El primer apartat aborda una sèrie de paràmetres generals, en relació amb les pràctiques de consum dels i les adolescents de la ciutat de Barcelona, tenint en compte els seus títols favorits, els dispositius de joc i les modalitats de joc, així com les disposicions de gust en relació al mitjà. El segon apartat es basa en la categorització proposada per Muriel i Crawford (2018) i sintetitza aspectes diferencials dels i les participants en relació a la seva identitat *gamer*, tenint en compte la perspectiva de classe i gènere. En el tercer apartat s'analitzen paràmetres específics relatius a cinc aspectes fonamentals: (1) l'ús i la percepció de les microtransaccions en relació a les desigualtats socials i l'estatus *gamer*; (2) les (auto)definicions de *gamer* i els discursos de legitimació o deslegitimació del videojoc, en relació amb la idea d'autoestima *gamer*⁵⁹; (3) els discursos sobre les desigualtats de gènere en relació amb les representacions del gènere als videojocs i l'experiència videolúdica; (4) els discursos i percepcions de l'entorn familiar (dels i les adolescents) en relació al videojoc; i (5) els coneixements i percepcions sobre els processos de professionalització del sector, tant de les plataformes (com Twitch i YouTube) i el món dels *e-sports*, com de la pròpia indústria del videojoc. Finalment, el quart apartat aborda l'alfabetització videolúdica dels i les adolescents, en relació als aprenentatges informals i a l'educació formal, a partir del treball de Zagal (2010), amb la intenció d'analitzar com i de quina manera adquireixen coneixements sobre el món del videojoc.

4.1. Paràmetres generals (Barcelona): pràctiques de consum i disposicions de gust

Aquest apartat aborda les pràctiques de consum i les disposicions de gust dels i les participants de la ciutat de Barcelona. Els resultats mostren que hi ha diferències entre classes i gèneres en quatre aspectes fonamentals: (1) quantitat i tipologia de títols consumits, (2) número i tipus de dispositius de joc que es tenen, (3) modalitats de joc a les quals s'és aficionat/da, i (4) disposicions de gust. L'anàlisi de les pràctiques de consum és una part essencial per entendre la construcció de les identitats (Cassell i Jenkins, 2000). En aquest sentit, una anàlisi qualitativa a nivell micro pot ajudar a entendre dinàmiques de desigualtat que afecten a la identitat i la cultura *gamer* a nivell macro (Shaw, 2015).

a) *Títols favorits*

D'una banda, els nois de classe treballadora juguen quasi exclusivament a títols triple-A, com *Fortnite* (Epic Games, 2017), *Ark: Survival Evolved* (Studio Wildcard, 2017), *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019), *FIFA* (EA Sports, 2019), *God of War* (Sony Computer Entertainment Santa Monica Studio, 2018), *Sword Art Online: Hollow Realization* (Aquiria, 2018) o *Dragon Ball FighterZ* (Arc System Works, 2018). En canvi, les noies de classe treballadora juguen (afirmen jugar) a pocs títols, dels quals la majoria són de tipus *casual*, com *Candy Crush* (King, 2012) i *Clash of Clans* (Supercell,

⁵⁹ Aquest concepte s'explica àmpliament en aquest capítol, concretament a l'apartat "Ser o no ser *gamer*: (auto)definicions, legitimació/deslegitimació del mitjà i la qüestió de l'autoestima *gamer*".

2012); excepcionalment, també, algun títol triple-A, com *League of Legends* (Riot Games, 2009) i *Resident Evil 2* (Capcom, 2019).

Així doncs, els nois de classe treballadora juguen a un ventall més ampli de títols i defugen jocs tipus *casual*. No obstant, en conjunt, nois i noies de classe treballadora mostren consens a l'hora de definir el que consideren un 'bon videojoc', esmentant característiques properes als triple-A i allunyades del patró *indie*: destaquen la importància d'uns gràfics realistes; objectius de fàcil comprensió (amb poca presència de text); preferència envers jocs d'acció; i, només en el cas dels nois, la possibilitat de jugar online.

D'altra banda, els nois de classe mitjana associen la seva afició a títols com *Overwatch* (Blizzard Entertainment, 2016), *Minecraft* (Mojang Studios, 2011), *Fortnite* (Epic Games, 2017), *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (Nintendo EPD i Monolith Soft, 2017) i *League of Legends* (Riot Games, 2009) i les noies d'aquesta classe social obren un ventall de jocs on es combinen títols *casual* i triple-A: esmenten títols com *Minecraft* (Mojang Studios, 2011), *Mario Kart 8 Deluxe* (Nintendo EPD, 2017), *Subway Surfers* (Kiloo i SYBO Games, 2012), *Geometry Dash* (Robert Topala, 2013), *Battlefield V* (EA Digital Illusions CE, 2018) i *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019). D'altra banda, en conjunt, nois i noies de classe mitjana, quan parlen d'un 'bon videojoc' donen importància a aspectes com la narrativa, la possibilitat de la modalitat multijugador i l'estètica.

Els nois de classe mitjana, quan parlen dels seus títols preferits, usen argot específic de disseny de videojocs i revistes especialitzades ('RPG'⁶⁰, 'shooter') i ho fan més sovint que no pas els seus iguals de classe treballadora. A més, comparteixen un discurs moderat, ben argumentat i estructurat, la qual cosa es pot relacionar amb el capital cultural i l'entorn familiar, és a dir, el seu *habitus* de classe (cfr.: Bourdieu, 2016).

A més, s'observa que el consum i elogi dels videojocs gratuïts es dona més en el grup de classe treballadora, que no pas en el de classe mitjana, fet que posa de manifest el paper que juga el capital econòmic en les opcions videolúdiques a les quals tenen accés els i les participants (Hollingworth *et al.*, 2011). En línia amb els resultats obtinguts per Kowert *et al.* (2017), la sexualització de títols és present en ambdues classes socials, amb una divisió de gènere entre jocs causal, preferits per les noies, i jocs d'estil *hardcore*, més consumits (esmentats com a consumits) pels nois. Així mateix, segons la teoria de Bourdieu (1979), també cal tenir en compte possibles pretensions discursives vinculades a la classe social. En aquest sentit, la 'pretensió', entesa com un 'adornament' discursiu o una 'fal·làcia' (o disposició d'enganyar) és un recurs per a reafirmar posicions i argumentaris, validant i legitimant les pròpies aportacions. Això es pot relacionar amb una possible 'pretensió' d'estatus *gamer*, vinculada al concepte de 'capital *gamer*' proposat per Consalvo (2009), segons la qual els/les adolescents aportarien determinades respostes, en aquest cas relatives al consum, que s'assumeixen com a prototípiques en la cultura del videojoc, i/o segons trets identitaris i comunitats de pertinença que van més enllà del propi món del videojoc en sentit estricte.

b) *Dispositius de joc*

La quantitat i la tipologia de dispositius de joc també varia en funció de la classe social i el gènere. En aquest sentit, els resultats mostren que els grups de classe mitjana tenen un ampli ventall de consoles

⁶⁰ RPG (o *Role-Playing-Game*) és un gènere de videojocs a través del qual la persona que juga pren una sèrie de decisions assumint el rol (o control) d'un o més personatges del *gameplay*. Per a una revisió en profunditat de les definicions del gènere RPG, pot consultar-se Zagal i Deterding (2018, pp. 19-22).

i dispositius de joc, especialment en el cas dels nois, mentre els grups de classe treballadora tenen menys dispositius al seu abast, especialment en el cas de les noies.

Tal com era previsible, el capital econòmic de les famílies juga un paper significatiu respecte les pràctiques videolúdiques dels i les adolescents. La disposició de recursos permet l'adquisició d'un nombre més elevat de dispositius i, de retruc, dona accés a més títols. En aquest sentit, el cas de les noies de classe treballadora és el més notable, doncs majoritàriament només disposen del mòbil per a jugar. Segons Kowert *et al.* (2017), aquest context de desigualtat alimenta un cercle d'exclusió i sexisme per a les persones del gènere femení i amplia les diferències entre els nivells de compromís en termes de participació amb el mitjà.

Mentre el grup de noies de classe treballadora sembla ser el grup que es troba a l'extrem més desafavorit, el grup de nois de classe mitjana ocupen l'altre extrem i disposen d'un ampli ventall de dispositius i títols de tipologia variada, que no responen del tot a les dinàmiques tradicionals (*hardcore gamer*) establertes als anys 80 (Kirkpatrick, 2015). Essent així, trobem una interseccionalitat de classe i gènere, que inclou diferències intragènere (dins dels grups de nois/noies segons classe social) i diferències intergènere (entre gèneres diferents, agreujades pel factor classe).

Els nois de classe mitjana solen jugar amb PlayStation, Nintendo o Xbox, i en alguns casos també amb l'ordinador i el mòbil, mentre les noies de classe mitjana afirmen jugar amb consoles de Nintendo, inclosa la consola Wii, i amb l'ordinador i el mòbil. En línia amb resultats obtinguts per Vilasis-Pamos i Pires (2022), les participants de classe mitjana també apunten que, ocasionalment, fan ús de la PlayStation i la Xbox, però n'atribueixen la propietat i el domini a un referent del gènere masculí, ja sigui el pare, el germà o un cosí:

Isabel: jo tinc la 2S

Ariadna: jo tinc la 3DS XL crec...

Eugènia: jo no tinc Nintendo

Mercè: jo tinc la Wii

Eugènia: jo també tinc la Wii

Ariadna: bueno la Wii també eh

Isabel: i jo també, la Wii, la Play, la Xbox... tinc de tot, bueno perquè tinc un germà i està bé saps?

(F, CM, BCN, GD 3)

En aquesta línia, durant l'entrevista, la Rosa confirma que el 'domini' de la PlayStation és del seu germà petit i, probablement, aquest fet ha provocat que a dia d'avui jugui exclusivament amb els seus dispositius, mentre els compartits, com la PlayStation, han passat a ser del seu germà:

Rosa: jo ara he deixat la Play, perquè el meu germà sempre està al mig i quasi mai em deixa jugar i llavors tampoc tinc molts jocs multijugador per jugar amb els meus amics i llavors és com que m'avorreix una mica i per això prefereixo els videojocs de PC que puc fer trucades i jugar a qualsevol videojoc.

(F, CM, BCN, EVS 5)

Aquest comentari denota que, malgrat comptar amb una posició econòmica més favorable (respecte la classe treballadora), la Rosa també pateix discriminacions per raons de gènere. Aquestes dinàmiques respecte el 'domini' del mitjà retroalimenten posicions d'exclusió i accentuen diferències estructurals

de gènere, reforçant una associació positiva entre la masculinitat i la possessió de tecnologia (Vilasís-Pamos i Pires, 2022; Schott i Horrell, 2000).

En una línia similar, les noies de la classe treballadora afirmen que només juguen amb el mòbil i una d'elles amb la PlayStation del seu germà, mentre que els nois de classe treballadora afirmen jugar fonamentalment amb la PlayStation i l'ordinador. Tot plegat resulta consistent amb els estudis de Thornham (2011), que apunta que el gènere i la classe social juguen un paper important en l'accés i la 'prioritat' envers determinats dispositius videolúdics, reproduint estructures de poder (patriarcal) dins de les pròpies llars i, per tant, condicionant directament les rutines videolúdiques dels i les participants. En relació amb això, i en línia amb la situació criticada per la Rosa (de classe mitjana), semblaria que l'entorn de classe treballadora també manté dinàmiques de masculinització respecte el mitjà dintre de la llar. No obstant, a part de la Rosa, en general, el grup de noies de classe treballadora és mostra acrític i conforme amb la seva realitat (desigual):

Kathya: yo juego lo que juega mi padre y ya... no sé nada de juegos (...)

Leila: ya es que no sé... en mi casa quién compra los juegos o es mi padre o mi hermano...

Claudia: bueno yo siempre voy con mi hermano mayor... [somriu]

Kathya: siempre mi padre

Teresa: yo depende... los del móvil a veces los elijo yo, los demás no... o sea... los de la Play más mi hermano

Kathya: sí... y yo cada vez juego menos, solo mi padre... antes más, ahora ya no tanto

Alicia: pues yo los elijo yo si son del móvil, a lo demás no juego...⁶¹

(F, CT, BCN, GD 1)

Si fem una comparació dels quatre grups, vegem que aquests resultats reflecteixen certa sexualització dels dispositius en ambdues classes, la qual cosa s'intensifica en el cas de la classe treballadora: l'ús de les consoles de format sobretaula és més central/habitual entre ells, mentre en el cas d'elles té més rellevància l'ús del mòbil i de les consoles d'estil *casual*, com la Nintendo i la Wii. D'aquesta manera, l'ús distintiu que els participants fan dels dispositius apunta a la reproducció, més que no pas el trencament, de dinàmiques preestablertes segons les quals, en l'imaginari de molts/es aficionats/des, els dispositius de joc estan connotats per raons de gènere.

Per a tot plegat, i recuperant el concepte d'interseccionalitat de gènere i classe social, aquesta part de l'anàlisi, així com altres que s'aborden més endavant, mostra com la classe social i el gènere juguen, conjuntament, un paper determinant en la relació que els i les adolescents estableixen amb el videojoc. D'aquesta manera, pertànyer al gènere femení o a una classe social més baixa, suposa una desavantatge estructural respecte la resta. La suma dels eixos, en aquest cas, classe social i gènere, augmenta el grau de desigualtat.

c) *Modalitats de joc*

La modalitat de joc també és determinant per valorar l'experiència i la relació que els i les adolescents estableixen amb el mitjà. En aquest sentit, les noies tendeixen a jugar soles, només fan un ús ocasional

⁶¹ Els passatges citats de manera literal al llarg de l'anàlisi (capítol 4, 5 i 6) han preservat la llengua d'intervenció de tots i totes les participants, amb la intenció d'evitar qualsevol canvi que pugui afectar el significat de les seves contribucions. En aquest sentit, també s'han conservat errors i incoherències textuais, freqüents en la comunicació oral.

del joc online, i normalment no es comuniquen a través del micròfon, ni a través del xat que proporciona el joc. Ocasionalment, les noies de classe mitjana juguen entre elles, però ho solen fer de manera presencial, amb l'excepció de la Rosa (de classe mitjana), que fa un ús recurrent del joc online. Malgrat que durant el grup de discussió no en parla, durant les entrevistes exposa les dificultats que té a l'hora de trobar amigues amb qui jugar i compartir la seva afició. Tot i que per a la Rosa, el videojoc forma part de la seva rutina diària, comenta que no és un tema de conversa entre les seves companyes de classe i que només juga i comparteix l'afició amb persones que ha conegut a través del joc online, especialment a través de *Minecraft* (Mojang Studios, 2011):

Rosa: no tinc gaires amigues, perquè veig que no les motiva gaire jugar i és com que em busco amics. Tinc bastants amics que em trobo jugant, no sé... lo típic... et trobes ara en una partida i et fas així mig amic, seguim fent partides junts i ja... llavors tinc més amics, que amigues (...), a vegades, no em sento sola però... és com que... tinc més amics que amigues gràcies als videojocs
(F, CM, BCN, EVS 5)

Aquest comentari evidencia les dificultats que afronta la Rosa en els seus processos de socialització entre les noies, davant de les diferències en el grau d'interès per el mitjà i el seu pes relatiu en la seva socialització.

D'altra banda, les noies de classe treballadora, excepte una d'elles (la Claudia), pràcticament no juguen online i associen l'interès i el domini del mitjà a la figura masculina:

Claudia: jo tinc el pase de l'online de la Play, bueno el meu germà... [somriu] i jo també jugo
Kathya: yo no lo sé... todo lo lleva mi padre, no sé qué es eso... [todas, excepto Claudia asienten con la cabeza]
(F, CT, BCN, GD 1)

En línia amb el treball de Zagal (2010), la modalitat de joc i la comunicació durant l'experiència videolúdica són rellevants en els processos lúdics (p. 23) i, per tant, són importants a l'hora d'entendre la percepció que els i les adolescents tenen sobre el mitjà. Aquest fet queda especialment reflectit durant les entrevistes amb la Tatiana (noia de classe treballadora), quan ella mateixa comença a experimentar, pràcticament per primera vegada, amb l'ús del xat en paral·lel al joc online, a través d'*Among Us* (InnerSloth, 2018)⁶².

D'una banda, durant la primera entrevista virtual semiestructurada, la Tatiana va confirmar (en línia amb les seves aportacions al grup de discussió) que sempre juga sola i que només recorda haver jugat online i amb una amiga dues vegades, des de sempre. Durant el període entre la primera entrevista i la segona, i arran de les preguntes de la moderadora, la Tatiana proposa (per iniciativa pròpia) a la seva mare la possibilitat de jugar conjuntament:

Tatiana: es verdad que aborita últimamente hemos jugado bastante las dos. De hecho le había comentado lo que tú me habías preguntado de jugar así ambas... o sea, yo siempre jugaba sola. Entonces le dije... “¿qué le parece si jugamos?” y entonces me dijo “vale” y pues jugamos así y ya está

⁶² Respecte aquesta qüestió, cal apuntar que una bona part de l'experiència videolúdica de l'*Among Us* (InnerSloth, 2018) requereix de la interacció, en línia, amb la resta d'integrants del joc. Per fer-ho, el joc proporciona un xat escrit en el qual els i les participants han de deliberar i prendre decisions que són fonamentals per a la resolució de les partides.

(F, CT, BCN, EJO 2)

Malgrat aquest comentari a l'inici de l'entrevista jugant online, durant l'estona de joc compartida amb la moderadora, la Tatiana es mostra reticent a participar activament a través del xat escrit. Durant les primeres partides, el fet de no comunicar-se a través del xat la condiciona fins al punt de perdre la partida. En diverses ocasions, el seu silenci (participació passiva) és interpretat com un possible indicador de culpabilitat, i provoca que la resta de participants l'eliminïn. Finalment, després de diverses partides i davant dels incentius de la moderadora, la Tatiana s'encoratja a interactuar a través del xat escrit. Arran d'aquest fet, nou per a ella, reflexiona sobre el "canvi" en l'experiència de joc i, fins i tot, en el seu estat anímic, especialment, quan la seva intervenció resulta crucial per guanyar la partida:

[Comencem la cinquena partida a l'Among Us. Després dels diversos incentius de l'entrevistadora, la Tatiana decideix intervenir a través del xat escrit i per primer cop des de que hem començat a jugar. Amb la seva intervenció suggereix un possible impostor/a. La resta de participants li fem cas i guanyem la partida gràcies a ella.]

Tatiana: ¡nunca me había pasado semejante cosa! [Sembla emocionada] (...) Después de la primera charla contigo pues me quedé con tú pregunta y me dije "bueno... voy a intentar escribir por el chat" [se ríe] y me gustó, pero no llegué a ganar ninguna partida gracias a mí... y me daba tanta vergüenza... hasta hoy... [fa 9 dies]. Estoy como sorprendida, ¿sabes? Me gusta así como me siento aborita [admet amb sinceritat]

(F, CT, BCN, EJO 2)

Malgrat el grau de consciència sobre aquestes limitacions i la voluntat de canvi que ha demostrat la Tatiana, aquests resultats evidencien la importància dels *habitus* i les limitacions en les seves disposicions videolúdiques. Aquest fet, demostra que les noies, en major o menor mesura en funció dels seus *habitus de classe*, veuen limitada la seva experiència i, de retruc, la seva relació amb el videojoc (cft.: Bourdieu, 2016). Les predisposicions i desigualtats estructurals formen part de les seves disposicions (interioritzades) i les distancien d'aquest tipus d'experiències. Tot plegat, retroalimenta la invisibilitat d'aquest col·lectiu en els espais virtuals i debilita les seves posicions (actives) com a jugadores (Vilasís-Pamos i Pires, 2022).

Contràriament, els nois, tant de classe treballadora com de classe mitjana, quasi sempre juguen online, entre ells i amb gent desconeguda, i habitualment fan servir el micròfon. No obstant, semblaria que les utilitats que li atorguen a la comunicació difereixen entre classes. D'una banda, els nois de classe treballadora vinculen la comunicació a la competitivitat i, fins i tot, a la violència verbal:

Huang: el online es lo más divertido [tots assenteixen amb el cap]

Aitor: ya...

Cristian: sí, es lo mejor

Alberto: y más si tienes micrófono y hablas con tu compañero por no sé... por ahí te puedes comunicar, parece que te estás peleando de verdad

Aitor: si estás conectado puedes burlarte de ellos [riu juntament amb en Cristian]

Huang: ya, ya! [riu]

(M, CT, BCN, GD 2)

En canvi, els nois de classe mitjana argumenten la importància de la comunicació com una necessitat estratègica del propi videojoc. I, a més, destaquen la socialització com un element rellevant per a la seva afició i un al·licient per a conèixer gent nova i aprendre anglès:

Jaume: i també hi ha vegades que aprens coses perquè, per exemple, si tu jugues.... si ets espanyol, com per exemple el nostre cas i jugues jocs en anglès pues potser alguna paraula segur que pilles [el Marçal assenteix amb el cap]

Marçal: també

Genís: sí

Jaume: sí

Lluc: sí

Jaume: o parlar amb els guiris, amb la gent que no coneixes [el Lluc i el Marçal es posen a riure]

Ernest: sí, la possibilitat d'aprendre.

(M, CM, BCN, GD 4)

Així, veiem que la competitivitat marca un punt diferencial en els discursos dels nois de classe treballadora i els de classe mitjana: mentre els primers destaquen com a imprescindible el fet de jugar online i competir entre ells, els segons plantegen el videojoc com una afició positiva per a la seva socialització (Vilasís-Pamos i Pérez-Latorre, 2022). Així mateix, destaquen l'interès per jugar en solitari a títols on la narrativa juga un paper tant o més important que el plaer competitiu, com en el cas de *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (Nintendo EPD i Monolith Soft, 2017). D'aquesta manera, el discurs de classe denota diferències respecte la concepció tradicional del mitjà: mentre el grup de nois de la classe treballadora sembla aferrat a la perspectiva *hardcore* (Muriel i Crawford, 2018, pp. 150-155), entoronitzant dinàmiques competitives associades a la destresa amb jocs d'acció i violència, el grup de classe mitjana planteja una perspectiva més oberta sobre la pròpia afició, descartant pressions hostils i mostrant una actitud plaent i sense posar tant l'accent en implicacions de temps i habilitat amb el mitjà.

Pel que fa a les diferències de gènere respecte l'ús del joc en línia, aquestes poden tenir diverses explicacions. En primer lloc, la concepció masculinitzada i infantil del mitjà, encara freqüent entre la població adulta, es transmet en edats primerenques i, especialment, durant l'adolescència (Scott i Horrell, 2000). D'aquesta manera, es reforçarien certes pràctiques sexualitzades a l'entorn familiar, com el domini del joc per part de les figures masculines, i es normalitzaria la tinença prioritària de dispositius per part del gènere masculí (Vilasís-Pamos i Pires, 2022). En segon lloc, la freqüència dels episodis d'assetjament virtual també podria ser un factor significatiu, en tant que generaria inseguretats i pors davant de possibles situacions desagradables per raons de gènere (Cote, 2017); així, portaria a evitar una oberta/intensa exposició de les noies en espais virtuals susceptibles d'esdevenir no-segurs (Ortiz, 2019; Mortensen, 2018). Conseqüentment, aquestes raons dificulten l'obtenció de capital *gamer* (definit anteriorment, al segon capítol), doncs aquest respon a dinàmiques d'actualització contínues a través del propi camp cultural i la seva comunitat, estant sempre en constant evolució (Consalvo, 2009, p. 18). Partint d'aquest context, la limitació de les modalitats de joc pot esdevenir un impediment d'accés a coneixement i relacions comunitàries, que acaba derivant en dificultats per acumular capital *gamer*, o mantenir-lo, per part de les noies (Kowert *et al.*, 2014).

Ambdues diferències, de classe i gènere, poden explicar-se per la interrelació de capitals (social, cultural i econòmic) segons la teoria de Bourdieu (1979): l'accés a determinats videojocs i la tinença de dispositius "bàsics", ja siguin un ordinador, una consola o un mòbil, que permeten jugar online, i

d'uns auriculars amb micròfon, són alguns dels recursos necessaris, a més de la connexió a internet, que possibiliten el joc multijugador en línia. L'obtenció d'aquests recursos requereix d'una inversió econòmica i afavoreix les relacions entre companys i companyes de joc, enriquint les relacions socials, i facilitant l'accés a noves comunitats i visions sobre el mitjà que poden propiciar un augment del capital cultural de la persona en qüestió. D'aquesta manera, l'origen familiar i el context socioeconòmic del centre educatiu estan en l'arrel de la proclivitat a unes o altres dinàmiques de relació amb el videojoc i pràctiques socials al voltant del mateix, condicionant les disposicions de gust dels i les adolescents (*cfr.*: Hollingworth *et al.*, 2011).

d) Disposicions de gust

Els arguments relatius a la preferència per a determinats tipus de videojocs difereixen especialment entre classes. D'una banda, els nois de classe treballadora mostren preferència per a jocs competitius, i afegeixen com a al·licient el fet que el videojoc transcorri en contextos de supervivència i violència, associant això a un cert valor d'aprenentatge, alhora que destaquen la importància d'uns gràfics realistes:

Alberto: ser mejor que tu amigo (...)

César: competir

Aitor: sí, también pero no... no sé crear... puedes crear cosas... hay videojuegos de supervivencia que te enseñan a hacer arcos o todas estas cosas o te enseñan a hacer lanzas... en plan aprendes a hacer lanzas y arcos... puedes aprender también a hacer cuchillos

(M, CT, BCN, GD 2)

Aquesta interpretació de l'aprenentatge ressona durant l'entrevista virtual semiestructurada amb en Juli, que vincula l'aprenentatge a les mecàniques bàsiques del joc:

Juli: hay otros juegos, como el Fortnite, que depende de lo que tú creas que es aprender, porque si tú quieres aprender [riu] a construir o a matar, pues sí, estás aprendiendo, pero si es solo por jugar... diversión, no. No aprendes

(M, CT, BCN, EVS 3)

La consideració de les narratives de supervivència i la lluita violenta com a elements 'pedagògics' pels nois de classe treballadora pot tenir ressonàncies de classe, en relació amb una possible assumpció més aviat acrítica del discurs neoliberal individualista i la romantització de l'austeritat i la precarietat, que ressonen, obliquament, en videojocs post-apocalíptics dels darrers anys, com *Fallout 4* (Bethesda Game Studios, 2015), *The Last of Us* (Naughty Dog, 2013) i *DayZ* (Bohemia Interactive, 2018). Així mateix, en termes més generals, aquest discurs pot entendre's com una mostra de la visió pessimista i, pràcticament, distòpica que aquests joves tenen sobre el seu futur (Pérez-Latorre *et al.*, 2017).

En canvi, tal com s'ha explicat anteriorment, les noies de classe treballadora esmenten alguns títols triple-A, com *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019) i *League of Legends* (Riot Games, 2009) i d'altres d'estil *casual* com *Candy Crush* (King, 2012) o *Clash of Clans* (Supercell, 2012), entre d'altres. No obstant, a excepció de la Claudia, que comparteix l'afició amb el seu germà gran, també menciona *Resident Evil 2* (Capcom, 2019) com un dels seus títols preferits. Aquesta diferència de preferència no sembla ben rebuda entre les companyes, que mostren un cert menyspreu envers determinats títols

degut als nivells de violència que solen contenir, mantenint un discurs força crític i unitari respecte els possibles efectes adversos de la violència virtual.

No obstant, cal destacar que, durant les entrevistes, la Tatiana esmenta altres títols *casual*, com *Pou* (Paul Salameh, 2012), *Among Us* (InnerSloth, 2018) i *Pet Rescue Saga* (King, 2012) i posa especial èmfasi en jocs d'estratègia tradicionals, com els jocs de taula digitals (parxís, escacs), incorporant i vinculant la definició de 'dificultat' amb aquest tipus de jocs estratègics i generant un argument que legitima les seves preferències videolúdiques:

Tatiana: yo acostumbro más a jugar juegos de... cómo de usar tu mente salvo, o sea, por ejemplo, el parchís o, a veces, al ajedrez. Hay mucha gente que juega ajedrez así, online. Contiene mucho juego mental, ¿sabes? O sea, saber qué piensa mover y todo eso. Yo considero que eso sí son juegos difíciles, o sea los juegos que te obligan a usar tu mente y eso...

(F, CT, BCN, EVS 1)

Pel que fa als grups de classe mitjana, seguint amb el seu discurs de to intel·lectual, ambdós (grup de nois i grup de noies) mostren preferència pels jocs narratius, "amb bona estètica", que no siguin repetitius i que els permetin conèixer els personatges més enllà del propi videojoc:

Lluc: per mi un joc entretingut, seria aquell que explica una espècie d'història o que tingui història darrera, per això que he dit al principi que m'agrada conèixer el comportament dels personatges, que... [l'Ernest l'interromp]

Ernest: jo també ho he posat, que tingui la opció d'història

Lluc: perquè fins i tot shooters com l'Overwatch, que ha dit ell abans, és un shooter al cap i a la fi, no et fiquen història, però els personatges diuen frases, es comuniquen entre ells i m'agrada saber perquè tenen aquell tipus de relació [l'Ernest l'interromp]

Ernest: també el... l'Overwatch si el busques per YouTube, Overwatch en sí té un canal de YouTube fet per Blizzard, que són els creadors del joc, en el que pots anar veient la història que cada personatge té al darrera a través de vídeos [el Lluc l'interromp]

Lluc: sí, m'agraden molt!

Ernest: que tenen ells penjats amb la seva pròpia animació

Lluc: amb això vull dir que no cal que sigui un joc que t'expliqui explícitament la història dins del joc, sinó que puguis informar-te per altres fonts sobre com són els personatges, etc.

(M, CM, BCN, GD 4)

Dos nois de classe mitjana afegeixen, també, que els agraden especialment els videojocs que integren la resolució de trencaclosques en la narrativa, com en el cas de *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (Nintendo EPD i Monolith Soft, 2017), però matisant que l'excés de dificultat pot derivar en quelcom negatiu:

Lluc: a mi també m'agrada que a vegades els jocs que et posin un repte, que siguin a vegades un pel més difícils o el que deia [assenyala al Marçal]... que hi hagin trencaclosques que... [l'Ernest l'interromp]

Ernest: però que no sigui tan constant de la mort, com pot ser Dark Souls o el Cuphead que també et maten tota l'estona

Lluc: no crec que sigui tot el rato molt difícil, però sí que tingui moments que t'hi hakis de posar i dignis "vale, hem de fer això! A veure, com ho fem", que em facin pensar, no només... jugar.

(M, CM, BCN, GD 4)

Seguint amb la distinció cultural, en Lluc, durant l'entrevista semiestructurada, posa en valor l'apreciació i la diversitat d'estils artístics, com un dels atractius més importants per ell a l'hora d'escollir un joc:

Lluc: per mi, precisament, la gràcia dels videojocs és que una mica que cada un busca el seu propi estil artístic, doncs no només jugo a jocs que siguin d'estil punk per exemple, no. Busco jocs que siguin diferents, que m'agradin, a nivell artístic i a nivell de funcionament. Sí que és veritat que potser l'estil és el primer que veus, per exemple, el Genshin Impact, que és el joc que ara ho està petant, doncs és estil anime. És anime xinès.
(M, CM, BCN, EVS 7)

En aquest passatge, en Lluc concep el videojoc com un artefacte cultural i, a la vegada, estableix relacions entre el mitjà i diferents moviments i gèneres artístics (sub)culturals (*cft.*: Zagal, 2010, p. 26). De nou, aquest fet posa de manifest la possessió de capital cultural (Bourdieu, 2016), com una via que li permet explorar i gaudir del mitjà des d'una perspectiva multidimensional (Muriel i Crawford, 2012).

En relació amb això, cal destacar que en tots els grups de discussió ha emergit la importància dels gràfics i la seva relació amb la qualitat del joc, però amb certes distincions de classe. Generalment, la classe mitjana parla de disposicions estètiques, associades als colors, a les imatges i a les percepcions a través del videojoc. En canvi, la classe treballadora dona molta importància al realisme dels gràfics (d'alta resolució), pel que fa a la representació de personatges i escenaris, i associen això a la 'jugabilitat':

Aitor: yo compro un videojuego según el contenido, no por lo que salga en la portada... bueno a veces tienen un portada ahí to chula y después te metes en el juego y tiene unos gráficos pixelados de mierda que no veas!
Huang: ¿y si fuera el contenido una mierda y buenos gráficos?
Aitor: no, porque yo lo que miro es si tiene buen contenido y después también me miro cuanta dificultad tiene, cuantos jugadores y si se puede jugar online o no... si tiene online, si tiene buenos gráficos y buen contenido pues me lo compro seguro.
(M, CT, BCN, GD 2)

Aquesta explicació de l'Aitor respon a una disposició d'estètica popular definida per Bourdieu (1979), segons la qual la forma (del videojoc) queda supeditada a la seva funció. D'aquesta manera, l'alta definició de la imatge queda subjecte al 'contingut', derivant-lo a un rol funcional. En canvi, la classe mitjana mostra cert interès per a la contemplació i un gaudi estètic més 'distanciat', on la dimensió visual del videojoc pren cert valor autònom a nivell estètic (*cft.*: Fiske, 1989).

En relació amb això, i seguint amb les diferències de classe, en Lluc, durant l'entrevista jugant online, posa en valor la importància que té per ell jugar a les versions originals, com una font per apreciar la multiculturalitat i tots els matisos del joc. Aquesta disposició semblaria interioritzada i, per tant, es tractaria de capital cultural adquirit a través de l'educació rebuda essencialment a l'*habitus* primari (entorn familiar):

Lluc: m'agrada tenir les versions originals dels jocs i en el cas de l'Overwatch doncs encara més, perquè cada personatge parla el seu idioma [somriu]. (...) Hi ha representacions de tot el món entre els personatges! (...)

Llavors aquest [personatge] no sé d'on és però, a vegades, barreja l'anglès amb el francès. Diu frases en francès!

Entrevistadora: sols tenir les versions originals dels jocs?

Lluc: sí, sempre, és sagrat. Des de sempre. Els meus pares ja me'ls compraven així i per mi és sagrat. Sempre la versió original.

(M, CM, BCN, EJO 8)

Contràriament a l'Aitor, les disposicions culturals d'en Lluc posen de relleu la capacitat per a gaudir (contemplar) altres vessants que integren i que agreguen valor cultural al videojoc i a les experiències que se'n deriven (*cft.*: Bourdieu, 1979).

Juntament amb aquesta interpretació basada en la variable de classe, segons la teoria de Bourdieu (1979), també cal afegir una reflexió més directament relacionada amb la sexualització dels imaginaris de la tecnologia i el videojoc: valorar els videojocs prioritàriament segons criteris relatius al sistema de joc (lligat al 'codi' informàtic) i els continguts i experiències relacionats amb el mateix, deixant la 'capa' visual com quelcom 'superficial', suposa adoptar un discurs marcat a nivell de gènere. En l'eix que contraposa tecnologia-jugabilitat *versus* imatge, semblaria que el discurs de la classe treballadora s'alinea amb el primer element, alhora menystenint la vessant artística/de representació, la qual cosa porta implícita l'adscripció/reforç d'un doble biaix de gènere: l'univers tecnològic com un àmbit tradicionalment masculí, i alhora el domini del *gameplay* (jugabilitat) com una destresa essencialment masculina. En paral·lel, es reforça també l'estereotip de la representació i les arts visuals com quelcom adscrit a la dimensió emocional, i alhora associat preferentment al gènere femení (*cft.*: Kirkpatrick, 2015, p. 103). Aprofundint sobre aquestes qüestions, cabria esmentar que, tal com apunta Anable (2018, pp. xv-xvii), el menysteniment o manca d'atenció per la 'capa' de representació en els videojocs suposa una conseqüència problemàtica, com és el fet que molts aspectes ideològics, relatius a identitats culturals, estereotips, etc., puguin passar desapercebuts en l'anàlisi del mitjà (a causa de mantenir una mirada massa ancorada en la dimensió tecnològica-experiencial).

D'altra banda, el gust és disgust, de manera que l'aversion envers els estils de vida diferents és una de les barreres més fortes de classe, basada en el monopoli de la legitimació artística imposada pels grups dominants (Bourdieu, 1979, p. 63). Precisament, aquestes diferències en la disposició estètica s'aprecien en l'aproximació i la percepció que els i les adolescents mostren respecte els títols *indie*. Malgrat que cap participant ha mencionat els jocs *indie*, quan se'ls hi ha preguntat directament, només dos nois (Ernest i Lluc) i una noia (Rosa) de classe mitjana han afirmat conèixer-los i han provat de definir la categoria. No obstant, l'Ernest i la Rosa han afirmat jugar-hi de manera recurrent. El segon noi, en Lluc, ha destacat que segueix les novetats del món *indie* a través de YouTube, però que no hi sol jugar.

La resta de participants d'ambdós grups de classe mitjana han mostrat una actitud positiva davant dels jocs *indie* que, fins al moment, eren desconeguts per a ells, i s'han interessat per saber-ne més, especialment les noies. Particularment, l'Ernest, de classe mitjana, i jugador recurrent de títols *indie*, com *The Binding of Isaac* (Edmund McMillen, 2011), *Cuphead* (StudioMDHR, 2017), *Magiote* (SmashGames, 2014) i *Little Nightmares* (Tarsier Studios, 2017), ha parlat diverses vegades sobre l'afició i l'interès del seu pare sobre el món del videojoc, així com la disposició d'una àmplia col·lecció de títols que comparteixen:

Ernest: possiblement el meu pare també [es considera gamer]! També trobaries la seva col·lecció de jocs!

(M, CM, BCN, GD 4)

Igual que l'Ernest, però durant la primera entrevista, la Rosa també s'ha mostrat entusiasta amb títols com *Limbo* (Playdead, 2010) o *Journey* (Thatgamecompany, 2012), sobre els quals explica que n'ha parlat amb el seu pare:

Rosa: Journey em va semblar molt interessant, també era tipus puzzle, com el Limbo, me'n recordo. La història era curta, però em va semblar molt interessant i, fins i tot, el meu pare i jo vam discutir sobre quina finalitat tenia el 'journey' (viatge), el videojoc, i a mi em va semblar que era com el viatge després de la mort, (...) i em va semblar com que és molt interessant i és com "bua!!! El que ha de passar una persona per això" i han agafat aquesta idea per passar-la a un videojoc!

(F, CM, BCN, EVS 5)

Tal com estem comprovant, darrera de la valoració dels títols hi ha diferències de classe significatives. En Lluc, per la seva banda, també destaca la importància de jugar a títols variats, que li aportin coneixements diferents. Un cop més, aquests exemples posen de relleu que el capital cultural familiar juga un paper important en el camp de l'educació i l'aprenentatge respecte el mitjà (Hollingworth *et al.*, 2011). En aquest cas, el capital cultural de l'Ernest i de la Rosa, respecte el món del videojoc, sembla superior al de la resta de participants, i una possible explicació podria ser la transferència de coneixement per part dels seus respectius pares (en masculí) (*cft.*: Ask *et al.*, 2021). A més, en el cas dels nois, la disposició d'aquest capital i la posada en comú entre els companys durant el grup de discussió reflecteix també, en certa manera, com les desigualtats d'origen familiar es reforcen a través dels cercles d'amistats a l'escola: en aquest sentit, aquells companys/es de l'Ernest que han accedit als coneixements en qüestió a través de la seva família podran nodrir-se a través del capital cultural videolúdic de l'Ernest (i la seva família), en el marc de l'escola d'àmbit de classe mitjana. Una espiral 'virtuosa' que resulta més improbable en el marc de l'escola de l'àmbit de classe treballadora. No obstant, i tenint en compte els discursos analitzats fins ara, semblaria que aquesta espiral 'virtuosa' és més probable entre els nois que entre les noies, on el videojoc sembla tenir menys importància en els seus processos de socialització i, en alguns casos, com en el de la Rosa, esdevé un repte a l'hora de trobar persones amb les quals compartir la seva afició i, per tant, enriquir el seu capital (*gamer*, social i cultural).

Contràriament, la classe treballadora mostra certa burla i, a jutjar per les portades, titllen els videojocs *indie* d'antics, demostrant menys coneixement (capital cultural) que els seus iguals de classe mitjana:

Moderadora: ¿os suena el término indie?

Danilo: ¿indie?

Cristian: no

Alberto: no

Aitor: ¿indie?

César: sí...

Danilo: es el género, sí

Aitor: ¿qué dices! Pero si indie suena a indio [todos se ríen]

Cristian: cállate que a mí también me suena [se ríen más fuerte]

Aitor: parecen juegos baratos... [siguen riéndose]

(M, CT, BCN, GD 2)

En aquest cas, la disposició estètica provoca certes reaccions de disgust quan el grup de nois de classe treballadora observen les portades dels videojocs *indie*. La demostració pública d'aquest disgust és una font de producció de consens social i normativitat que, a la vegada, estableix barreres socials de classe i perpetua aquestes posicions (Skeggs i Wood, 2012).

Paradoxalment, malgrat que la Rosa hagi jugat a títols com *Limbo* (Playdead, 2010) i *Journey* (Thatgamecompany, 2012), en línia amb la resta de noies d'ambdues classes socials, totes elles desconeixen la categoria *indie* i no saben definir-la.

La disposició de capitals condiciona l'*habitus* dels i les adolescents i, per tant, la relació i les pràctiques que estableixen amb el videojoc. Tal com s'ha mencionat anteriorment, a més disposició de capital econòmic, més ampli és el ventall de dispositius de joc al qual tenen accés els i les adolescents i, per tant, més accessibilitat a títols diferents. Partint d'aquest context, el capital cultural relatiu a l'opinió i la percepció dels videojocs *indie* varia en funció del context socioeconòmic de les famílies, i també modela la disposició estètica-visual dels i les adolescents respecte els videojocs. En essència, la classe treballadora disposa de menys recursos per conèixer i accedir a les alternatives respecte les principals tendències del mercat actual i, per tant, es troba en una posició de desavantatge.

En definitiva, existeix una 'escletxa videolúdica' de classe, agreujada per l'eix del gènere, que condiciona la relació i les percepcions que els i les adolescents estableixen amb el videojoc, afectant els seus processos de socialització i de construcció identitària.

La taula següent mostra una síntesi de les observacions analitzades fins aquest punt:

Classe social	Gènere	Títols	Dispositius	Modalitat	Disposicions de gust (idea de 'bon videojoc')
Treballadora	Noies	<i>Candy Crush</i> <i>Clash of Clans</i> <i>Call of Duty: Modern Warfare</i> <i>League of Legends</i> <i>Resident Evil 2</i>	Mòbil PlayStation (excepcionalment)	Soles offline Soles online (excepcionalment)	Competitivitat Gràfica realista
	Nois	<i>Fortnite</i> <i>Ark: Survival Evolved</i> <i>Call of Duty: Modern Warfare</i> <i>FIFA</i> <i>God of War</i> <i>Sword Art Online: Hollow Realization</i> <i>Dragon Ball FighterZ</i>	PlayStation Ordinador	Amb amics i desconeguts online	Competitivitat Supervivència Violència Gràfica realista
Mitjana	Noies	<i>Minecraft</i> <i>Mario Kart 8 Deluxe</i> <i>Subway Surfers</i> <i>Geometry Dash</i> <i>Battlefield V</i> <i>Call of Duty: Modern Warfare</i> <i>Limbo</i> <i>Journey</i>	Nintendo (2S, DS XL, Switch) Wii Mòbil PlayStation i Xbox (ocasionalment)	Soles offline i online Amb amigues online, offline i presencialment	Narrativa Estètica Originalitat
	Nois	<i>Overwatch</i> <i>Minecraft</i> <i>Fortnite</i>	PlayStation Nintendo Xbox Ordinador Mòbil	Amb amics i desconeguts Online Sols Offline	Pensament lateral (lògica) Narrativa Originalitat Estètica

		<i>The Legend of Zelda: Breath of the Wild</i> <i>League of Legends</i> <i>The Binding of Isaac</i> <i>Cuphead</i> <i>Magicite</i> <i>Little Nightmares</i>			
--	--	--	--	--	--

Taula 2. Síntesi sobre els títols, dispositius, modalitats de joc i disposicions de gust (idea de 'bon videojoc') segons la classe social i el gènere dels i les participants de Barcelona. Elaboració pròpia.

4.2. Categorització d'identitats *gamer* de Muriel i Crawford

Seguint la categorització d'identitats *gamer* de Muriel i Crawford (2018), anteriorment explicada, veiem que les cinc categories proposades (*hardcore-subcultural*; *casual*; *foodie-connoisseur*; *cultural-intellectual*; *'everyone is a gamer'*) poden ajudar a sintetitzar certs aspectes diferencials pel que fa a la identitat *gamer* dels i les participants d'aquest estudi a la ciutat de Barcelona, segons classe social i gènere.

a) *Nois de classe mitjana: el gamer de les 'mil cares'*

Els gèneres de videojoc preferits entre els nois de classe mitjana han estat acció, aventura, rol i *shooter*, que tradicionalment podrien associar-se a una identitat *hardcore*, caracteritzada per videojocs competitiu i que requereixen de certes habilitats viso-motrius i dedicació de temps. No obstant, la relació i la percepció que tenen de la comunitat *gamer* i del propi mitjà és oberta i inclusiva, fent referència a la possibilitat que tothom que es consideri *gamer* ho sigui *de facto* (*'everyone is a gamer'* o *'tothom és gamer'*), sense requeriments específics que determinin qui pot o no pot ser *gamer* (Muriel i Crawford, 2018):

Lluc: jo diria que gamer és qualsevol que disfruti jugant a videojocs, per tant, jo crec que tots nosaltres seriem gamers
(M, CM, BCN, GD 4)

En cap cas, com ja hem comentat anteriorment, consideren la competitivitat com un element important del joc, i en destaquen les funcionalitats socials, que vinculen amb els seus propis processos de socialització entre els companys. Essent així, les preferències a l'hora d'escollir un joc són força variades i focalitzades en els aspectes menys tècnics del joc. A més, esmenten la dificultat com un tret negatiu i mostren interès per a jocs que requereixen pensament lateral i lògica.

La moderació del discurs també és un element important, especialment quan parlen sobre els videojocs com a afició: situen l'educació i altres aspectes de la vida social en un pla superior. La dedicació de temps al videojoc no sembla un argument de pes per defensar la seva condició de *gamers*, sinó més aviat el contrari, doncs tendeixen a destacar la importància de l'autocontrol i l'equilibri amb

la resta d'aficions i responsabilitats. Aquest discurs és contrari a la identitat *hardcore* tradicional, sovint vinculada a actituds impulsives, immadures i agressives, derivades de la competitivitat i l'obsessió pel mitjà (Muriel i Crawford, 2018). Així mateix, el discurs dels nois de classe mitjana respon a una aproximació al mitjà des del *know-how* i des d'una gestió autònoma de l'adolescent, que porta implícita la confiança i el reconeixement parental (Hollingworth *et al.*, 2011).

Alguns passatges dels discursos dels participants d'aquest grup remetent a la categoria *casual* de Muriel i Crawford (2018, pp. 155-157). Per bé que alguns nois subratllen la importància del temps, especialment destaquen una percepció de l'afició al videojoc basada en el gaudi i la diversió. Aquest discurs coincideix en part amb la proposta de Juul (2010), que defineix el *gamer casual* com una persona que tendeix a preferir un nombre reduït de jocs de mòbil de poca dificultat, als quals no inverteix gaire temps i hi juga de manera intermitent, en tant que activitat recreativa i de plaer.

Alhora, però, els discursos d'alguns participants, especialment d'en Lluç i l'Ernest, també permeten identificar la categoria *foodie-connoisseur*, que fa referència a una persona que es considera *gamer* perquè s'interessa en profunditat per a totes les dimensions que integren el món del videojoc. Ambdós destaquen el seu interès per descobrir i saber coses sobre el videojoc, que exploren a través de plataformes com YouTube i Twitch. Concretament, en Lluç, destaca el seu interès per anar més enllà del joc i explorar la narrativa dels personatges per altres vies, és a dir, aproximar-se al mitjà des d'altres dimensions i interpretacions. Val a dir, també, que tots els integrants del grup incorporen argot específic al llarg del discurs, fent ús de conceptes com '*glitches*', '*bugs*', '*hackers*', entre d'altres, fet que pot indicar que tenen coneixements específics, adquirits per vies diferents a l'experiència de jugar en si mateix.

D'altra banda, tot el grup de classe mitjana comparteix reflexions sobre la violència virtual al videojoc, establint certa distància crítica al respecte, argumentant i relativitzant discursos alarmistes, i fent referència a altres mitjans, com la televisió, aportant arguments crítics que qüestionen el *universal discourse of harm and risk* (cfr.: Hollingworth *et al.*, 2011):

Ernest: al final és un joc...!

Lluís: són píxels, no és real...

Marçal: depèn de la persona

Genís: hi ha gent que li pot afectar (...)

Ernest: bueno sempre depèn del shooter perquè clar... jocs com el Modern Warfare o el Battlefield o el Counter-Strike es ven sang i al Grand Theft Auto... també! Però al Fortnite, per exemple, no es ven la sang (...)

Lluç: jo sobretot crec que s'haurien de respectar els PEGI aquests que et posen de menys o més 18.

(M, CM, BCN, GD 4)

D'aquesta manera, els seus discursos estableixen arguments ponderats, que qüestionen l'assumpció del videojoc com a causa de problemàtiques de tipus psicològic. El pes relatiu que s'atorga al mitjà en aquest sentit és moderat, i s'argumenten possibles problemàtiques de salut addicionals, potser prèvies, que, excepcionalment, poden actuar com a catalitzador i derivar en situacions de risc.

b) Noies de classe mitjana: casual gamers amb un accent feminista

Majoritàriament, les noies de classe mitjana encaixen amb la definició de *casual gamer*, tant per la percepció sobre el mitjà com per les pràctiques i preferències de consum. Tot i que, ocasionalment,

juguen a algun títol triple-A, com *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019) o *Battlefield V* (EA Digital Illusions CE, 2018), destaquen un ampli ventall de títols *casual*, que vinculen amb la diversió puntual i moderada.

El discurs sobre la seva afició és semblant al dels seus companys masculins de classe mitjana, però en el cas de les noies es destaquen altres aficions, com l'esport i les relacions socials, per damunt del videojoc (*cfr.*: Phan *et al.*, 2012). A diferència dels nois, el videojoc no sembla una prioritat per elles i no sembla un element tan important en els seus processos de socialització, amb l'excepció de la Rosa. A més, totes elles subratllen la importància de trobar un equilibri sa entre aficions diferents i responsabilitats acadèmiques que, de nou, respon a processos d'aprenentatge *know-how*, freqüents entre la classe mitjana respecte les noves tecnologies (Hollingworth *et al.*, 2011).

Cal destacar, que una de les participants també planteja la necessitat de canviar la cultura i la visió masclista que envolten el videojoc, des d'una perspectiva feminista i reivindicativa, amb la qual combreguen altres participants explícitament:

Isabel: (...) nosaltres també potser pensem que ens imaginem un noi sempre i realment pues... qualsevol persona podria jugar-hi o podria ser un gamer o una gamer?"

Rosa: (...) a mi, quan em diuen gamer sempre m'imagino un noi i...

Isabel: clar... clar...

Rosa: perquè bueno, es podria dir 'la' gamer també, però majoritàriament tots són nois (...)

Isabel: és instintiu i és el que penses, però no hauria de ser així, saps el que vull dir, oi?

Rosa: ja, sí, sí...

Isabel: hem d'esborrar aquesta imatge, (...) és veritat, perquè realment ho penses i dius i veus a un noi... i és el que no ha de passar. (...) Que no vol dir que no sigui el que passi, perquè jo ho penso i també em passa igual [l'Ariadna i la Mercè assenteixen amb el cap]

(F, CM, BCN, GD 3)

En certa mesura, es podria adscriure l'element reivindicatiu del discurs de la Isabel a la categoria *cultural-intellectual* de la tipologia de Muriel i Crawford (2018, pp. 159-162), en el sentit que la Isabel adopta distància crítica respecte el mitjà i no s'autoidentifica com a *gamer*, però Muriel i Crawford, en el seu estudi, centren els referents d'aquesta categoria en perfils més aviat professionals o acadèmics, més que no pas posar l'èmfasi en possibles vessants activistes-reivindicatives, amb la qual cosa l'encaix amb la categoria *cultural-intellectual* no resulta del tot clar, en aquest cas.

La perspectiva crítica de les participants d'aquest grup apareix també, en un sentit molt ampli, quan parlen sobre la violència al videojoc i de la dedicació de temps:

Moderadora: què en pensen de la violència al videojoc?

Isabel: sí, és que jo crec que aquests jocs [triple-A] inciten la violència i això és dolent, però realment la gent potser juga perquè és una cosa que potser no te l'ha trobes a la vida real. [La Mercè, l'Ariadna i la Eugènia assenteixen donant-li la raó]. I aleshores potser poder tenir una arma, poder matar, per dir-ho així, és una cosa que saps que no està passant a la realitat, i precisament t'agrada perquè ho pots fer, saps? O... al Grand Theft Auto... robar un cotxe... mmm.... saps? Hi ha coses que, que a la realitat no es poden fer i potser per això a la gent li agrada

Ariadna: són coses que a la vida real tu no faries, perquè... perquè matar una persona a la vida real òbviament... és.... no ho faries, i potser en el joc... no tant per matar a les persones... però és com per desfogarse!

(F, CM, BCN, GD 3)

Totes elles, excepte la Rosa, focalitzen l'atenció en les qüestions negatives, malgrat jugar alguns títols com *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019), *Battlefield V* (EA Digital Illusions CE, 2018) i *Assassin's Creed* (Ubisoft Divertissements Inc., 2007). Ara bé, és important tenir en compte que el seu discurs és crític però no destructiu respecte el mitjà: elaboren arguments madurs i ponderats, criticant aspectes del mitjà sense impugnar-lo en bloc. També critiquen l'excessiva inversió de temps en el mitjà per part de terceres persones, que atribueixen a referents masculins propers, com familiars i amics, i que titllen de “gamers”.

c) *Noies de classe treballadora: entre casual gamers, no-gamers i anti-gamers*

Si ens fixem en les pràctiques i les preferències de les noies de la classe treballadora, semblen encaixar fonamentalment amb la categoria *casual*. No obstant, cap d'elles sembla associar la diversió amb el videojoc. Quan parlen de diversió és de manera puntual i excepcional, i ho fan en tercera persona. En tot moment, es distancien del mitjà i ho fan amb timidesa i vergonya. No semblen còmodes parlant-ne i no troben motius per justificar que els videojocs puguin ser una afició vàlida per a elles. Es refereixen al fet de jugar com a un “passatemps” i, en general, semblen infravalorar la seva destresa i la seva dedicació.

Durant la primera entrevista, la Tatiana atribueix aquesta “vergonya” grupal a dos possibles motius: (1) al domini masculí del mitjà (envers el qual es mostra acrítica); i (2) a la dificultat que tenen (com a grup-classe) d'expressar la seva opinió i participar en activitats grupals:

Tatiana: estábamos muy avergonzadas. (...) Creo que por el tema de los videojuegos, puede que las chicas más o menos no acostumbramos a jugar mucho, eso es verdad... creo que, es más, la mayoría son chicos los que juegan a la Play y todo eso. Pero yo creo que cualquier tema que hubiésemos hablado hubiésemos estado igual.

(F, CT, BCN, EVS 1)

Com a breu apunt a tall metodològic, comentaris com aquest mostren l'especial importància, en una investigació com aquesta, d'haver incorporat les entrevistes personals com a complement dels grups de discussió. El discurs de la Tatiana encaixa amb la categoria “*ashamed-gamer*” proposada per Vilasís-Pamos i Pires (2022), que el defineixen com una persona que té vergonya d'autoidentificar-se com a *gamer*, especialment davant de les persones adultes, típicament degut a la seva condició de gènere (femení). Aquesta categoria és atribuïda a un grup de noies adolescents amb un nivell socioeconòmic baix (pp. 1745-1747) i un entorn familiar que es mostra distant i amb un discurs contrari al videojoc, que respon al *universal discourse of harm and risk* (Hollingworth *et al.*, 2011).

Tal com havíem avançat, a priori, segons el tipus de jocs que prefereixen i el temps que hi dediquen, les noies d'aquest grup es podrien tipificar de *casual gamers*, tot i que no ho són del tot per actitud, doncs tenen un opinió força negativa i distant sobre els videojocs en general i sobre la seva relació amb el mitjà.

A diferència dels nois i noies de classe mitjana, el seu discurs denota que el seu marc de referència està basat en la concepció tradicional del mitjà, donant importància als trets característics de la identitat *hardcore*. En primer lloc, destaquen la competitivitat com un tret important en un ‘bon videojoc’ i per ser considerat/da *gamer*. En segon lloc, assumeixen que el domini-habilitat i la tècnica

de joc és cabdal; i, en tercer lloc, insisteixen i legitimen la importància de la dedicació de temps al mitjà, que vinculen a la millora de les habilitats de joc. Elles mateixes s'allunyen d'aquests trets, però en cap moment els qüestionen ni els posen en dubte. Aquest fet sembla perpetuar i reforçar la definició masculinitzada de la identitat *gamer*, alimentant l'imaginari sexista tradicional i fomentant una manca d'autoestima entre les noies a l'hora de posicionar-se i parlar sobre videojocs (Vilas-Pamos i Pérez-Latorre, 2022). En aquest sentit, crida l'atenció el contrast entre l'accent feminista del grup de noies de classe mitjana, que ambicionen canviar la cultura *gamer* tradicional i reapropriar-se de la identitat *gamer*, i les noies de classe treballadora, on aquesta perspectiva d'accent social i reivindicatiu pràcticament no apareix:

Kathya: es como muy de chicos... o sea hay muchos chicos ahí no sé...

Teresa: ya... (...)

Leila: porque les gusta más eso

Tatiana: sí... no sé es como que juegan más

Kathya: y saben mucho...

(F, CT, BCN, GD 1)

En aquest comentari veiem que el grup de noies de classe treballadora es 'desmarca' de l'estatus *gamer* no només en relació a jugar menys que els nois i, en relació amb això, potser tenir menys habilitat competitiva, sinó també pel fet de 'saber' menys que ells sobre aquest món, en general (*cf.*: Thornham, 2011). Més endavant reprendrem aquesta qüestió, en relació al concepte de 'capital *gamer*', de Consalvo (2009, p. 18).

D'altra banda, pràcticament totes les participants de classe treballadora condemnen la violència virtual, sense arguments més enllà del sensacionalisme mediàtic vinculat als efectes nocius sobre la salut, especialment pels més joves. Dins d'aquest marc o enfocament discursiu general, ocasionalment inclouen referències a experiències pròpies o respecte gent coneguda, plantejant possibles problemàtiques de tipus psicològic. Tot i així, dues de les participants, la Kathya i la Claudia, es desmarquen del discurs de les companyes, però tampoc sostenen arguments que legitimin la seva afició, més enllà d'identificar la violència com una forma de la competitivitat i de diversió:

Moderadora: ¿qué opináis sobre la violencia virtual en el videojuego?

Claudia: ay... [somriu i es tapa la cara] (...) es bastante divertido en plan es competitividad tal... y no sé, no le encuentro nada negativo, es diversión y ya está... (...)

Tatiana: a veces puede afectar mucho. Por ejemplo, la mayoría son niños los que juegan, ¿sabes? Y eso como que puede afectar mucho a la mente de los niños [l'Alicia assenteix amb el cap, donant-li la raó]. Para mí es algo negativo (...)

Leila: o sea, por ejemplo, el GTA... Mi hermano, tiene nueve años y juega. Entonces, después del juego, por ejemplo, a mí me pega y pues no sé... es como que intenta imitar el juego, pero de broma... no sé... [riu]

Teresa: claro, pero si por ejemplo un niño de nueve años... pues después se pone a pegar pues que le quiten el juego, ¿no? [la Leila i la Claudia se'n riuen]

(F, CT, BCN, GD 1)

A diferència dels discursos de la classe mitjana, totes les integrants d'aquest grup plantegen arguments simples i poc contrastats, basats en exemples i percepcions personals.

A més, la resposta de la Teresa davant dels comentaris negatius sobre el videojoc apel·la a l'adopció d'una mesura restrictiva/prohibitiva. Concretament, la Teresa fa servir la tercera persona del plural, fet que podria indicar que es refereix als pares (com a figures responsables). En línia amb el treball de Livingstone *et al.* (2015), aquests resultats indiquen la interiorització d'un model educatiu concret, basat en el control i la limitació de l'accés i el consum mediàtics per part de figures autoritàries i adultes, freqüent entre les famílies amb baixos ingressos i baix nivell educatiu.

d) *Nois de classe treballadora: els 'irreductibles' hardcore gamers*

Finalment, els nois de classe treballadora encaixen fonamentalment amb la categoria del *gamer hardcore-subcultural* proposada per Muriel i Crawford (2018, pp. 150-155), tant per pràctiques i preferències de consum com per discurs i actitud envers el mitjà i la comunitat.

Tal com hem comentat, la figura tradicional del *hardcore gamer* està associada a videojocs competitiu i difícils, que requereixen destresa tècnica i dedicació. La formació d'aquesta identitat *gamer* primigènia s'ha erigit com a dominant i de referència, establint certs criteris d'autenticitat i tradicionalitat. Aquesta figura suposadament 'autèntica' i 'real' del *gamer* s'associa popularment a nois adolescents, immadurs, competitiu i obsessionat amb el mitjà que consideren la dedicació de temps l'element determinant de la identitat *hardcore* (Kirkpatrick, 2015). Alhora, s'ha vinculat també amb actituds impulsives i de rebuig envers figures adultes (familiars i docents), així com amb l'aïllament social i els mals hàbits alimentaris (Muriel i Crawford, 2018, pp. 151-152).

A diferència del discurs moderat de classe mitjana, els nois de classe treballadora s'expressen de manera directa i, en ocasions, agressiva, quan parlen sobre videojocs. Constantment es mostren a la defensiva sobre les opinions que difereixen de la pròpia i busquen la controvèrsia. En cap moment suavitzen el discurs, tot i saber que no és el més acceptat entre el públic adult. En aquest sentit, el videojoc sembla ser, entre ells, un tema recurrent de conversa, fins i tot en hores de classe. Aquesta observació és consistent amb certs aspectes del treball de Skeggs i Wood (2012), on grups de classe treballadora parlen obertament sobre els usos i costums televisius, a diferència dels grups de classe mitjana que tendeixen a mostrar-se reservats i moderats, assumint la importància de l'autocontrol i associant la responsabilitat a l'ordenació de prioritats.

En aquesta línia, la dedicació de temps i la competitivitat, associades al capital *gamer*, són els principals eixos del discurs del nois de classe treballadora, que a més destaquen la supervivència i la violència com a trets positius i "educatius" dels videojocs triple-A, tal com s'ha apuntat anteriorment. Les habilitats de supervivència referides com a exemple han estat confeccionar llances i espases. A més, els participants d'aquest grup han elogiat el joc online com una via per incrementar tensions i pressions grupals, que assumeixen pràcticament com a necessàries per gaudir amb els videojocs, connaturals al que seria un 'bon videojoc'. En la mateixa línia, en tot moment han mantingut una defensa aferrissada de les dinàmiques competitives entre ells, que assumeixen com a intrínseques de la identitat *gamer* i que incorporen al seu discurs, en tant que única opció vàlida. Respecte aquesta qüestió, en Juli, durant l'entrevista, posa de relleu diverses situacions competitives, especialment en títols multijugador online. Inicialment en parla amb una certa indiferència i conformitat, assumint i normalitzant aquest tipus de dinàmiques, que ell mateix titlla de "problemàtiques":

Juli: por ejemplo, tu equipo ha muerto y quedas tu contra otro, estás con poca vida y tal..., y te acaban matando a ti, pues ahí... ahí es que se vuelven locos, ¿sabes? A lo mejor ese chaval [fa referència al rival] y

no sabes si irle por un sitio, si irle por el otro... o estás nervioso... porque te están metiendo presión y es cuando peor lo haces. Entonces pues, el editar paredes o cosas así, pues no te sale igual y fallas y te empiezan a decir de todo... ¡pero de todo! (...) Por cualquier tontería la gente te insulta y dice locuras como “que te mueras”, “eres malo”, “hijo de puta”, “mataré a tu puta mare” y cosas así... a ver, o sea, mejor que se pueda denunciar, porque con este panorama...

(M, CT, BCN, EVS 3)

En relació amb això, durant una de les partides de l'entrevista jugant online, l'equip rival ens insulta i en Juli es mostra afectat i obstinat amb la situació:

Juli: ¡lo he denunciado! (...) Que le den. Lo he denunciado [riu], ojalá le bloqueen la cuenta. Ahora por cada mínima tontería ya bloquean, o sea, que lo bloquearan seguro [somriu] ¡Qué rabia! ¡Encima nos acaban de marcar! Fíjate que el equipo se llama ‘Los Putasos’... madre mía... menudos flipados

(M, CT, BCN, EJO 4)

Aquest tipus de dinàmiques sembla que, almenys en el cas d'en Juli, incrementen les tensions i la competitivitat amb el rival. Malgrat que sembla molestar-se per la situació, el fet de denunciar el compte del rival li proporciona una certa satisfacció, que comparteix amb la moderadora en senyal de triomf.

D'altra banda, tot el grup de nois de classe treballadora, malgrat dedicar-se intensament a jugar a videojocs (alguns afirmen que poden arribar a jugar unes 7 hores diàries) i entrar en dinàmiques d'autoexigència (i exigència als altres) elevades, relacionades amb la seva intensa competitivitat, tenen una visió negativa respecte la seva afició i associen el fet de jugar a videojocs amb perdre el temps (cft.: Robinson, 2009). Més enllà de perdre el temps, i dins d'un discurs predominant que treu qualsevol tipus de valor al videojoc, només apareix un argument concret respecte el videojoc en sentit positiu, el videojoc com a via d'escapament de la seva vida real (més endavant tornarem sobre aquest tema, en relació a la manca d'autoestima *gamer* per part dels i les adolescents de classe treballadora):

Alberto: lo bueno es que te distraes y desconectas todo el rato

Huang: ¡sí! No te enteras de nada de lo que pasa fuera

Aitor: pues mejor

Cristian: pues sí, la verdad...

Alberto: y negativos pues... lo de siempre que pierdes el tiempo

Huang: ya... [los demás asienten con la cabeza] (...)

Alberto: se te va la cabeza y también como negativo... que, a veces, te lo tomas muy enserio

Aitor: sí

Danilo: sí, como algo personal

Huang: ¡sí, sí!

(M, CT, BCN, GD 2)

En línies generals, aquesta part del discurs dels nois de classe treballadora conflueix amb la categoria del “*escapist-gamer*” (o *gamer-escapista*) proposada per Vilasís-Pamos i Pires (2022), que el defineixen com una persona que juga per passar el temps i escapar de la seva rutina; una rutina presumiblement més complicada entre els i les adolescents de contextos familiars amb nivell socioeconòmic baix (p. 1743).

4.3. Paràmetres específics (Barcelona): microtransaccions, estatus *gamer*, entorn familiar i professionalització

Aquest apartat aborda una sèrie de paràmetres específics identificats en els discursos dels i les adolescents de la ciutat de Barcelona. Concretament, els resultats mostren que hi ha diferències significatives entre classes i gèneres en quatre punts fonamentals: (1) ús i percepció de les microtransaccions en relació a les desigualtats socials i l'estatus *gamer*; (2) (auto)definicions de *gamer* i discursos de legitimació o deslegitimació del videojoc en relació a l'autoestima *gamer*; (3) discursos sobre les desigualtats de gènere en relació a la representació i a l'experiència videolúdica; (4) discursos i percepcions de l'entorn familiar (dels i les adolescents) en relació al videojoc; (5) coneixements i percepcions sobre els processos de professionalització del sector, tant de les plataformes (com Twitch i YouTube) i el món dels *e-sports*, com de la pròpia indústria del videojoc.

a) *Microtransaccions, desigualtats i estatus gamer*

Aquest subapartat aborda els usos i les percepcions que els i les adolescents tenen de les microtransaccions com a pràctica en si mateixa, però també en relació a les desigualtats socials i la relació amb l'estatus *gamer* (al voltant del nou model de videojoc basat en microtransaccions. Veure la secció corresponent al marc teòric). Tenint en compte que el model de microtransaccions incorpora dins del propi joc la problemàtica de les desigualtats socioeconòmiques, paradoxalment veiem que els grups de classe treballadora, en general, tenen una visió positiva i entusiasta de les microtransaccions, mentre la classe mitjana es mostra força reticent i cautelosa.

Inicialment, els nois de classe mitjana plantegen un discurs en tercera persona i s'allunyen de les microtransaccions com a pràctica habitual. No obstant, la majoria afirma haver realitzat compres integrades de manera puntual, que justifiquen amb arguments d'autocontrol i responsabilitat, i que acompanyen amb recursos lingüístics de dubte i prudència, tals com “potser” i “però”:

Jaume: si treuen una skin que t'agrada molt i jugues molt al Fortnite, doncs potser sí que pots ficar-hi els 10 euros o el que sigui per comprar-te l'skin... (...)

Lluc: no solc fer compres d'aquestes jo... a veure si fos el cas de Fortnite, fa molt de temps que vaig deixar de jugar-hi però per exemple jo soc molt freak de Stars Wars... a mi em treuen una skin del que sigui d'Stars Wars i m'ho compro directa. Va passar, però jo ja no jugava, no en tenia. Llavors només m'ho compro si realment m'agrada molt allò que vaig a comprar, però sempre m'ho miro dos o tres vegades abans de comprar-m'ho.

(M, CM, BCN, GD 4)

Malgrat la moderació i la prudència, el discurs denota certa tranquil·litat (estatus) econòmica. El comentari de l'Ernest ho exemplifica:

Ernest: vas pagant de mica en mica i no es pot pagar d'una santa vegada i ja està! Que estaria bé, però no!

(M, CM, BCN, GD 4)

Tot i així, a la vegada, demana prudència a la resta d'integrants del grup davant de possibles estafes cibernètiques:

Ernest: *s'ha d'anar amb bastant de compte, perquè si vas a una pàgina no oficial et poden prendre el pèl, els diners*

(M, CM, BCN, GD 4)

Un cop més, aquesta advertència respon a la tinença de capital cultural, que pot associar-se a la transmissió parental (Hollingworth *et al.*, 2011).

D'altra banda, des d'una actitud de responsabilitat, el discurs de la classe mitjana sobre aquestes qüestions sembla portar implícita una crítica a la identitat del *hardcore gamer*, separant les microtransaccions de la tinença de capital *gamer*, i vinculant l'impuls de realitzar microtransaccions per motivacions competitives a certa impaciència i anormalitat:

Ernest: *els que juguen a pay-to-win són els que no tenen la suficient paciència com per avançar de manera 'normal'*

(M, CM, BCN, GD 4)

Per iniciativa pròpia, qüestionen el paper de les microtransaccions en els videojocs *pay-to-win* i fan una valoració negativa sobre les diferències que se'n deriven. A tall de limitacions a l'hora de fer microtransaccions, argumenten la necessitat d'obtenir permís parental o el propi interès del jove per (no) gastar-se diners. En el seu discurs, la condició econòmica està diluïda/omesa, subsumida en aquests altres factors; és a dir, en cap cas els nois de classe mitjana exposen motius vinculats a les desigualtats socials en relació al major o menor ús de microtransaccions. En la següent intervenció plantegen arguments per a defensar els col·lectius que tenen la capacitat econòmica per dur a terme microtransaccions, mentre alhora redonden en l'omissió de les desigualtats econòmiques com a factor limitant, només esmentant el control parental i la voluntat pròpia:

Jaume: *hi ha persones que s'estan deixant els seus diners per millorar... Bueno per tenir una millora en el joc i l'altra gent que no pot, ja sigui perquè els seus pares no els hi deixen o perquè no vol gastar-se diners en un joc, pues sí, seria això, un punt mig*

(M, CM, BCN, GD 4)

En relació amb això, durant l'entrevista virtual semiestructurada, en Lluç estableix una relació crítica entre el model de les microtransaccions i l'estatus *gamer*. En línia amb la distinció cultural que caracteritza el seu discurs, en Lluç mostra un intens rebuig contra les dinàmiques competitives derivades de l'adquisició d'estatus *gamer* a través de la customització:

Lluç: *el que sí que m'he trobat alguna vegada és, per exemple, "ah mira! Aquest té el 'pase de batalla'! Sap jugar!" o "aquest no té el 'pase de batalla'! No en té n'ideal!", això sí que m'ho he trobat... i no té cap lògica. De fet, precisament per això no comprava, per dir "ale mira! Aquí estic jo! Jo jugo com vull i no tinc el 'pase' i més igual!" [to reivindicatiu]. Bàsicament aquest era el meu motiu per no comprar-lo [somriu].*

(M, CM, BCN, EVS 7)

En aquest sentit, veiem com en Lluç es complau mostrant una certa distància crítica respecte un tipus d'afició al videojoc, associada a la perspectiva *hardcore*, que com hem vist anteriorment predomina, en particular, entre els nois de classe treballadora. Alhora, en Lluç mostra una certa voluntat de refermar (i renovar) la cultura tradicional (marcada per la perspectiva *hardcore*) del videojoc.

A diferència dels seus companys, les noies de classe mitjana es mostren reticents i afirmen no haver realitzat mai cap tipus de microtransacció vinculada al món del videojoc. En alguns moments, el seu discurs denota cert menyspreu, per exemple, durant el grup de discussió la Isabel defineix les microtransaccions com un “enganya-bobos” i, en línia amb el discurs de les seves companyes, n’atribueix l’ús als nois. Aquest fet, de nou, trasllada el domini del mitjà al gènere masculí, reforçant la seva importància entre els processos de socialització del grup de nois:

Rosa: sí... és com que... els nois [l’Ariadna l’interromp]

Ariadna: és com que tenen entès, perdó eh [li demana disculpes a la Rosa per haver-la interromput], tenen com entès ja que ells se’ls hi dona bé jugar i, per exemple, si una noia juga bé i això és com que es sorprenen

Isabel: és que jo estic bastant segura que si la majoria de noies juguéssim al mateixos jocs que juguen ells

Mercè: el mateix temps...

Isabel: el mateix temps [reforça la Mercè], la majoria seríem molt més bones que ells, perquè hi ha molts jocs que es pensen allà que són boníssims i és perquè es passen allà cinquanta mil hores jugant-hi i... i al final pues sí que mmm... alguna cosa han de fer bé no? [riu] Però realment... vull dir... o sigui els jocs és com una habilitat que tu pots tenir i és veritat que quan jugues moltes vegades [fa signes de repetició amb les mans], al final alguna cosa has d’aprendre, però realment no vol dir que tinguis l’habilitat per jugar-hi, saps?

(F, CM, BCN, GD 3)

En certa manera, es pot deduir que el comentari de la Isabel ‘ridiculitza’ l’associació (tradicional) entre la dedicació al mitjà i la destresa tècnica, invalidant l’argument de base que sustenta la identitat del *subcultural-hardcore gamer*.

Des d’una perspectiva crítica, aquest grup de noies de classe mitjana exposa dues opinions oposades respecte les implicacions de les microtransaccions: d’una banda, la Isabel trasllada el debat de les microtransaccions a la responsabilitat individual:

Isabel: has de saber amb què et gastes els diners, no? I realment si té avantatges o no

(F, CM, BCN, GD 3)

En canvi, l’Ariadna parla de la condició de classe i, malgrat que no rep el suport directe de la resta de companyes, es genera un moment de reflexió al respecte:

Ariadna: no és just perquè segons la teva classe social pots millorar en un joc o no, llavors és com que la societat va cap enrere [es genera un moment de silenci notablement llarg, on sembla que les participants reflexionen sobre el comentari de l’Ariadna]

Isabel: és que jo crec que hi ha un cert joc amb això, aleshores potser no és just però potser sí que és necessari. Vull dir i també... quan tu jugues també t’agrada millorar, no només com la capacitat que tu tens, sinó... et facilita millorar el nivell, la capacitat que té el teu personatge, les coses que tens... és una mica antitètic per dir-ho així, però forma part del joc jo crec

Mercè: bueno és que és el que han dit, que tipo és injust jo crec perquè depèn de la persona potser, del pal, no pot pagar-ho, bueno... [riu] no sé quan deu valdre però... i... però igualment és com que forma part del joc i, a més, els qui creen el joc ja els hi va bé això.

(F, CM, BCN, GD 3)

Tot i el moment de reflexió col·lectiva que té lloc després del comentari de l’Ariadna, la Isabel apel·la indirectament a les desigualtats econòmiques com a factor ‘necessari’ per a qüestionar els processos

suposadament meritocràtics que caracteritzen la competitivitat del sistema capitalista neoliberal (Littler, 2018). En relació amb això, la Isabel retorna el debat a la reflexió sobre les lògiques de la indústria, i amb certa agudesia apunta a la relació de la monetització amb les aspiracions de ser (aparentar ser) ‘bon gamer’:

Isabel: el que realment volen és que més o menys ens pensem que som bones o bons jugant al joc saps? I és com... una cosa és la capacitat que tu tens per poder jugar a videojocs i l'altra és la que realment el joc et facilita perquè tu segueixis jugant! (...) Els hi interessa que se't doni bé o que puguis millorar la teva capacitat per saber jugar. Ja no va tant amb l'habilitat, perquè avui dia jugar a un videojoc, tothom pot ser bo sense tenir realment habilitat

(F, CM, BCN, GD 3)

A diferència del posicionament entre prudent, crític i reflexiu dels i les participants de classe mitjana, els nois de classe treballadora es mostren entusiastes, oberts i directes respecte les microtransaccions, enorgullint-se del seu ús recurrent en videojocs que els hi agraden. La seva actitud demostra que perceben les microtransaccions com a elements integrats en les seves pràctiques i estratègies quotidianes per acumular capital *gamer*; s'assumeixen, així, com un element més de competitivitat i disputa entre els companys. Un cop més, entren en controvèrsia per determinar quin motiu justifica una microtransacció. Els seus arguments van des de la utilitat, fins a la quantitat de contingut desbloquejat que et permet la transacció, l'ús que se'n farà i la customització:

Alberto: no tiene sentido comprarte algo en un juego que vas a usar tres veces al mes (...)

Aitor: o que tiene historia y que vas a alargar más la historia, porque te lo pasas en un momento

Cristian: y tipo skin... que no te sirve para nada en el juego, pues es inútil

Alberto: si tu lo dices...

(M, CT, BCN, GD 2)

Malgrat l'ús recurrent de microtransaccions per part de força integrants del grup, es genera un debat sense consens sobre la valoració dels jocs *pay-to-win* (en aquest cas, a diferència del cas de la classe mitjana, incentivat per la moderadora). D'una banda, i en línia amb el discurs dels nois de classe mitjana, justifiquen que la inversió econòmica doni accés a un valor relativament proporcional en el joc; no obstant, ho fan en tercera persona:

Cristian: sí, creo que es justo que puedan aprovechar lo que han gastado de dinero para poder tener una ventaja

(M, CT, BCN, GD 2)

D'altra banda, més participants que en el grup de classe mitjana, concretament tres, assenyalen la condició econòmica com a factor rellevant a tenir en compte en la valoració d'aquestes qüestions:

Cristian: para los que no tienen para gastarse ese dinero, pues no pueden hacer nada

(M, CT, BCN, GD 2)

Mentre alguns d'ells proposen solucions adaptatives a la indústria, tals com segregat els col·lectius que no poden pagar dels que sí que poden, d'altres mostren una clara desafecció per a solucionar el problema:

Huang: ¡que se maten todos! A mi me da igual, yo me descargo un juego, ¡pues juego y ya está, me da igual!
(M, CT, BCN, GD 2)

La desigualtat econòmica és represa per en Juli durant l'entrevista virtual semiestructurada, que reivindica la “oportunitat” que han suposat els títols *free-to-play*, com *Fortnite* (Epic Games, 2017), per a persones amb menys recursos. En aquest sentit, en Juli posa èmfasi en el fet de poder jugar online i de manera gratuïta:

Juli: cada x tiempo puedo meterme dinero en la Play y tal, pero hay gente que no y el Fortnite para ellos ha sido como... ¡poder jugar con gente sin tener que pagar! Es como que se ha abierto mucho sin tener que pagar, han podido disfrutar la Play vamos. ¡Hay gente que se ha comprado la Play específicamente por el Fortnite! No por otra cosa... [sonríe] (...) Cuando jugaba al Fortnite me compraba el pase de batalla. Luego, con los pavos que conseguía con el pase de batalla, me intentaba comprar skins. Si me faltaban 10 euros... pues me los metía y me compraba skins o picos o lo que sea. O tengo el detalle con un amigo y, a veces, si puedo, pues se lo regalo. Tengo un amigo que no podía comprarse nada. Pues metí 10 euros y se lo regalé a él, porque él no se lo podía permitir
(M, CT, BCN, EVS 3)

En aquest passatge, en Juli atorga a l'aparició de títols *mainstream free-to-play* com *Fortnite* (Epic Games, 2017) una certa democratització del mitjà, llegida en clau d'obertura i oportunitat de participació per a persones amb menys recursos (econòmics). A més, del seu comentari també es pot deduir que el seu entorn social està conformat per a persones amb pocs recursos, a les que, puntualment, regala ítems virtuals, com *skins*. Aquest fet també posa en evidència la importància que té el videojoc entre les seves amistats i, per tant, en els seus processos de socialització.

Per altra banda, a diferència dels seus iguals de classe mitjana, els nois del grup de classe treballadora associen obertament les microtransaccions a l'adquisició de capital *gamer*, sense entrar en un debat sobre ser *versus* aparentar ser ‘bon *gamer*’ (com el que plantejava la Isabel, al grup de noies de classe mitjana). Aquest fet reforça l'argument de Nielsen (2020) sobre com les microtransaccions poden ajudar a adquirir estatus als jugadors dintre d'un joc i, per tant, afectar al resultat i a l'experiència de joc (p. 94):

Alberto: por ejemplo, en el Fortnite va más por mentalidad, porque si tu ves a alguien con una skin que solo usan los mejores pues piensas que es bueno y te da miedo! ¿Sabes lo que te quiero decir? ¡Te pones súper nervioso! (...) ¡Es aburrido, te matan nada más entrar!
(M, CT, BCN, GD 2)

En línia amb els discursos dels seus companys, durant l'entrevista jugant online, en Juli es va mostrar entusiasmat amb la customització, com una part important per a l'experiència videolúdica, i va posar èmfasi en el valor econòmic de diferents ítems digitals, propis de títols *free-to-play*, com el *Rocket League* (Psyonix, 2015):

Juli: mira, ahora veras mi súper coche. Me salió en cajas especiales y lo he pintado de rosa, o sea, este coche vale dinero, como 60 o 70 euros, pero me tocó gratis [sonríe]. (...) Actualizan cada semana o cada dos... más o menos... está muy bien. Y si lo vas haciendo te dan recompensas que están chulas y te puedes tunear los coches y eso, ¿sabes? (...) Si ganas torneos puedes ir abriendo las cajas que ganas y te salen ruedas y todo

esto... ¡siempre son chulas! Y explosiones de gol que son bonitas y creo que pinturas, tipo de estas que se mueven, como la mía

(M, CT, BCN, EJO 4)

Aquest passatge posa de relleu la importància que en Juli atorga a la seva identitat virtual. El fet de lluir els seus ítems digitals amb la moderadora també és un indicador de fins a quin punt és important per el seu estatus com a *gamer* (Nielsen, 2020).

Finalment, durant el grup de discussió, les noies de classe treballadora eviten emetre opinions sobre aquest tema, i han de ser novament instigades per la moderadora. Tot i així, en alguns moments, el discurs de la majoria del grup indica que no són coneixedores de les tendències actuals al respecte. Per exemple, quan valoren el paper de les microtransaccions en el videojoc contemporani, associen els jocs amb microtransaccions a títols (suposadament) menys jugats:

Alicia: a ver, claro que afecta porque si tienes que pagar, pues no juega mucha gente, ¿no?

(F, CT, BCN, GD 1)

No obstant, una d'elles, admet haver fet ús de compres integrades, i, de nou, el seu discurs denota culpabilitat i vergonya, suggerint que per a ella és una pràctica inadequada (Vilasís-Pamos i Pires, 2022). Mentre exposa la seva opinió, la resta de companyes la miren amb certa desaprovació. Al marge d'això, totes elles sostenen un discurs de classe en primera persona i afirmen amb contundència que la capacitat econòmica no hauria de suposar un avantatge dintre el joc:

Claudia: no es justo

Alicia: porque no puede jugar todo el mundo, ¿la gente que no tenemos dinero, que?

Claudia: tiene razón... porque yo creo que la diversión no es la misma... no sé, por ejemplo, un amigo tiene ese personaje y puede hacer esos niveles, pero tú te quedas en uno porque como no tienes el dinero pues como que no puedes tener el personaje y el juego ya no mola tanto

(F, CT, BCN, GD 1)

De nou, i en línia amb el discurs dels seus companys de classe treballadora, la Clàudia associa la customització a l'experiència de joc i, per tant, les microtransaccions a una font d'adquisició d'estatus *gamer*. A més, a diferència de les nois de classe mitjana, no planteja alternatives/canvis, adoptant un to resignat, més que no pas reivindicatiu.

Cal apuntar, que la Tatiana, durant l'entrevista virtual semiestructurada, sembla virar la seva postura i mostrar-se en línia amb els seus companys (nois), a favor de les microtransaccions, apel·lant al fet que solen tractar-se de quantitats reduïdes i assequibles:

Entrevistadora: hablemos un poco sobre los micropagos

Tatiana: yo lo veo normal, así... también en el Among puedes, por ejemplo, cambiar el color de tu personaje... puedes comprarle cualquier cosa. Sí, a mí me gusta. En general a mí me gustan ese tipo de cosas, me gusta cambiar y todo eso. Así que no lo veo como nada malo. Me gusta. Es verdad que... tienes que pagar dinero, pero depende también de la cantidad, ¿sabes? Si es excesivamente súper caro, no lo compró para nada [sonríu], pero si es algo... yo que sé... una cantidad mínima, normal para tu vida... pues sí. No lo veo tan mal tampoco...

(F, CT, BCN, EVS 1)

Mentre parla sobre el tema, la Tatiana utilitza la primera persona del singular, però després afirma (rotundament i de manera convincent) no haver-ne efectuat mai. Aquest fet es deu a una confusió sobre el significat de “micropagament”, que vincula tant a les compres amb monedes del propi joc, com a les compres amb diner real:

Entrevistadora: ¿y en el caso de Pou has realizado alguna compra en su tienda virtual?

Tatiana: ¡Sí, un montón de cosas! Comida, pociones, a veces creo que también hay un apartado de... yo que sé... de deportes o algo así, que compras una patineta o algo así... ¡un montón de cosas!

Entrevistadora: ¿Compras con dinero virtual del propio juego o con tú dinero?

Tatiana: No [rotund], ¡con el dinero del juego! [to convincent] Con las monedas que vas ganando... nunca he comprado con dinero real. Nunca haría eso.

(F, CT, BCN, EVS 1)

D'aquesta manera, en línia amb el grup de discussió, s'evidencia un discurs poc consistent i un cert desconeixement per part de la Tatiana sobre conceptes i argot específic vinculat al món del videojoc.

Finalment, també al voltant del tema de les microtransaccions, les reaccions i actituds sobre el consum televisiu segons classe social, identificades per Skeggs i Wood (2012), es reflecteixen, en certa mesura, en els discursos dels i les adolescents aficionats al videojoc que han participat en aquest estudi. D'una banda, la classe mitjana desenvolupa un discurs moderat, reflexiu i elaborat, plantejant mecanismes d'autocontrol del temps. Els arguments per a legitimar les seves pràctiques recurrents amb el mitjà solen ser discrets i plantejats des d'un discurs individual, on plantegen la productivitat i la gestió del propi temps com a factors imprescindibles per atendre a les seves responsabilitats. Més enllà de fins a quin punt aquest discurs reflecteix la seva relació 'real' amb les microtransaccions, és significativa, a nivell de classe, l'habilitat per 'modular' el discurs segons les expectatives que intueixen que tenen les persones adultes (inclosa la moderadora). En canvi, la classe treballadora articula un discurs més directe, 'sense embuts', i segurament menys 'modulat' segons les esmentades expectatives de les persones adultes. En cap cas s'entreveuen intents per a dissimular la dedicació i la competitivitat amb la que aborden el mitjà, inclosa la seva relació amb les microtransaccions, especialment per part dels nois.

b) Ser o no ser gamer: (auto)definicions, legitimació/deslegitimació del mitjà i la qüestió de l'autoestima gamer'

Aquest subapartat reprèn el concepte d'identitat *gamer*, però ara de forma diferent a la caracterització dels grups analitzats segons les categories de Muriel i Crawford (2018). En aquest punt es focalitza en la qüestió de com cada grup defineix què és ser *gamer* i fins a quin punt, i en quin sentit s'autoidentifiquen com a tals, a partir de les seves pròpies definicions. En relació amb això, un aspecte dels debats que crida especialment l'atenció és com uns grups, alguns de forma entusiasta, s'autodefinixen com a *gamers*, mentre altres grups dubten o, fins i tot, no s'hi identifiquen, malgrat dedicar-se intensament a aquesta afició. Alhora, i tal com s'ha introduït als apartats anteriors, mentre alguns grups plantegen arguments a favor dels valors del mitjà, legitimant-lo, altres, en canvi, tot i la seva afició, adopten postures crítiques-destructives que, en ocasions, ratllen l'auto-odi com a aficionats dels videojocs.

Per a l'anàlisi d'aquestes distincions hem proposat el concepte 'autoestima *gamer*', atorgant-li dues accepcions vinculades a la qüestió identitària, i que resulta pertinent introduir abans d'analitzar els resultats.

La primera accepció fa referència a una major o menor propensió a autoidentificar-se com a *gamer*. Tal com s'entén (es proposa entendre) en aquest estudi, una alta autoestima *gamer* fa referència a una propensió positiva a l'hora d'autoidentificar-se com a *gamer*, és a dir, a considerar-se *gamer* amb certa 'facilitat'. En canvi, una baixa autoestima *gamer* fa referència a aficionats/des que, més aviat 'internament' es consideren *gamers* o propers/properes a aquest perfil però tenen una propensió restrictiva i/o de dubte a l'hora d'autoidentificar-se com a *gamers*, és a dir, a una manca de confiança per a autodefinir-se com a tal en el seu discurs. A tall il·lustratiu, i com veurem al llarg de la tesi, hi ha adolescents que juguen amb certa regularitat a videojocs però mostren una recança significativa a l'hora d'autoidentificar-se com a *gamers*, considerant que els falten 'mèrits'; es tracta de casos de baixa autoestima *gamer* segons aquesta primera accepció. D'altra banda, en el cas de les noies, aquesta primera accepció es pot vincular al treball previ de Vilasís-Pamos i Pires (2022), concretament a la categoria "*ashamed-gamer*" (o *gamer*-avergonyida), que fa referència a la manca d'autoestima *gamer* de les noies amb un baix estatus socioeconòmic, degut principalment a la pressió social externa vinculada a la seva condició de gènere (femení) (p. 1746).

La segona accepció fa referència a la visió del mitjà en clau constructiva *versus* menyspreativa, i com això s'entrellaça sovint amb la qüestió identitària: visió més aviat positiva/constructiva o negativa/menyspreativa del concepte '*gamer*'. Per exemple, trobem nois/noies que juguen força a videojocs i tenen una notable dedicació i passió respecte aquesta afició però, tot i així, paradoxalment, tenen un discurs força negatiu/menyspreatiu del mitjà en general i, de retruc, sobre la noció de '*gamer*' (vorejant, en ocasions, l'auto-odi). No es tracta, en cap cas, de nois/noies que juguen força a videojocs i inclouen, en el seu discurs, reflexió crítica sobre el mitjà (això no tindria res a veure amb 'manca d'autoestima' com a aficionats/des al mitjà), sinó d'un discurs amb marcat to de menysteniment sobre el mitjà en general, sobre l'afició al mateix i la idea general de ser aficionat/da als videojocs.

Si ens fixem en els resultats, en el grup de classe treballadora, tant noies com nois, quan defineixen què és ser *gamer*, donen molta importància a la inversió de temps al mitjà i proposen definicions acotades o properes a la concepció *hardcore*. Pel que fa a les dinàmiques d'autodefinició, excepte una d'elles (la Claudia), en general les noies de classe treballadora no es consideren *gamers*, és a dir, tenen una baixa autoestima *gamer* (primera accepció):

Tatiana: no me considero una jugadora porque casi ni juego, ¿sabes? No es algo que me guste mucho

Kathya: yo no me considero gamer porque no sé casi nada de los gamers.

Claudia: a ver... yo supongo que sí porque juego bastante. A ver, tampoco voy a decir que me sé desde los juegos más clásicos a los más actuales, pero sí que sé de... bueno de los que normalmente se juegan y un poco también de los que no son tan conocidos. (...) En realidad no lo he dicho, pero juego básicamente en todas las plataformas, por eso creo que soy gamer, pero no lo sé... [somriu i desvia la mirada a terra]

(F, CT, BCN, GD 1)

Les principals característiques definitòries que exposen respecte la noció de '*gamer*' són la dedicació temporal, interessar-se, saber i conèixer el món i la comunitat *gamer*, jugar a diversos dispositius, i publicar contingut a plataformes com YouTube. La Leila, en particular, comenta:

Leila: *para mi un gamer es una persona que juega mucho a videojuegos. (...). Hay personas que son muy buenas y hay otras que no tanto.*

(F, CT, BCN, GD 1)

D'altra banda, algunes de les seves companyes vinculen el videojoc al gènere masculí, però no mostren cap voluntat de canviar-ho, ni proposen una solució al respecte, sinó que ho converteixen en una crítica envers els nois i la seva afició, als quals s'hi refereixen com a "viciados":

Alicia: *son muy viciados... [totes riuen, excepte la Claudia que somriu]*

Teresa: *sí, sí...*

Leila: *se pasan el día ahí...*

Kathya: *no paran... siempre están jugando y eso*

(F, CT, BCN, GD 1)

En el discurs de les noies de classe treballadora emergeix la importància del saber i el coneixement sobre la cultura del videojoc (estar informat/da al respecte, no només ser un/a bon/a jugador/a). En particular, la Kathya fa referència explícita al "saber" sobre videojocs, i de forma significativa ho adscriu als nois.

Aquest aspecte té relació amb la importància de l'acumulació de coneixement que Consalvo (2009) atribueix al capital *gamer*. Qualsevol coneixement, contacte i experiència, no només el 'ser bon/a jugador/a', suma capital *gamer* i, per tant, eleva l'estatus de *gamer*. Juntament amb la Kathya, també la Tatiana fa esment explícit del 'saber' sobre videojocs, en un altre moment de la conversa:

Tatiana: *hay personas que... que... bueno hay personas que como que se dedican a eso, ¿sabes? Como al juego y todo... a veces tienen sus canales de YouTube y ponen así... sus juegos... yo creo que esas son personas que son gamers porque les gusta y saben... saben... jugarlo y saben de qué va todo.*

(F, CT, BCN, GD 1)

Aquesta visió queda reforçada durant la primera entrevista, quan la Tatiana aprofundeix sobre la definició de *gamer*. Malgrat que inicia la definició apel·lant a la dedicació al mitjà (tret característic de la identitat *hardcore-subcultural*), acaba incorporant trets pròxims a les categories *foodie-connoisseur* i 'everyone is a gamer':

Tatiana: *una persona que conoce bastante el mundo de los videojuegos. Conoce los creadores de los juegos, conoce como se juegan, se sabe el nombre de muchos... Una persona que acostumbra a jugar bastante. (...) Yo creo que hay tipo hobby, los profesionales, hay diferentes tipos de gamers... yo creo que sí [somriu]. Hay gente que se dedica profesionalmente a eso... a jugar... o inclusive a crear [destaca la paraula "crear"] los juegos. Pero hay gente que solo lo hace yo creo que por... diversión, por hobby, por cualquier cosa. ¡Entonces creo que hay diferentes tipos de gamer!*

(F, CT, BCN, EVS 1)

En primera instància, en línia amb els seus companys de classe social (nois i noies), la seva definició destaca la importància de la dedicació de temps al mitjà, però deriva en una visió 'culturalment especialitzada' i inclusiva, destacant la importància de la pròpia concepció personal envers la identitat *gamer*, que vincula directament a l'interès per aprendre i ser coneixedor/a del mitjà i el món del videojoc en general.

Malgrat aquesta ‘deriva’ discursiva excepcional, les entrevistes amb la Tatiana també posen de relleu, en diverses ocasions, una falta d’autoestima gamer en relació a les seves habilitats i la seva afició amb el mitjà, és a dir, a una certa percepció de falta de mèrits a l’hora d’autoidentificar-se com a *gamer* (primera accepció). En primer lloc, la Tatiana mostra preferència pels rols més aviat passius, perquè considera que no ‘domina’ prou el joc. En segon lloc, a diferència de la resta de participants entrevistats/des, en cap moment pren la iniciativa, ni per a començar una partida, ni per dissenyar una estratègia de joc conjunta. I, en tercer lloc, la Tatiana, en diverses ocasions, malgrat formar part de l’equip guanyador, atribueix la victòria a terceres persones (“*le han derrotado* [a l’impostor]” o “*lo habéis derrotado* [incloent a l’entrevistadora]”). Tot plegat, connecta amb els condicionants als quals les noies de classe treballadora es veuen sotmeses (i limitades) per qüestions de desigualtat estructural, explicades anteriorment i en les quals s’aprofundeix al subapartat següent (“Desigualtat de gènere: representacions i experiències videolúdiques”).

Per la seva banda, els nois de classe treballadora, en un primer moment, dubten sobre si considerar-se *gamers* o no, fet que podria explicar-se per l’elevat grau d’autoexigència que s’imposen i la conseqüent manca d’autoestima *gamer* (primera accepció). Quatre (dels sis) participants d’aquest grup comencen dubtant i acaben decantant-se per considerar-se *gamers*, mentre dos d’ells no s’hi consideren en absolut:

Aitor: yo [soy gamer] porque me paso el día entero jugando y cuando no estoy jugando a la Play, estoy jugando al móvil o al portátil

Cristian: sí...

Alberto: yo por jugar mucho tiempo, o sea... jugar. (...)

Huang: bueno yo es que no paso mucho tiempo jugando tampoco y es por eso (...)

Danilo: bueno yo tengo consola y videojuegos, pero no juego mucho, solo cuando hay invitados y puedo jugar con ellos también.

(M, CT, BCN, GD 2)

El tret principal que tots els nois de classe treballadora destaquen en la definició de *gamer* és la inversió de temps dedicada al mitjà; també valoren el fet de jugar amb diversos dispositius, i, només indirectament, la publicació de contingut a plataformes com YouTube (referint-se a ‘celebritats’ d’aquest àmbit). És particularment significatiu el fet que, a diferència dels nois de classe mitjana, quan els nois de classe treballadora parlen de la (seva) dedicació al mitjà ho fan amb to (auto)despectiu, com a vici i pèrdua de temps (*cft.*: Robinson, 2009, pp. 504-505). Tenint en compte que són justament els nois de classe treballadora els que han mostrat una dedicació més extensa amb el mitjà, crida l’atenció aquesta actitud menyspreativa vers la seva pròpia afició, que en certa forma sembla ratllar l’auto-odi, de nou, mostrant una considerable manca d’autoestima *gamer*, relativa a la visió que tenen del mitjà i la seva afició (segona accepció):

Aitor: pero si antes eras de los que más jugabas

Alberto: es verdad tío... eh eh! [es dirigeix a la moderadora] él también juega mucho eh! Venga díselo cabrón [li diu a en Huang]

Aitor: ¡no hay cojones! [se’n riu] (...)

Aitor: sí, que te vicias y pierdes totalmente el tiempo y a veces... hasta... estás por la mañana y de golpe ya es las tres de la noche y no has hecho nada durante el día

Cristian: ya...

Aitor: solamente jugar.
(M, CT, BCN, GD 2)

Excepcionalment, respecte aquesta qüestió, en Juli (noi de classe treballadora) se'n desmarca durant la primera entrevista i emfasitza els aspectes positius, com la socialització i els possibles beneficis psicomotrius. A més, per a referir-se als aspectes que considera negatius, utilitza el terme 'ludopatia', que aïlla a casos excepcionals, desmarcant i desvinculant certs efectes sobre la salut del consum videolúdic recurrent:

Juli: puedes tener ludopatía. Pasarte 24 horas jugando. Hay gente que... muy poca, pero hay gente que se ha llegado a morir por no parar de jugar videojuegos y ni siquiera comer. También depende de dónde juegues, las horas que juegues, puedes tener dificultades en la visión y tal..., aunque ahora están haciendo monitores y todo esto, que ponen como capas encima, y no... no te hacen ni la mitad del daño que te hacían las anteriores pantallas y tal..., y que, claro, te vuelves más sociable con gente que no conoces
(M, CT, BCN, EVS 3)

Seguint el fil de la perspectiva de classe, resulta descoratjador observar que, davant la possibilitat d'aprofitar la passió per un mitjà (en aquest cas el videojoc) com a possible via d'autoestima i inspiració personal, els mateixos nois de classe treballadora semblen més aviat 'boicotejar' aquesta possibilitat, rebaixant l'objecte de la seva passió a quelcom banal i gairebé menyspreable. En part, això es pot relacionar amb el discurs poc encoratjador, si no directament hostil, dels entorns familiars de classe treballadora envers les noves tecnologies i, en particular, els videojocs (*cfr.*: Hollingworth *et al.*, 2011) (s'aprofundeix sobre aquesta qüestió en el subapartat "Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc").

Aquest fet també es veu especialment reflectit durant l'entrevista jugant amb en Juli, que constantment infravalora les seves capacitats i atribueix les bones jugades i, fins i tot, les victòries als errors del rival:

[Ens disposem a començar una partida a Rocket League]
Juli: venga, allá vamos pues. Bueno... tampoco es que sea tan bueno en este juego eh... (...) [juguem diverses partides i pràcticament les guanyem totes, no obstant, en Juli sembla poc convençut amb de les seves 'actuacions'] uy, eso ha sido más suerte que otra cosa. La ha cagado él... [fa referència al rival]

Aquest tipus de dinàmiques, a banda d'infravalorar i deslegitimar els seus esforços, també podrien anar lligades a una visió particularment idealitzada (en un sentit *hardcore*) del que és ser *gamer*.

D'altra banda, trobem un discurs agre, excloent i ratllant un cert auto-odi de classe en un passatge del grup de discussió on, en César, un dels nois de classe treballadora, explica que, des de fa un temps, s'ha dedicat, com a *hobby*, a crear un canal de YouTube sobre videojocs. De forma significativa, es tracta d'una forma de 'ser *gamer*' que va més enllà d'accepcions tradicionals en relació a ser 'bon/a jugador/a', i s'orienta a l'apropiació creativa del mitjà. Aquest tipus d'apropriacions creatives han estat valorades com a aspectes clau de l'apoderament juvenil davant els mitjans, en el marc dels estudis de cultura transmediàtica i l'alfabetització mediàtica/digital (Jenkins, Ito i boyd, 2016; Jenkins, 2009). Però, en línia amb el comentat anteriorment, les reaccions dels companys respecte en César han estat totalment descoratjadores i, fins i tot, ridiculitzants:

César: yo subo vídeos [tot el grup comença a riure i a parlar a la vegada]

Alberto: que no mira nadie

*Aitor: no llegas hazme caso... no llegas... no llegas... [a YouTuber]. Solo tiene a toda su familia de seguidora”;
“¡pero que dices tío! ¡Si eres un pringado! (...)*

Huang: ¿cómo se llama tu canal? Candy Crush 2.0 [tot el grup se’n riu]

(M, CT, BCN, GD 2)

Amb aquest tipus de crítica destructiva, els companys d'en César menystenen la seva dedicació i la seva habilitat, i li transmeten que no podrà assolir mai el més mínim èxit en aquest àmbit, no només pensant-ho en clau professional, sinó simplement com a afició informal. Aquest passatge revela una preocupant espiral de desmotivació interna entre el propi grup d'amics/companys aficionats del videojoc, que limita la seva afició a un perfil més aviat extemporani del *hardcore gamer*, que a més, coarta la cerca de relacions creatives amb el mitjà, que podrien derivar en apoderaments crítics i culturals sobre el mateix. Fins i tot, ofusca possibles vies de futur professional per nois com en César. En última instància, sumant-ho tot plegat, es tracta d'una dinàmica tòxica entre els nois de classe treballadora, que retroalimenta posicions de classe. El videojoc, en comptes d'una afició que pot promoure camaraderia i inspirar un cert esperit d'exploració i obertura cultural entre ells, quelcom que podria tenir beneficis més enllà del joc en sí, esdevé així, més aviat, un entorn tancat, que empresona a aquells que en formen part i desincentiva qualsevol intent de 'sortida' a l'exterior. Sortida a l'exterior del *hardcore gaming* i, alhora, a l'exterior del lloc al qual s'assumeix (els propis adolescents semblen assumir-ho, amb agor) que la classe treballadora està destinada a romandre.

Passant a la classe mitjana, en aquests grups, tant noies com nois plantegen un ampli ventall de definicions de *gamer*, obertes i menys estrictes. A diferència dels nois de classe treballadora, els nois de classe mitjana s'autoidentifiquen com a *gamers* de manera convençuda des d'un primer moment, mostrant una autoestima *gamer* (primera accepció) com a aficionats a aquest mitjà que destacàvem per la seva absència al grup dels nois de classe treballadora.

En relació amb això, i també en contrast amb els nois de classe treballadora, els nois de classe mitjana desenvolupen un discurs legitimador, en comptes de descoratjador/deslegitimador sobre el videojoc. En aquest sentit, en comptes de referir-se al videojoc com a passatemps banal o 'vici' improductiu (com pràcticament tots els nois de classe treballadora), els nois de classe mitjana incorporen en el seu debat valoracions que legitimen la seva afició, per exemple, fent referència a les possibilitats de socialitzar i pensar a través del videojoc, demostrant, de nou, una autoestima *gamer* significativa (segona accepció):

Jaume: [jugo] per socialitzar

Genís: sí (...)

Lluc: depèn del joc serveix també per socialitzar i jo he parlat amb gent que no conec, no he arribat a conèixer-los personalment però (...) crec que és una manera molt important per socialitzar.

(M, CM, BCN, GD 4)

Aquesta qüestió també queda reflectida durant les entrevistes amb en Lluc (noi de classe mitjana), on de nou defuig dinàmiques de competitivitat i estatus *gamer* entre els companys com a arguments únics o principals per posar en valor l'afició al videojoc. En aquest sentit, tal com s'ha vist en l'anàlisi a través de la tipologia de Muriel i Crawford (2018), en Lluc s'adscriu a una certa visió 'cultural' del mitjà, comparant-la amb el fet de tocar un instrument:

Lluc: nosaltres, entre els companys, no li donem gaire importància, saps? Vull dir que juguem, cadascú a un joc o un altre i ja està, no és algo que sigui tant important per nosaltres. En parlem, no? “Ah mira! A mi m’agrada molt aquest joc!”, però tampoc és algo com de... en plan “jo soc un gamer i soc el millor”, no, això no, o sigui, no és tan important, ens agrada i ens ho passem bé, però ja està. Ho comentem “ah val, li agraden els videojocs” i ja està, és com comentar que t’agrada tocar un instrument o el que sigui... és una passió
(M, CM, BCN, EVS 7)

Durant l’entrevista jugant online, en tot moment, en Lluc és mostra proactiu: pren la iniciativa a l’hora d’escollir títols i modalitats de joc i explica apassionadament diferents qüestions relacionades amb el *gameplay* i els seus personatges, concretament, a partir del videojoc *Overwatch* (Blizzard Entertainment, 2016). A diferència d’en Juli i la Tatiana (de classe treballadora), es mostra optimista i respectuós amb les seves pròpies jugades i, en determinades ocasions, quan el joc ho permet (de manera opcional), demostra “esportivitat” votant les millors jugades de l’equip rival. Tot plegat posa de relleu que el discurs del Lluc no és pretensions i, per tant, semblaria que es força coherent amb les seves aportacions i percepcions.

Reprement el grup de discussió, pel que fa a la seva forma de definir *gamer*, els nois de classe mitjana exposen diversos possibles trets, tal com l’interès i la passió pel mitjà, el temps de dedicació i el fet de jugar amb diverses plataformes. Inicialment, plantegen definicions inclusives i variades, malgrat que no s’autoidentifiquen amb cap de concreta:

Ernest: el gamer casual és el que juga de tant en tant i que tampoc... i que va a passar-s’ho bé, això és un casual.

Lluc: tenim preferències, busquem jocs que ens agraden, busquem la manera de passar-nos-ho bé, trobar la passió en el videojoc!

(M, CM, BCN, GD 4)

No obstant, posteriorment, un dels participants deriva a un discurs més restrictiu, amb trets *hardcore*, però que no sembla quallar a la resta del grup:

Marçal: és com una manera de dir algú que juga a videojocs o... que juga bastant a videojocs. Per exemple, si tens el típic joc al mòbil i... jugues bastant poquet, doncs potser no, però... gent com nosaltres, adolescents, que juguem bastant jocs pues...

(M, CM, BCN, GD 4)

Aquest comentari d’en Marçal indica que, en el seu cas, potser no està conforme amb la definició inclusiva de l’Ernest i el Lluc, propera a la categoria *casual*, i apunta vers una definició més restrictiva, quedant aquesta tensió oberta.

Per la seva banda, les noies de classe mitjana s’identifiquen amb un estil de joc *casual*, i en línia amb els seus companys (nois de classe mitjana) es desmarquen de títols i modalitats de joc ‘difícils’, a la vegada que defugen la competitivitat com un element clau de les seves experiències videolúdiques. Particularment, la Rosa (noia de classe mitjana), durant una partida de *League of Legends* (Riot Games, 2009) en l’entrevista jugant online, posa en valor la importància d’aprendre a jugar i passar-s’ho bé per sobre de la competitivitat i la motivació de guanyar una partida:

Rosa: hi ha partides que duren poc, però quasi sempre duren mitja hora o tres quarts... però bueno, ara perdrem segur, ja ens han tombat més torres ells... [apareix una pestanya per si accedim a rendir-nos]. Mira! Això és per si un dels dos equips es vol rendir o retirar. Veu, ara hi ha tres vots a favor per retirar-nos, però som cinc [tot el nostre equip ha votat a favor de rendir-se, excepte nosaltres dues]. Si no vota tothom, doncs seguim. Jo crec que una partida és una partida, sempre voto en contra, si no volies jugar doncs... haver-t'ho pensat millor! És algo que no entenc... val, sí, perdrem, però al menys guanyarem experiència i nivell! Crec que la gent s'ho pren massa en serio... [riu] lo important és jugar i passar-s'ho bé... [seguim jugant]
(F, CM, BCN, EJO 6)

No obstant, malgrat aquest tipus d'arguments i el fet d'identificar-se amb un estil més aviat *casual*, tal com havíem comentat en apartats precedents, aquesta no és la perspectiva que privilegien quan defineixen què és, essencialment, ser *gamer*. De fet, la majoria no s'hi consideren, en certa manera, relativitzant el seu interès pel mitjà i potser mostrant una falta d'autoestima *gamer* (primera accepció), respecte la seva (no) autoidentificació amb la identitat *gamer casual*:

Mervè: jo no m'hi considero perquè a mi si m'agrada algun joc i m'hi enganxo sí, però... no sé després potser puc estar com molts mesos sense jugar a cap joc, llavors...
Ariadna: jo també considero que no soc gamer, perquè si tinc temps lliure no em dedico a jugar, sinó... si algun cop estic avorrida i només tinc el mòbil, doncs sí que em descarrego algun joc.
(F, CM, BCN, GD 3)

Les principals característiques definitòries que destaquen, respecte la noció de 'gamer', són l'interès, la dedicació constant al mitjà i el tipus de dispositiu i recursos per a jugar. Alhora, tal com havíem apuntat anteriorment, formulen una crítica a la identitat *hardcore* tradicional, i demostren voluntat per a canviar-la:

Rosa: per mi la paraula gamer em sona d'això el típic tio que té com dues o tres pantalles allà súper grans, amb la típica cadira, el ratolí, el teclat, així súper... xulos
Isabel: "tothom" [explicita físicament les cometes] per dir-ho així... s'imagina algú tancat a casa seva, però tampoc crec que sigui tant extrem això, saps? Vull dir tu pots ser... no cal que siguis addicta al joc per ser gamer, perquè t'agradi i hi estiguis molta estona jugant, saps? I, sobretot, el que ha dit, que nosaltres també potser pensem, que ens imaginem un noi sempre i realment pues... qualsevol persona podria jugar-hi o podria ser un gamer o una gamer?"
Ariadna: els nois també tenen molt integrat que són ells els que juguen i si, per exemple, estem tots junts i jo jugo a un joc i se'm dona millor que a un noi és com que es sorprenen i diuen: "ala! però si juga millor que tu, no sé què!" [imita to de superioritat a la veu i burla]
Isabel: hem d'esborrar aquesta imatge.
(F, CM, BCN, GD 3)

Aquests fragments del debat demostren capacitat (auto)crítica i presa de consciència del biaix de gènere en el seu propi imaginari. La Isabel proposa canviar i eliminar les seves pròpies percepcions, incitant el canvi a la resta de companyes i donant importància a l'acció (femenina) col·lectiva per abordar aquest tipus de reptes. El subapartat següent "Desigualtats de gènere: representacions i experiències videolúdiques" aprofundeix sobre aquesta qüestió.

Finalment, cal destacar que, en algunes ocasions, el discurs de la Rosa (de classe mitjana) durant les entrevistes (igual que el de la Tatiana, de classe treballadora) pren un 'deriva' diferent respecte les

aportacions del grup de discussió. Particularment, la Rosa adopta un discurs amb una certa distinció cultural. En línia amb el seu company Lluç (de classe mitjana), a banda de considerar-se *gamer*, aporta una definició que posa en valor el coneixement cultural al voltant del món del videojoc, destacant aspectes com la formació cultural sobre el mitjà, i el coneixement de determinades habilitats i dominis de caràcter tècnic, com la programació:

Rosa: m'identifico com a gamer. Una cosa és jugar a videojocs, però no tenir-ne n'idea de quan i com es van crear, dels programadors, ni res, i l'altra cosa és saber la història del programador, qui ho va crear, si té alguna història en els videojocs (...)
(F, CM, BCN, EVS 5)

Tal com s'explica en profunditat al subapartat "Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc", la Rosa, a més de tenir accés a un ampli ventall de títols (*mainstream* i *indie*), compta amb l'acompanyament i l'interès cultural del seu pare, al voltant del mitjà. Aquests podrien ser alguns dels factors clau que expliquen aquest posicionament, i la seva proximitat a la categoria *foodie-connoisseur* proposada per Muriel i Crawford (2018), associant el saber intel·lectual, tècnic i cultural amb un tipus de *gamer* 'expert/a', que a més de saber jugar és 'coneixedor/a' del mitjà' s'interessa i analitza totes les dimensions del mateix.

c) *Desigualtats de gènere: representacions i experiències videolúdiques*

En aquest subapartat s'aborden les concepcions i els discursos dels i les adolescents respecte les desigualtats de gènere en el videojoc, tant en termes de representació⁶³, com d'experiència videolúdica. Un cop més, la interseccionalitat de gènere i classe social és fonamental a l'hora d'analitzar l'articulació dels discursos i l'argumentari dels diferents grups de discussió. Tal com s'ha explicat a l'apartat metodològic, aquesta és una de les raons que justifica la importància de separar els grups per gènere i classe, generant espais 'segurs' de reivindicació (o no) i crítica respecte aquestes qüestions, que recentment han esdevingut especialment rellevants i controvertides en el discurs contemporani sobre la cultura del videojoc. Respecte aquestes qüestions, les entrevistes també han resultat útils per aprofundir sobre el debat de la representació de gènere i, especialment, per abordar preguntes, sovint sensibles, relatives a l'experiència multijugador, online i offline, dels i les participants.

D'una banda, els discursos dels nois d'ambdues classes (tot i els matisos discursius i argumentatius), tendeixen a defugir la problemàtica de gènere i adopten una postura de "defensa" respecte el mitjà i la indústria.

El grup de nois de classe mitjana, després de debatre sobre les diferents representacions, admeten l'existència d'una 'certa' sexualització dels cossos femenins en determinants títols, especialment els del gènere *anime*. El debat desemboca en un argument relativament sòlid, però només pseudoigualitari: conclouen que la representació de gènere no és rellevant, perquè la majoria de títols et permeten escollir entre avatars masculins o femenins, entre els quals ells solen optar pels personatges més favorables a nivell estratègic. Ells mateixos argumenten que, especialment en el cas

⁶³ Tal com s'ha detallat a l'apartat metodològic del capítol 3 ("Metodologia"), aquesta qüestió s'ha dut a terme a partir del suport gràfic d'un collage de portades i imatges de videojocs triple-A, com el *GTA V* (Rockstar North, 2013), el *FIFA* (EA Sports, 2019) o el *League of Legends* (Riot Games, 2009) entre d'altres.

dels *shooters*, com *Fortnite* (Epic Games, 2017), els avatars femenins solen tenir un *hitbox* (mida) més petit i, per tant, tendeixen a escollir-los per una qüestió estratègica. No obstant, en cap moment plantegen una reflexió o una lectura crítica sobre aquesta qüestió:

Ernest: el Tomb Raider sí que és portada perquè... s'utilitza a una noia perquè és la protagonista del joc, al FIFA...

Lluís: clar! També depèn del joc

Ernest: clar! Si és la protagonista una noia, molt no se li pot fer!

Lluc: perquè és una noia i ja està

Ernest: perquè poses una noia i ja està

(M, CM, BCN, GD 4)

Adrienne Shaw (2012) esmenta precisament els jocs que deixen triar el gènere del seu personatge als jugadors/es com un discurs que permet 'quedar bé' però en el fons defuig la problemàtica (pp. 33-34). Volem o no volem que les narratives i representacions del videojoc siguin més compromeses amb la perspectiva de gènere? Els considerem problemàtics o no, en aquest aspecte? En aquest sentit, Shaw (2012) reitera que l'opció de poder escollir el gènere de l'avatar no suposa necessàriament implicar-se amb un discurs/narrativa des d'una perspectiva de gènere i que, a més, defuig qualsevol problemàtica relativa als processos d'identificació, assumint i acceptant la representació prototípica de gènere dels títols *mainstream*.

Cal destacar que durant l'entrevista semiestructurada, en Lluc utilitza un argument semblant per no entrar a problematitzar la representació de gènere a plataformes com Twitch i YouTube. Tot i que identifica nivells desiguals de participació en favor del gènere masculí, argumenta que ell escull els canals de YouTube estrictament pel seu contingut. De nou, aquest fet pot interpretar-se com una defensa de la seva afició i autogestió respecte aquestes qüestions i, malgrat que sembla tenir un cert grau de consciència sobre l'existència d'aquestes desigualtats i demostra tenir la capacitat per a identificar-les, prefereix mantenir-se al marge de qualsevol anàlisi crítica al respecte:

Lluc: si miro un directe de Nintendo, normalment els presentadors són homes. A YouTube també... generalment hi ha més nois, però noies també n'hi ha... però jo no els segueixo per això, jo els segueixo pel joc que pugen... depèn del joc que juguin, doncs no els seguiré...

(M, CM, BCN, EVS 7)

Per altra banda, el grup de nois de classe mitjana recorre a l'argument del màrqueting o la (suposada) demanda del mercat, que acaba portant a la consideració que el mercat objectiu del videojoc és masculí i heterosexual:

Lluís: bueno... també per atreure, no?

Genís: sí, s'utilitza

Ernest: sí, és més per atreure la... més a la secció masculina perquè en sí... pel que se sap, encara que no hauria de ser així, la majoria no... no hi ha tanta dona que jugui a videojocs [el Lluc l'interromp]

Lluc: que també, però no tant

Ernest: que també [el Lluís l'interromp]

Lluís: normalment et trobes més nois que no noies jugant a videojocs [l'Ernest, en Marçal, en Genís i en Jaume assenteixen amb el cap]

(M, CM, BCN, GD 4)

Aquesta justificació, en certa manera, respon a un intent de legitimar el mitjà i de mantenir-se al marge de certes controvèrsies. En aquesta línia, en Lluç (durant l'entrevista jugant online) contraposa la sexualització al que, per ell, sembla un intent de “salvar” desigualtats de gènere a partir de la retòrica procedural: assumeix que determinades habilitats, conductes i predisposicions violentes, (suposadament) pròpies del gènere masculí, compensen la sexualització de la Widowmaker, que és un personatge del gènere femení del videojoc *Overwatch* (Blizzard Entertainment, 2016):

Lluç: aquesta és l'sniper, la franc tiradora de la que et parlava abans. De fet, al costat del personatge veuràs una descripció i posa “és una perfecta assassina. És pacient...” i no sé què. Vull dir que pot semblar que sigui un personatge en plan molt sexualitzat però en realitat és una assassina a saco, saps? És com que té com un contrast [somriu]
(M, CM, BCN, EJO 8)



Figura 8. Widowmaker (Blizzard Entertainment, 2016b).

Totes les aportacions anteriors adopten un to reticent i defensiu respecte la desigualtat de gènere, pràcticament com quelcom consubstancialment inherent a la realitat.

Respecte l'experiència lúdica i en línia amb el discurs del grup de discussió, en Lluç (de classe mitjana) posa de manifest i critica les dinàmiques competitives en els espais virtuals. De nou, els seus arguments legitimen la seva afició i defensen una certa perspectiva cultural del mitjà. Igual que la resta de participants, sembla força resignat amb la situació; no obstant, en treu una lectura en 'positiu', que vincula a la importància del videojoc en els seus processos de socialització:

Lluc: a vegades jugàvem a un joc i quan treia el joc, anava als missatges i em trobava un tio que havia jugat a una partida, a una partida, [remarca 'una'] amb ell i em deia "tio! Ets molt dolent!" i jo pensant... "perquè m'envies això?" [es posa riure, nega amb el cap i arronsa les espatlles. No sembla que li afecti en absolut, de fet, ho diu com si l'altre part li fes una certa pena]. Crítica gratuïta, sense cap tipus d'argument ni fonament... [somriu] "jugues fatal!", "no en tens n'idea!" i coses així... [somriu] sí, sí... això m'ho he trobat [somriu i arronsa les espatlles] (...) Però bueno... normalment et trobes amb gent que et proposa estratègies, una vegada em vaig trobar amb un que sabia organitzar molt bé! Tenia pinta de tenir la meua edat, jo en aquell moment tenia com 13 anys (...) i vaig decidir parlar amb ell i em va caure molt bé! No hi vaig contactar després per cap xat de la Play o algo així, però em va semblar guai, no sé...
(M, CM, BCN, EJO 8)

Des d'una certa superioritat moral, ell mateix afirma que aquest tipus de situacions reafirmen la seves percepcions sobre la seva identitat i les seves rutines videolúdiques, posant en valor la seva concepció cultural sobre el mitjà.

Si ens fixem en el grup de nois de classe treballadora, observem que no problematitzen qüestions de gènere com un aspecte criticable i, en línia amb el grup de nois de classe mitjana, d'una banda, identifiquen una certa sexualització dels cossos masculins i femenins, tot i que no fan ús de la paraula 'sexualització', i ho associen a un cert 'ideal estètic'; i, de l'altra, justifiquen la desigualtat com una estratègia comercial, aparentment vàlida, per atreure el públic masculí:

Alberto: a ver... los chicos salen así como que muy chulos, sabes?
Aitor: están to chetaos...
Cristian: sí, muy fuertes (...)
Aitor: los chicos son en plan... la mayoría son la puta ostia y... me meriendo cualquiera de un balazo o... y las chicas salen en plan... muy buenas (...)
(M, CT, BCN, GD 2)

Un tret diferencial respecte la resta de grups és que els nois de classe treballadora comenten les diferents portades procurant trobar una lògica interna al collage i, en certs moments, es burlen dels intents (frustrats) per mitigar determinades diferències de representació de gènere, en títols com *FIFA* (EA Sports, 2019):

Aitor: sí, enseñando todo... y después está el FIFA que no sé qué coño hace allí
Alberto: ya ves...
Aitor: porque también está la liga femenina (...). No sé qué hace allí
Cristian: será para despistar
Huang: sí, porque puedes cambiar la liga
Aitor: o a lo mejor es porque en la portada nunca ponen ninguna chica
Alberto: sí, eso es verdad. Pero el FIFA 2017 pusieron una chica al lado de Messi... [to condescendent. Tot el grup es posa a riure]
(M, CT, BCN, GD 2)

En la mateixa línia, durant l'entrevista semiestructurada, en Juli (de classe treballadora) ridiculitza i es burla de certes habilitats atorgades a Lara Croft⁶⁴ i, en certa manera, sembla que es resigna davant dels intents de la indústria per mitigar la desigualtat de gènere:

Juli: creo que en ese juego le intentan como dar más importancia a la mujer, en el último Tomb Raider, porque podrían poner perfectamente a un hombre, como principal, pero ponen a la Lara Croft, o sea, que siempre es como... básicamente escala montañas como si nada. Como un mico. Luego se mete en peleas contra hombres, contra hombres... y los deja peor que como los dejaría el hombre a ella o sea... [riu mostrant certa burla]. Es como que el juego intenta como poner por encima también a la mujer, por el tema de siempre... (M, CT, BCN, EVS 3)

Aquest passatge posa de relleu una certa defensa de la identitat *hardcore* 'original', apel·lant als herois masculins com la única opció 'connatural' en títols d'acció i lluita con la darrera versió de *Tomb Raider*, *Shadows of the Tomb Raider* (Eidos Montréal, 2018) i, a la vegada, condemnant de manera solapada i amb resignació els intents per a pal·liar la discriminació de gènere en el videojoc. En tot moment, en Juli articula un discurs que sembla directe i sincer, malgrat que sembla conscient que els seus arguments poden resultar inadequats a ull de la moderadora (*cfr.*: Sims, 2014).

Respecte l'experiència videolúdica, en Juli exposa determinades situacions de competitivitat i menyspreu, però, a més, fa referència (en primera persona) a les burles d'altres companys (nois) pel fet de jugar amb noies:

Juli: entre los jugadores, pues todavía hay bastante crítico, pero... depende de las personas con quien juegues. Hay gente que le encanta jugar con chicas o chicas que les encanta jugar con chicos. Luego te encuentras otras personas, que la reacción es totalmente diferente. Y, simplemente por ser tío, y jugar con una tía no puedes jugar [remarca "no puedes jugar"]. O ya... cuando juegas, juegan de una manera totalmente diferente y no están borders. Son diferentes. Generalmente pasa con... cuando empiezas a jugar con tías, como se vuelven los tíos contigo... (M, CT, BCN, EJO 4)

Aquest fet reforça la idea que els espais videolúdics online encara actuen com una resistència d'entrada i de participació envers la resta de gèneres. Tot plegat respon a una aferriada defensa, per part d'un sector d'aficionats/des, del domini masculí envers el mitjà i la seva comunitat (Mortensen, 2018).

D'altra banda, el grup de noies de classe treballadora es mostra conforme i acrítica respecte la desigualtat de gènere i sembla comptar amb pocs recursos crític-analítics sobre el debat contemporani relatiu a la sexualització dels cossos i les quotes de gènere. Aquest fet comporta reaccions de conformitat, que s'acompanyen de lectures que tendeixen a ser superficials i descriptives:

Alicia: pues yo lo veo bien pero no hay solo chicos, también hay chicas y eso y son bonitas... o sea no veo problema
Tatiana: bueno es verdad que en el tema de la FIFA... en el tema del futbol es como que acostumbran más a poner chicos, pero también hay futbol femenino pero es como que no... no... solo acostumbran a poner chicos, ¿sabes? Nunca vi un juego de futbol donde haya una chica en la portada, la verdad...

⁶⁴ Progonista de *Shadow of the Tomb Raider* (Eidos Montréal, 2018).

Alicia: pero, por ejemplo... sí, sí, o sea, yo también pero lo de las pistolas y eso, que no sé de que tratan pero bueno... que... en las portadas pues salen chicas, ¿sabes?

Claudia: yo también lo veo muy bien

Kathya: sí, son bonitas y están muy bien hechas

(F, CT, BCN, GD 1)

El passatge anterior indica que, en línia amb els seus companys (nois de classe treballadora), les noies de classe treballadora associen la sexualització a un ideal estètic que representa la màxima expressió dels canons de bellesa occidentals, dictaminats per les estructures normatives de poder (Butler, 2018).

A tot plegat se li afegeix una manca de coneixement i contacte directe amb la cultura del videojoc, que també queda palesa durant l'entrevista semiestructurada amb la Tatiana (noia de classe treballadora):

Entrevistadora: durante el grupo de discusión también se habló del FIFA, ¿lo recuerdas?

Tatiana: sí, porque solo hay equipos masculinos. Es verdad. Nunca he visto un videojuego, bueno a lo mejor es porque yo no juego a eso pero nunca he visto un videojuego donde se juegue a fútbol femenino, ¿sabes? (...)

Aunque me he fijado que hay juegos en donde salen muchísimas muchísimas chicas que, en general, siempre son así... súper... súper bonitas, súper con un buen cuerpo, pero no siempre salen con ropa, sino con trajes de baño, ¿sabes? Creo que a veces salen demasiadas chicas... Hay más personajes chicas que chicos creo yo...

(F, CT, BCN, EVS 1)

Un cop més, aquest passatge evidencia la distància de la Tatiana vers els debats contemporanis en el món del videojoc. Precisament, una de les reivindicacions clàssiques del feminisme envers la indústria del videojoc és la manca de representació del gènere femení, especialment en els títols d'estratègia i d'acció (Cote, 2018). Així doncs, semblaria que la Tatiana, a banda de desconèixer que FIFA (EA Sports, 2019) ha incorporat equips femenins (tot i el biaix que encara manté a nivell de representació), creu que hi ha un "excés" de representació del gènere femení, que vincula a la representació sexualitzada dels cossos, i que associa acríticament al canó de bellesa preestablert per la societat.

En relació a l'experiència videolúdica, durant les entrevistes també ha emergit la qüestió sobre l'anonimat als espais virtuals i les experiències d'assetjament en el joc online, que la Tatiana vincula directament al fet de ser una noia i haver utilitzat el seu nom:

Tatiana: a veces uso mi nombre (...). Me da cosa por la gente que hay... porque no sé quien son y como que me da cosa, ¿sabes? Pero a la vez me gusta y lo pongo a medias [Tati]. (...) Por ejemplo, en el Parchís es verdad que no todas las personas son... así... súper respetuosas, ¿sabes? Cuando ven tu nombre, ven que eres una chica o un chico... si eres una chica y te toca con un chico, el chico ya empieza a decirte cualquier cosa así súper obscena o pervertida, ¿sabes? Es verdad que, a veces, lo hacen por molestar o para que tú te salgas del juego y él gane. De dicha forma creo que es así

Entrevistadora: ¿es algo puntual o pasa habitualmente?

Tatiana: no pasa mucho, pero cuando pasa puedes silenciar al otro jugador y no ves lo que él escribe. Juegas y ya estás tranquila.

(F, CT, BCN, EVS 1)

Per molt que sigui víctima d'aquest tipus de situacions discriminatòries, el seu comentari final denota conformitat amb les mesures restrictives imposades pel joc, que li semblarien suficients per pal·liar aquest tipus de situacions.

Així, tot i tractar-se del grup més desfavorit per qüestions estructurals de classe i gènere, les noies de classe treballadora són el grup que es mostra menys coneixedor sobre aquestes qüestions. Tot plegat evidencia que les disposicions de classe no només dificulten i limiten la capacitat crítica de les participants amb menys recursos i del gènere femení, sinó que a més reforcen les seves posicions de desigualtat i, per tant, retroalimenten les dinàmiques d'exclusió (Masanet *et al.*, 2021).

Contràriament, tal com s'ha avançat en els apartats anteriors, el grup de noies de classe mitjana no només compten amb arguments i argot específic per a reivindicar les seves crítiques de caràcter feminista, sinó que semblen incorporar la problemàtica de gènere d'una manera força transversal al llarg del seu discurs.

Des del moment que la moderadora les interpel·la per tractar directament la qüestió de gènere, totes elles es mostren especialment interessades en expressar les seves opinions. Fan ús de conceptes com 'hipersexualització', que vinculen a qüestions d'autoestima i a un cert, tot i que limitat, qüestionament dels canons de bellesa occidentals. Principalment, focalitzen el debat sobre la sexualització en la representació del cossos femenins, però també fan referència a la sexualització dels personatges masculins i en com això pot convertir-se en una barrera d'autoidentificació entre els i les jugadores:

Isabel: tenen el cos de la dona hipersexualitzat (...)

Rosa: i també pensant en els caràcters... bueno en les característiques dels nois que sempre els fan molt forts o com molt guapos així... i que... sempre és com lo típic... penses amb un noi, doncs alt, guapo, fort... i la noia doncs així sexy...

Isabel: és que vulguis o no als homes també els hi afecte això (...) veure personatges amb els quals no es poden sentir identificats, realment no ajuda tant per un home com per una dona (...)

Eugènia: però jo crec que, o sigui, la societat ja té tant com clar o sigui té com adaptat el seu pensament que les portades són així, que en plan... que és com que la gent ja ho veu normal, llavors no fa res per canviar, llavors com el que s'hauria de fer és queixar-se o algo, perquè bueno tampoc crec que facin cas però és com molt sexista i no sé... a vegades por arribar a ser ofensiu per les dones

(F, CM, BCN, GD 3)

Malgrat el to crític del seu discurs i la referència a possibles problemes d'autoestima derivats dels estereotips de gènere, en línia amb la resta de grups, estableixen un paral·lelisme entre la sexualització i la perfecció del cos. De manera puntual, alguna d'elles aporta arguments diferents al respecte, però que no transcendeixen entre la resta de companyes del grup:

Ariadna: és com que fan un cos perfecte [remarca la paraula 'perfecte'] que potser després quan es trobin a la realitat no existeix i també això pot fer que es creïn estereotips (...)

Isabel: i potser jo soc una noia que estic jugant a aquest joc i em sento com pressionada per tenir potser aquest cos o per sentir-me... saps el què vull dir? [m'interpel·la directament com a dona] i realment no hauria de ser així (...) realment qualsevol cos pot ser bonic, no només aquest, saps què vull dir?

(F, CM, BCN, GD 3)

A diferència de la resta de grups, debaten (i difereixen) sobre la (manca d')implicació i la responsabilitat de la indústria al voltant d'aquestes qüestions. De nou, la Isabel es mostra crítica i sembla que el seu missatge qualla entre les companyes. Tot i així, igual que a la resta de grups, els arguments es basen en l'assumpció que la 'satisfacció' del públic masculí (heterosexual) és bàsica per a la subsistència de la indústria:

Eugènia: és que jo crec que els creadors del videojoc no son conscients, (...) o sigui, crec que no ho fan amb mala intenció això de sexualitzar la dona [la Isabel somriu a la moderadora, buscant la seva complicitat], potser no se'n adonen perquè ja ho tenen com molt acostumat, saps? Però, en realitat, això sí que té repercussions, llavors jo crec que se'ls hi hauria d'ensenyar que... és com que això o sigui està molt sexualitzat el cos de la dona en els videojocs, tot i que ells no ho sàpiguem...

Isabel: jo crec que ho tenen molt [remarca la paraula 'molt'] clar eh...! (...) Ho tenen molt clar, saben com ven un videojoc i saben que si fan això hi hauran compradors o sigui jo crec que ho tenen claríssim!

Mercè: és que la majoria dels compradors són nois, llavors si fiquen el cos de la dona així com mig despullat doncs atrauran a més compradors

(F, CM, BCN, GD 3)

Malgrat algunes incoherències, la riquesa crítico-argumentativa d'aquest grup, al voltant d'aquestes qüestions, és significativa. La Rosa, una de les participants, també fa una crítica de gènere a les mecàniques del joc, apel·lant a les desigualtats inherents a la retòrica procedural de determinats títols com *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019) i que també vincula amb altres continguts mediàtics:

Rosa: em fa ràbia perquè es pensen que tant els videojocs, com les sèries, com les pel·lícules, veus a noies que utilitzen arc. Me'n recordo que en El senyor dels anells, veies a les elfs que eren arqueres i pensava "i per què no espasa?!" o... no he vist Game of Thrones, però em sona haver vist algun personatges femení amb arc... i és... com que "Per què?! Perquè no una espasa o una pistola? Perquè no una K-47?! Perquè no?!" i no sé... és com que les noies no només poden tirar amb arc, o sigui, per exemple, en el Call of Duty, que hi jugava molt abans, si volia utilitzar una arma de foc (les pistoles, les metralleres i això...) havia d'utilitzar un noi i és com "perquè no podem combinar aquestes coses?! Agafar una noia i agafa aquesta pistola i el que volem i tot el que volem?!" [to de veu indignat]

(F, CM, BCN, GD 3)

Aquest fet demostra que la Rosa, no només es fixa en la representació per a valorar els biaixos de gènere, sinó que a diferència de les resta de participants, és capaç de fer una lectura més crítica i profunda respecte a la seva experiència de joc. A més, durant les entrevistes, la Rosa vincula una part important de les seves experiències a les desigualtats de gènere, tot i que no sembla comptar amb recursos prou sòlids i contundents per afrontar determinades situacions de joc de formes alternatives. De fet, tendeix a optar per "solucions" que requereixen de la protecció masculina:

Rosa: sempre em passa el mateix, sobretot al Minecraft, quan estic fent partides, sempre em passa el mateix... de lo típic de "¡oye! ¡Eres bonita! ¡Pásame tu Discord!" o... i és com que... no et conec gaire... no.... "no, gràcies", està bé... i fins i tot quan jugo amb amics per Discord, quan estem en trucada li dic "oye, pon en el chat que eres mi novio y hazte pasar y así me dejará un poco en paz" i coses així, perquè és que mai se sap qui pot estar darrera i també és com que... aquesta por, com a noia, és aquesta por de... "gràcies per l'elogi, però no gràcies..." (...) a vegades sí que em diuen "¡oye! ¡Juegas muy bien! ¡Seguro que has jugado mucho!" o

“practicado mucho”, però això ho solc veure menys... però crec que, en general, com a noia es veu menys [somriu]

(F, CM, BCN, EJO 6)

Aquest passatge és especialment significatiu per a dos motius. En primer lloc, la Rosa explica que l'assetjament virtual és una pràctica molt freqüent i, per tant, és un fet habitual i quasi rutinari que té incorporat en les seves experiències de joc. En segon lloc, el tipus d'elogi que sol rebre va dirigit a la seva persona, pel sol fet de ser noia, i quan (puntualment) rep elogis que fan referència a les seves habilitats videolúdiques, s'assumeix que al darrera hi ha una dedicació de temps i esforç 'adicional', probablement lligada a la seva condició de gènere. En relació amb això, els treballs de Paaßen *et al.* (2017) i Vilasís-Pamos i Pires (2022), exposen que la condició de gènere origina prejudicis relatius a la destresa (tècnica) amb el videojoc, relegant el gènere femení a un pla d'inferioritat i a un escrutini constant per part del gènere masculí, que s'erigeix com l'autoritat que aprova o desaprova l'habilitat suficient per encaixar en els suposats ideals de la cultura *gamer*.

En el cas de la Rosa, resulta especialment problemàtic, perquè malgrat el notable nivell de consciència que sembla tenir envers la desigualtat de gènere als videojocs, no sembla disposar de recursos ni estratègies coherents o molt efectives per a fer front a aquest tipus de discriminacions.

A banda d'això, semblaria que les discriminacions van més enllà dels espais virtuals. Concretament, la Rosa crítica situacions de menyspreu i faltes de respecte per part del seu germà, quan el seu pare no està present. De nou, semblaria que tot i comptar amb un entorn familiar que l'acompanya i la incentiva perquè segueixi potenciant la seva afició al videojoc, la Rosa s'ha d'enfrontar a barreres de gènere amb el seu germà petit, barreres que potser, tal com s'ha explicat anteriorment, podrien estar vinculades amb l'apropiació per part del seu germà de determinats dispositius tradicionalment masculinitzats, com la PlayStation:

Entrevistadora: t'has sentit mai discriminada pel fet de jugar a videojocs?

Rosa: a vegades sí i justament pel meu germà, que em deia en el Modern Warfare, com a l'Street Fighter V, em deia “es que eres malísima”, quan el meu pare no estava a casa sempre m'ho deia “¡es que eres malísima! ¡No tendrías que estar jugando a eso! ¡Tendrías que jugar a cosas más de puzzle!” i jo en plan... [s'arronsa d'espatlles] “mira, tú te callas... porque seas mi hermano no tienes derecho a hablarme así y que sea chica no me ha de impedir que no juegue a estos juegos, si a mi me gusta jugar al Call of Duty, pues déjame jugar, déjame hacer las partidas que yo quiera y no sé.... ¡que me dejes en paz!” no sé el meu germà al ser el petit se sent com... és el més mimat, el que té més coses i el que no calla mai

(F, CM, BCN, GD 3)

Tal com evidencien els resultats, la manca de problematització sobre qüestions de gènere que es dona en tres dels quatre grups és especialment preocupant, tenint en compte les experiències que els i les adolescents han aportat durant els grups de discussió i les entrevistes. D'una banda, els nois semblen aferrar-se a una certa defensa de la cultura original del videojoc i/o al domini quasi connatural del mitjà per part del públic masculí, per qüestions de mercat. Per altra banda, la competitivitat s'erigeix com un element important en el grup de nois de classe treballadora, que semblaria inherent en la seva concepció sobre la identitat i l'estatus *gamer*, i que alhora aniria vinculada al model de masculinitat tradicional (Disalvo, 2017, pp. 106-108). Per la seva banda, semblaria que les noies de classe treballadora estan sotmeses als rols patriarcals d'una manera més accentuada respecte el grup de noies de classe mitjana. Aquest fet posa de manifest que la interseccionalitat de gènere i classe (entre d'altres

factors) és significativa a l'hora d'analitzar el grau de consciència (i coneixement) que tenen al voltant de la seva pròpia situació de desigualtat i, per tant, de les seves possibilitats a l'hora d'adoptar una posició crítica (reivindicativa) al respecte. Per últim, el grup de noies de classe mitjana, tot i ser el grup més crític i amb més capacitat per a identificar determinades discriminacions, majoritàriament reivindiquen la seva postura crítica apel·lant a l'acció individual i responsabilitzant al seu col·lectiu (femení) a empoderar-se per a superar aquest tipus de situacions. Així, malgrat que semblen l'únic grup capaç de problematitzar la desigualtat de gènere, adopten una reivindicació activista força arrelada al discurs feminista neoliberal, basat en l'empoderament femení i sustentat en la idea de la responsabilitat individual (*cft.*: Gill, 2007).

d) *Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc*

La relació que els i les adolescents estableixen amb el mitjà està vinculada al capital social, econòmic, cultural i *gamer*. La família (*habitus* primari), les amistats i el centre educatiu (*habitus* secundari) juguen un paper important en l'adquisició d'aquests tipus de capitals, que es promouen des d'angles i perspectives diferents i que condicionen les pràctiques videolúdiques dels i les adolescents (Hollingworth *et al.*, 2011). En aquest sentit, s'evidencien diferències entre les percepcions i les opinions que els i les adolescents tenen sobre el mitjà, segons la influència del seu entorn familiar i social i, per tant, en els seus nivells d'autoestima *gamer*. Concretament, es donen clares diferències en el to del discurs i la valoració del mitjà.

D'una banda, en relació amb un aspecte ja comentat anteriorment, la classe treballadora mostra un to de menyspreu envers el videojoc i les seves pròpies pràctiques com a aficionats/des:

Aitor: piensan [fa referència als seus pares] que estamos perdiendo el tiempo

Alberto: ¡uy... ahí ya no entramos porque no veas!

Aitor: bueno... o gamers o freaks de los videojuegos (...)

César: te dirían que soy gamer, que soy un viciado (...)

Cristian: yo igual... porque soy muy viciado

(M, CT, BCN, GD 2)

Els i les adolescents de classe treballadora critiquen, en certes ocasions, l'actitud 'destructiva' i hostil per part dels seus pares envers els videojocs. No obstant, en certa mesura, tant nois com noies les acaben incorporant al seu discurs: menyspreen la seva pròpia afició al videojoc i la titllen de "pèrdua de temps" i de "vici", tal com havíem apuntat anteriorment (Robinson, 2009, pp. 504-505). En el cas de les noies, cal sumar-hi el biaix de gènere i la falta de confiança envers la seva destresa amb el mitjà:

Clandia: yo no lo sé... [somriu tímidament] supongo que te dirían que pierdo el tiempo y no les ayuda nunca a nada, pero no saben nada del mundo gamer ni nada, ¿sabes? (...)

Tatiana: ¡a mi dirían que no, que no! Que no soy gamer o sea como que no juego tanto, ¿sabes? Además, no sé nada de eso y soy muy mala jugando

Leila: yo también... en plan mi hermano te diría que soy malísima, es que todos dirían que no soy gamer, seguro

Kathya: mi familia igual

(F, CT, BCN, GD 1)

A més de la falta d'autoestima respecte les seves habilitats i la visió negativa (i masculina) envers el videojoc, el grup de noies de classe treballadora són l'únic col·lectiu que, al llarg del seu discurs, incorpora les tasques de la llar a les seves responsabilitats, reproduint desigualtats estructurals del sistema patriarcal que, al seu torn, limiten les seves possibles estones d'entreteniment i, per tant, dificulten un espai de dedicació al mitjà i a altres possibles aficions (Vilasís-Pamos i Pires, 2022).

Quan s'aprofundeix sobre aquestes qüestions a través de les entrevistes, es detecten una sèrie de dinàmiques que confirmen les aportacions dels grups de discussió i que, a més, ofereixen una idea més acurada sobre el perfil d'algunes de les famílies i els *habitus* dels i les adolescents.

Si ens fixem amb l'entorn d'en Juli (de classe treballadora), sembla encaixar amb una de les categories d'anàlisi proposades per Livingstone *et al.* (2015). A partir de les respostes d'en Juli, podem determinar que viu en una llar '*media-rich*', amb molts dispositius digitals, i alhora pertany a una família amb un perfil d'ingressos baixos i baix nivell d'estudis. Tal com ell mateix apunta, tots els membres de la llar disposen d'una televisió d'ús personal a les seves habitacions i una quarta televisió en un espai comú (el menjador). Aquest fet també pot atribuir-se a una concepció de classe (treballadora) al voltant d'aquest mitjà, la televisió, com un element essencial i integrat dins les dinàmiques recurrents (quasi constants) de convivència a la llar (Skeggs i Wood, 2012). Un fet especialment rellevant és que, malgrat disposar de quatre televisions, dues tauletes i fins a cinc consoles diferents, només disposen de dos ordinadors, un del seu pare i l'altre de la seva mare. Semblaria doncs, que els seus pares privilegien dispositius que conceben per a l'entreteniment, per sobre dels dispositius d'ús escolar. En relació amb això, en Juli afirma no haver fet mai activitats extraescolars. Aquest fet pot relacionar-se amb el fet que en Juli no esmenti alternatives d'entreteniment a banda del videojoc, probablement condicionat per la situació econòmica i les prioritats dels seus pares (*cfr.*: Livingstone *et al.*, 2015).

De manera paral·lela, es detecten dinàmiques restrictives, especialment per part de la figura materna, i que responen a una mediació prohibitiva i de control articulada a través de figures adultes i autoritàries (Livingstone *et al.*, 2015). En línia amb Gregersen (2018), observem que determinades actituds restrictives per part de les progenitores, vinculades al menysteniment de l'interès i l'afició dels seus/ves fills/es envers el videojoc, poden originar conflictes i faltes de respecte, tal com exemplifica aquest comentari d'en Juli durant l'entrevista:

Juli: el tiempo de juego también es muy importante y si no... en plan... si te pones una partida de 20 minutos, a lo mejor ya está tu madre la pesada [remarca "la pesada"] diciéndote que cortes un videojuego online, cuando no puedo

(M, CT, BCN, EVS 3)

Tot i la detecció d'aquest tipus de dinàmiques, cal apuntar que en Juli es va iniciar en el món del videojoc a través del seu pare, amb el que semblaria que, almenys durant un temps, va compartir l'afició:

Juli: mi padre fue el que me metió en el mundo del videojuego, porque siempre ha sido muy fan de todo esto de los coches y tal, pero jugando a la Play. Pero después él me metió en la Play 2 y de muy pequeño y tal. La acabé rompiendo y nos compramos la 3. Desde ahí ha sido cuando he empezado a que me gustasen tanto los juegos

(M, CT, BCN, EVS 3)

Aquest fet contrasta diametralment amb el cas de la Tatiana (també de classe treballadora), que explica que es va iniciar sola en el món dels jocs de mòbil i en contra la voluntat de la seva mare i del seu pare:

Entrevistadora: ¿dijiste que tu primer juego lo descargaste con el móvil?

Tatiana: sí, exacto. Nunca antes había jugado. No sé, lo hice así porque sí [riu]. Curiosidad supongo, nunca antes había jugado, pero mis padres me dijeron (...) que tenía que usar estrictamente el teléfono, o sea el móvil, a veces por la escuela o a veces cuando salía, por si me hablaban por algo... pero de lo contrario redes sociales no usaba muchas eh [somriu]... ¡más bien creo que solo era jugar y jugar!

Entrevistadora: ¿jugabas mucho? ¿Más que ahora?

Tatiana: sí, siempre que podía... así a escondidas [riu] y creo que más que ahorita sí [somriu]

(F, CT, BCN, EVS 1)

De nou, si ens fixem en el perfil de la Tatiana, veiem que emergeixen dinàmiques de classe (notablement) agreujades per qüestions de desigualtat estructural de gènere. A partir de les aportacions de l'entrevista, semblaria que la Tatiana també respon a un dels grups d'anàlisi detectats per Livingstone *et al.* (2015). Concretament, els resultats apunten que pertany a una família amb baixos ingressos i baix nivell educatiu, i amb una certa propensió a restringir la tecnologia dintre i fora de la llar. En el seu cas, a banda de tractar-se d'una família monoparental (en el moment de l'entrevista), també conviu amb la seva àvia. Aquest fet resulta rellevant respecte les percepcions sobre la tecnologia i els seus efectes, que es comentaran a continuació. D'altra banda, el perfil de la llar de la Tatiana podria considerar-se 'media-poor' (o amb pocs dispositius digitals). Concretament, la Tatiana, a banda de no disposar d'un ordinador (ni d'ús individual ni compartit), explica que mentre la seva mare, la seva àvia i ella comparteixen una televisió que es troba al menjador, el seu germà petit (de 6 anys) disposa de la seva pròpia, que té a la seva habitació i que és exclusivament per ell. D'aquesta manera, la Tatiana no només és víctima de l'escletxa digital, sinó que semblaria que, a més, disposa de menys "privilegis" digitals pel fet de ser una noia i, per tant, es veu doblement afectada per les dinàmiques pròpies del sistema patriarcal (*cf.*: Masanet *et al.*, 2021).

Per altra banda, en el discurs de la Tatiana també emergeixen diverses qüestions rellevants sobre la percepció i el discurs del risc envers el videojoc. En primer lloc, sembla que la seva mare opta per pràctiques de mediació restrictives envers el consum i el control de les activitats digitals de la Tatiana. Segons Livingstone *et al.* (2015), aquest tipus d'enfocament pot ser degut a la manca de coneixement tecnològic, que es tradueix en la tinença de recursos escassos (o nuls) per a mediar sobre aquests temes i/o oferir alternatives atractives, per exemple, activitats extraescolars. Al seu torn, la manca de recursos econòmics impossibilita que, en aquest cas, la Tatiana, malgrat el seu interès (tal com indica durant l'entrevista), pugui aprendre a tocar el piano. Així, la suma de la falta de recursos i de coneixement 'tecnològic' poden afavorir que la progenitora sovint opti per prohibir determinades activitats tecnoculturals, generant desavantatges competitives respecte les competències tecnològiques i culturals, en aquest cas, de la seva filla. Tot plegat, contribueix a la creació de l'*habitus* de classe de la Tatiana, i a la interiorització d'aquestes disposicions, que extrapola a la resta de persones adultes, assumint el videojoc com a quelcom irrellevant i desvinculat de qualsevol oportunitat de futur:

Tatiana: los adultos seguirán pensando igual que ahora, o sea, un juego es un juego y ya está. Los adultos dicen eso, lo he escuchado muchas veces "un juego es un juego, y ya está", o sea, para ellos es algo irrelevante... o sea algo que no cambia nada de tu vida, algo que... no aporta

(F, CT, BCN, EVS 1)

En segon lloc, cal destacar la interiorització del discurs del risc envers al videojoc. Sobre aquesta qüestió, la Tatiana es mostra crítica envers diferents actituds i comportaments violents que associa al videojoc. Quan l'entrevistadora li pregunta sobre la font d'aquest tipus de coneixements i/o experiències, s'evidencia la importància de l'entorn i la percepció familiar sobre aquestes qüestions, així com el nivell de capital cultural a l'hora de jutjar determinats continguts mediàtics, en aquest cas, provinents de la televisió:

Tatiana: mi abuela a veces cuando pone las noticias, a veces... una vez hicieron una noticia donde había un niño que había pegado a su madre creo por un videojuego o algo así y me acuerdo de que en casa lo comentamos [riu] lo comentamos así un montón... mi abuela empezó a decir "¡ves! Por eso no me gusta que José Luis juegue mucho a eso, porque", bueno José Luis es mi hermano, "que no juegue mucho a eso porque mira lo que pasa después" y que "es mejor que si lo dejamos jugar que sea por muy poco tiempo" así... y empezamos a debatir sobre ello, ¿sabes?

Entrevistadora: ¿lo debatisteis las cuatro juntas [ella, la seva mare i el seu germà]?

Tatiana: no, solo las tres. Mi hermano estaba en su habitación viendo su televisión.

(F, CT, BCN, EVS 1)

El passatge anterior mostra, d'una banda, una certa manca d'habilitats o costum de contrastar i ponderar el contingut mediàtic, en aquest cas procedent d'un telenotícies, la qual cosa es podria vincular a qüestions de capital cultural i alfabetització mediàtica. Aquest fet s'associa a un seguit de disposicions d'*habitus* primari, que la Tatiana sembla tenir interioritzades i incorporades en el seu propi discurs. D'altra banda, tal com s'ha explicat anteriorment, destaca la posició de 'privilegi' i aïllament del seu germà petit, que segons la Tatiana és el membre de la unitat familiar que té més dispositius digitals d'ús propi i exclusiu. No obstant, sembla que les disposicions de la unitat familiar incentiven estratègies restrictives i mesures de control, establint un criteri i una posició de domini (en aquest cas, adulta i femenina) amb la intenció d'evitar conseqüències nocives derivades de l'exposició excessiva d'en José Luis, el germà petit, envers el videojoc.

En canvi, observem que les famílies de classe mitjana tenen un discurs més respectuós i positiu sobre el mitjà, tot i que amb matisos; discurs que transmeten als seus fills/es en forma de consells de prudència i mecanismes d'autocontrol del temps, i relatius a la ciberseguretat en les interaccions online (*cf.*: Hollingworth *et al.*, 2011). Aquests resultats confirmen els treballs de Hollingworth *et al.* (2011) i Livingstone *et al.* (2015), posant de manifest que la classe mitjana tendeix a ser més tolerant amb el videojoc i, en certa manera, es desvincula de crítiques sensacionalistes tradicionalment adscrites a l'addicció. No obstant, aquesta constatació, contradiu els resultats obtinguts per Narine i Grimes (2009), que principalment detectem una concentració del pànic moral envers el videojoc i les problemàtiques d'addicció en famílies de classe mitjana (p. 324). Contràriament, en aquest estudi, generalment, sembla que tant els nois com les noies de classe mitjana compten amb un referent parental d'actitud tolerant i constructiva envers els videojocs, sovint una figura masculina:

Moderadora: si preguntés a casa vostra, a familiars i amics sobre la vostra identitat gamer, que dirien?

Isabel: a mi dirien que no [soc gamer]

Ariadna: que no

Mercè: no

Eugènia: no

Íngrid: no

Rosa: el meu pare et diria que soc gamer, sí, perquè sempre estic jugant i això... però la meua mare diria... no ho sé... no sap ni el que és això...

(F, CM, BCN, GD 3)

Els resultats dels grups de discussió evidencien que les famílies de classe mitjana semblen comptar amb més capital cultural sobre el videojoc, proporcionant als seus/ves fills/es una visió més àmplia del mitjà, en comparació a la classe treballadora. D'aquesta manera, la varietat d'opinions, percepcions i experiències a les quals tenen accés els i les adolescents de classe mitjana afavoriria que puguin adquirir capital *gamer*, i alhora assolir una perspectiva més constructiva (i, a la vegada, crítica) de la seva afició.

Tant noies com nois de classe mitjana argumenten que la concepció sobre la cultura *gamer* pot ser entesa i percebuda des de perspectives diferents en funció de l'edat i de la relació que les persones adultes estableixen amb el videojoc. D'altra banda, aborden les visions negatives sobre el mitjà, però amb molta menys freqüència/intensitat que els nois/noies de classe treballadora, i ho fan des de certa distància i adscriuint aquest tipus de discurs a terceres persones; rere les seves paraules, de nou, es dedueix un entorn familiar obert i tolerant amb la seva afició:

Moderadora: si preguntés a casa vostra, a familiars i amics sobre la vostra identitat gamer, creieu que coincidirien amb les vostres respostes?

Genís: clarament

Marçal: sí

Lluc: sí, suposo que sí

Jaume: sí

Lluís: sí, sí!

Ernest: sí! I possiblement el meu pare també...

Lluc: a veure, en el meu cas, depèn de la concepció que tinguin de la paraula gamer. (...) Cadascú té la seva idea de gamer, no? (...). Hi ha gent que es pensa que un gamer és el que està addicte als videojocs

Marçal: tenen una altra concepció... (...) Jo crec que [els meus pares] dirien que jugo a videojocs, però perquè creuen que un gamer juga professionalment, moltes hores...

Lluís: tenen una perspectiva diferent del concepte

Marçal: sí, perquè jo faig moltes altres coses, com esports, coses així, et dirien que jugo a videojocs però no sé si dirien que soc gamer.

(M, CM, BCN, GD 4)

En alguns casos, semblaria que les famílies dels nois de classe mitjana promouen una visió "utilitarista" del joc, vinculada a la professionalització. Veuen en el sector del videojoc una possible sortida professional (complicada, però possible) i ho transmeten als fills, essent conscients de les potencialitats del món tecnològic; així, estimulen els coneixements dels seus fills respecte l'àmbit tecnològic en general, amb la perspectiva d'ajudar-los a una possible mobilitat socioeconòmica ascendent (consistent amb l'estudi de Tour, 2019).

Les entrevistes esdevenen especialment interessants, particularment en el cas de la Rosa (noia de classe mitjana), per examinar dinàmiques intrafamiliars al voltant d'aquestes qüestions.

Si en fixem en l'entorn de la Rosa, sembla encaixar en una de les categories d'anàlisi proposades per Livingstone *et al.* (2015), amb una família que compta amb ingressos alts i nivells educatius alts i que és propensa a atorgar un valor positiu a la tecnologia. Concretament, a partir de les respostes de la Rosa, que en el moment de l'entrevista viu sota un règim de custòdia compartida, podem determinar que disposa de dues llars '*media-rich*', és a dir, que disposa de molts dispositius digitals, tant a casa del seu pare, com a casa de la seva mare. Tal com ella mateixa apunta, tots els membres de la família disposen de més de dos mòbils cadascú i d'ús personal; tres televisions, que es troben en espais de convivència comuns (com sales d'estar i menjadors); quatre ordinadors d'ús personal i vinculats a diferents funcions (acadèmica, lúdica i professional); i fins a tres consoles diferents, que (teòricament) són d'ús compartit. A més de comptar amb una àmplia varietat de dispositius, semblaria que els seus pares disposen dels recursos per potenciar i incentivar l'afició de la seva filla i, alhora, oferir-li una àmplia varietat d'alternatives, dintre i fora dels espais virtuals. Concretament, La Rosa explica que ha provat més de deu extraescolars diferents, entre les quals menciona arts marcial, teatre, cant, piano, anglès, francès, entre d'altres. Actualment està cursant producció musical, enfocada a la creació de bandes sonores per a videojocs.

Aquest recolzament es fa palès durant diversos moments de l'entrevista, per exemple, quan la Rosa explica la seva iniciació al videojoc com un procés fàcil, agradable i consentit. Per la resposta de la Rosa, semblaria que, des d'un primer moment, la introducció al mitjà va ser guiada i interessada, proporcionant-li títols "adequats" per a la seva edat i compartits amb el seu germà:

Entrevistadora: quan diries que els videojocs van començar a ser importants per tu?

Rosa: jo crec que des de ben petita. Sobre els... bueno, 7-8 anys, que me'n recordo que la meua tieta va comprar una Wii i el meu germà i jo estàvem amb el Mario Galaxy [Super Mario Galaxy, (Nintendo EAD, 2007)]..., bueno els típics jocs de la Wii i, a partir, d'allà va ser quan en vam enganxar més amb els videojocs, les consoles... i bueno, a part d'això doncs també les tabletas, els mòbils...

(F, CM, BCN, EVS 5)

Per altra banda, la Rosa explica l'interès del seu pare pel mitjà, que els darrers anys ha començat a formar-se com a programador i a jugar a diferents títols, des de títols clàssics com *Pac-Man* (Namco, 1980), passant per videojocs triple-A com el *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019) i l'*Street Fighter V* (Capcom i Dimps, 2016), fins a *indies* com *Limbo* (Playdead, 2010) o *Journey* (Thatgamecompany, 2012). De nou, aquest fet encaixa amb l'entusiasme tecnològic dels pares, identificat per Livingstone *et al.* (2015), característic de famílies amb un perfil de classe mitjà-alt, i que transmeten als seus/ves fills/es. Aquesta situació favorable, a banda d'augmentar el ventall de coneixement sobre la cultura del videojoc, també ha originat espais de joc compartit o *co-playing* entre pare i filla, acompanyats d'incentius i elogis:

Rosa: el meu pare (...) va voler comprar la Play per això del curs i volia entendre els videojocs, però gamer no és. Li interessen videojocs com els esteroides, Pac-Man. Ell és el més clàssic, li interessen els videojocs més clàssics, per dir-ho d'alguna manera. (...)

I quan jugàvem el meu pare i jo a l'Street Fighter V em deia "molt bona! Jugues molt bé!", més de tranquil... sí, és que realment amb el meu pare sí que jugo sovint.

(F, CM, BCN, EVS 5)

Tot plegat, juntament amb les estones de diàleg sobre títols *indie* esmentades anteriorment, fan evident que l'acompanyament i l'interès familiar, vinculat a la possessió de capital cultural, no és només una

via d'accés a determinats títols de distinció cultural, com els *indie* o el coneixement de jocs 'clàssics', sinó que també és una font de coneixement que es transmet als fills/es en forma d'entreteniment i capacitat crítico-cultural envers la cultura del videojoc en general, estimulants la capacitat d'anàlisi sobre el mitjà, així com la reflexió crítica sobre què és ser *gamer* i els processos d'autoidentificació com a tal. Aquestes observacions connecten amb el treball de Clark (2013), que identifica aquest tipus de tendències en famílies amb ingressos alts i que anomena 'ètica d'un empoderament expressiu', basat en l'incentiu de dispositius digitals en relació a l'educació i l'autodesenvolupament social i cognitiu dels fills/es (pp. 130-134).

Tot i aquesta tendència, la Rosa explica que el seu pare és força crític respecte el contingut relacionat amb els *e-sports*, als quals semblaria que no atorga cap interès/utilitat:

Rosa: ara estan retransmeten sobre el LoL [League of Legends] i no sé... a vegades ho miro, perquè m'interessa saber quines tècniques utilitzen, però després el meu pare es queixa: "en serio t'interessa més veure això que..." no ho sé... "que uns dibuixos animats o un anime o les notícies", fins i tot em diu que miri una mica les notícies i "així t'enteres una mica del què passa al món" i jo "bueno vale, jo canvio", però quan no hi és, doncs ho poso

(F, CM, BCN, EVS 5)

Resulta sorprenent que, malgrat l'interès pel món del videojoc, el pare de la Rosa es mostri contrari a que la seva filla consumeixi aquest tipus de contingut. No obstant, sembla proporcionar-li i incentivar una alternativa, que segons Bourdieu (2016) és pròpia de la classe mitjana: els telenotícies i/o la informació periodística d'actualitat. Essent així, aquesta actitud podria ser interpretada des de la pretensió de classe ('esteta en intenció'), incentivant la importància de "conèixer" i "estar informat/da" sobre el què passa al món (p. 23, p. 92, p. 697).

Per altra banda, si ens fixem en el cas d'en Lluç, també de classe mitjana, vegem que té un perfil pràcticament igual que el de la Rosa, tot i que amb menys dispositius. En tot cas, l'entorn familiar d'en Lluç respon a un perfil '*media-rich*', amb dispositius de joc ubicats en espais de convivència comuns, com el menjador. Els seus pares estan separats⁶⁵ i disposa de consoles en ambdós habitatges. Tots els membres de la família tenen el seu propi ordinador i els televisors (un per casa) es troben al menjador. Un aspecte compartit amb la Rosa, i diferencial respecte la classe treballadora, és que els espais i dispositius de joc són compartits i es troben en espais de convivència comuns, com sales d'estar i menjadors. En Lluç explica que també han disposat de tauleta i que, malgrat que la Nintendo Switch és una consola portàtil, normalment hi juga al menjador. A banda de les disposicions materials, en tot moment en Lluç planteja arguments en positiu respecte la seva afició i la seva relació parental, enaltint la confiança rebuda per part del seu pare i la seva mare, especialment per part de la seva mare (cft.: Livingstone *et al.*, 2015). A més de comptar amb una àmplia varietat de dispositius i un acompanyament actiu, tal com s'ha mencionat anteriorment, en Lluç també estudia música fora de l'horari escolar i, de fet, aspira a ser músic professional en el futur. Aquest fet, igual que en el cas de la Rosa, es pot relacionar amb l'accés a àmbits de cultura 'prestigiada', típicament associats al capital cultural.

Igual que en el cas de la Rosa, en Lluç explica la seva iniciació al món del videojoc com un procés fàcil i consentit. A més, semblaria que la introducció al mitjà va ser guiada i fomentada,

⁶⁵ Igual que la Rosa, els pares d'en Lluç tenen la custòdia compartida.

proporcionant-li la Nintendo DS, dispositiu amb un ampli ventall de títols “adequats” per a l’edat que tenia aleshores (uns 8 anys):

Lluc: quan era més petit sí que m’ho vigilaven molt més, però ara no m’ho vigilen tant, però ja m’ho regulo més o menys jo, però no els hi sembla malament que jugui! Jo sincerament crec que els hi sembla bé que jugui, pensen que cadascú ha de seguir la seva passió
(M, CM, BCN, EVS 7)

Cal apuntar que, en el cas d’en Lluc, el tipus de mediació parental ha estat determinant per a la seva autoidentificació com a *gamer*, és a dir, per a la seva autoestima *gamer* (tant en la primera com la segona accepció). Ell mateix apunta que l’inici de la seva autogestió respecte el videojoc va marcar un punt d’inflexió en els seus processos d’autoidentificació:

Entrevistadora: sabries dir-me des de quan et consideres gamer i perquè?
Lluc: sí! (...) A partir del moment en que ja no li havia d’anar a preguntar “puc jugar a la Nintendo?”, doncs jo crec que a partir d’aquest moment, a partir del moment que tens criteri propi, jo crec que ja pots començar a considerar-te gamer
(M, CM, BCN, EVS 7)

Aquest fet reforça la importància de la legitimació del mitjà i l’afició d’en Lluc pels videojocs, i va lligat a la seva autoconfiança i la seva pròpia regulació del temps que dedica al mitjà.

A banda d’aquest procés de mediació activa, semblaria que la mare d’en Lluc també ha cercat mecanismes de culturització envers l’afició del seu fill. Concretament, durant l’entrevista en Lluc explica que, per iniciativa de la mare, van anar a una exposició sobre videojocs, “Gameplay”⁶⁶, a Barcelona, amb ella (la mare) i el seu germà petit. Aquest fet va permetre en Lluc descobrir una nova perspectiva sobre el videojoc i, a la vegada, aprofundir sobre qüestions sobre les que ja s’havia interessat prèviament, com l’auge del món dels *e-sports* i la creació de videojocs. En Lluc relata l’experiència amb un to entusiasta i emfatitza que l’exposició va suposar una font de coneixement compartit, especialment nou per a la seva mare:

Lluc: vaig anar a una exposició que feien aquí, a Barcelona, que es deia Gameplay. (...) Ens ho va proposar la meua mare, però ella no sé com ho sabia... (...) Va estar molt bé! (...) Li vaig explicar a me mare que mira, que això també és una indústria que mou molts diners, és com el futbol en realitat.

Entrevistadora: i què et va semblar l’exposició?

Lluc: vaig veure que abans del COVID-19 es podia jugar a les màquines que hi havia per allà i clar... jo vaig anar-hi quan ja estàvem amb la quarantena i tot això, llavors no hi vaig poder jugar però, tot i així, hi havien coses molt ben explicades, en plan, per exemple, com programar una història... et posaven com un esquema on sortien totes les escenes, en plan, després de que passi això, s’ha activat tal a l’ordre perquè passi no sé què. Pues estava molt ben organitzat i realment t’explicava com eren els videojocs realment [remarca ‘realment’]. I també t’explicava com eren els videojocs abans i com són ara, que són molt diferents de com eren abans! A mi em va agradar, no ho sé! [somriu] Tot i no poder jugar, em va agradar molt!

⁶⁶ L’exposició “Gameplay. Cultura del videojoc” va tenir lloc al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB) entre el 19 de desembre de 2019 i el 20 d’agost de 2020, i va ser comissariada per Jérôme Nguyen i Óliver Pérez-Latorre. Concretament, l’exposició fa un viatge als orígens del videojoc, analitzant el llenguatge videolúdic i posant en valor l’impacte del mitjà a la cultura popular digital.

De nou, aquest fet indica la implicació directe i activa de la mare en un procés d'aprenentatge i promoció de les aficions dels seus dos fills, sobre les quals ella mateixa sembla interessada en formar-se i aprofitar els avantatges educatius que pot tenir per a ella i la seva família (Clark, 2013). Tot plegat també respon a un 'aprofitament', donant-li un tomb 'en positiu', del gap generacional i d'expertesa tecnològica, integrant-lo en una estratègia de negociació equilibrada entre, en aquest cas, mare i fills i com una motivació per incentivar dinàmiques de coneixement compartit, a nivell intergeneracional (Hollingworth *et al.*, 2011; Aarsand, 2007; Lareau, 2002). Aquest tipus de dinàmiques poden generar complicitat familiar i juguen un paper fonamental en el desenvolupament de relacions crítico-culturals amb els mitjans (Clark, 2013).

Per tot plegat, queda clar que les estratègies familiars i la percepció parental respecte el videojoc són fonamentals per entendre la relació que els i les adolescents estableixen amb el mitjà, i tenen una incidència significativa en les diferències discursives de classe quan els joves parlen sobre la seva relació amb el videojoc. Juntament amb els aspectes a nivell 'macro' comentats anteriorment, certs aspectes a nivell 'micro' resulten també significatius, i alhora coherents amb observacions anteriors: per exemple, mentre la classe mitjana parla de "concepció" dels pares i mares sobre el mitjà, la classe treballadora usa "dicen que", "piensan que", "creen que". Mentre la consideració dels i les adolescents de classe mitjana és (almenys aparentment) de respecte i tolerància envers les persones adultes i els seus coneixements/discursos, els i les adolescents de classe treballadora s'hi refereixen amb to despectiu, en el cas dels nois, i d'una certa submissió (a l'autoritat) en el cas de les noies (*cft.*: Sims, 2014). A més, els grups de classe treballadora no utilitzen la paraula "saber" quan parlen de la relació dels seus pares/mares amb el videojoc, retroalimentant el 'gap' generacional. Essent així, els resultats demostren que la competència tecnològica sembla transmetre's intergeneracionalment entre els i les participants, reproduint i afermant o, fins i tot, accentuant (des)avantatges educatius i socials. Alhora, es retroalimenten disposicions de capital cultural que, al seu torn, generen diferències sobre les percepcions que els i les adolescents tenen sobre el seu futur professional (Hollingworth *et al.*, 2011).

Tot plegat no es tracta només del rol de la família, sinó també de la relació amb el professorat i amb la pròpia escola com a institució. Aquesta qüestió s'aborda en profunditat a l'apartat "Alfabetització mediàtica: aprenentatge informal i realitat(s) de l'educació formal a Barcelona". En aquest sentit, crida l'atenció un passatge del grup de discussió de nois de classe treballadora, on en certa manera la identitat *gamer* es correlaciona amb una actitud desafiant/despectiva respecte l'escola en si (i l'interès per educar-se a través d'ella). Dit d'una altra manera, es plantegen interès per l'escola i la identitat *gamer* en termes inversament proporcionals:

Moderadora: ¿cuál? ¿Qué opináis de los e-sports?

Alberto: ahí se gana mucho, eres rico y ya

Huang: ¿ah sí?

Aitor: te sacas millones tío

Huang: joder...

Alberto: sí, mola mazo y no estudias ni nada, ¿sabes? [Cristian se ríe]

Danilo: a mi me gusta estudiar...

Alberto: ¡que te calles! [tots es posen a riure] (...)

César: ¿podemos darnos un poco de prisa? Es que ahora tenemos un examen de sociales

Huang: ¡pero cállate! [crida]

Alberto: tu sigue, sigue no pasa nada [crida l'Alberto interpel·lant a la moderadora]

César: ¡yo sí! ¡qué pasa! [crida]

Huang: ¡lárgate imbécil! [crida]

Alberto: ¡vete tu si quieres joder, tío! ¡que te pires!

(M, CT, BCN, GD 2)

Tal com s'ha explicat anteriorment a l'apartat sobre la identitat *gamer*, semblaria que pels nois de classe treballadora, el fet de ser *gamer* és quelcom especialment rellevant en els seus processos de socialització, i que és justament per aquest col·lectiu pel qual l'escola hauria de jugar un paper més crucial de cara a la igualació d'oportunitats. No obstant, si aquesta observació formés part d'un element discursiu comú entre els i les adolescents de classe treballadora, ens trobaríem davant d'un aspecte particularment problemàtic, en el triangle entre joventut, identitat *gamer* i educació.

e) *Professionalització*

Les diferències entre classe social i gènere també es relacionen amb les perspectives de futur dels i les adolescents, així com amb els coneixements i percepcions que tenen al voltant de la professionalització del sector i la pròpia indústria del videojoc.

D'una banda, els nois i les noies de classe mitjana plantegen la professionalització del sector en termes positius i defensen els *e-sports* i les plataformes com a nous espais de treball, però, a la vegada, se'n distancien i assumeixen les responsabilitats acadèmiques per damunt del videojoc:

Lluís: jo penso que és una professió completament vàlida, però també penso que allà... en els e-sports només és paga per veure els millors i potser jo no soc el millor en depenen de quins jocs

Marçal: sí, és una cosa molt difícil (...)

Lluís: o potser no tens el temps suficient per dedicar-li a aquell joc perquè també... i a gent, molts d'aquests que treballen en els e-sports, que clar no han de treballar, no han de fer altres coses, bueno... han de treballar però pels jocs, llavors com que poden fer... dedicar tot el temps als videojocs i nosaltres en canvi no podem, perquè anem al cole i hem de fer altres coses.

(M, CM, BCN, GD 4)

Tal com s'ha apuntat, la classe mitjana reconeix l'emergència de les noves professions associades a les plataformes digitals i els *e-sports* des d'una òptica optimista, però per a ells i elles sembla tractar-se essencialment d'una forma d'entreteniment. Aquests resultats poden contrastar-se amb els obtinguts per Törhönen *et al.* (2019), explicats anteriorment al marc teòric: la percepció sobre una determinada activitat al voltant dels videojocs com a professió (o treball) i/o com a afició (entreteniment) sembla anar associada a les possibilitats d'èxit professional. En aquest sentit, els grups de classe mitjana reconeixen els *e-sports* com a professió, però se'n allunyen com una sortida professional per ells/es, concebant-ho com una forma d'entreteniment. En canvi, la classe treballadora, especialment els nois, a més de reconèixer la professió, podria deduir-se que adopten una posició ambivalent, en la línia del concepte de '*playbour*'. Malgrat que, tal com havíem apuntat abans, no valorin la seva afició a nivell cultural, se la prenen molt seriosament i també la relacionen amb l'obtenció fàcil i atractiva de diners, fent allò que a un li agrada (jugar). Ara bé, en cap moment fan referència a la necessitat de comptar amb objectius i estratègies comercials, que són determinants per assolir experiència i notorietat com a professionals en aquest sector.

Si ens fixem en la concepció i els coneixements en relació a les sortides professionals que ofereix la indústria del videojoc, a diferència dels grups de classe treballadora, pràcticament tots els i les participants de classe mitjana semblen conèixer diferents vies laborals, tals com el disseny i la programació, i esmenten també professions de caràcter transversal del món de la creació digital, relacionades amb aquest sector (per exemple, disseny gràfic i animació 3D). Tot i així, mentre els nois plantegen professions com programador, animador i *tester* (o provador de videojocs) com a possibilitats interessants per ells, de cara al seu futur, les noies demostren conèixer aquestes possibilitats però se'n desmarquen.

Ernest: sí, jo em veig més com programant sistemes en general i no únicament de videojocs.
(M, CM, BCN, GD 4)

Isabel: en general, si t'interessa el món, ja sigui la programació, però també l'animació, el món audiovisual, totes les animacions i tot això, doncs també t'hi pots involucrar, però per mi no ho veig.
(F, CM, BCN, GD 3)

Aquestes diferències de gènere evidencien que la indústria del videojoc encara es percep des de la vessant més tecnològica, tradicionalment vinculada al domini masculí, la qual cosa estaria relacionada amb el distanciament amb el que les noies parlen sobre la vessant professional en aquest àmbit. Aquest distanciament de les noies també es percep quan parlen sobre noves professions vinculades al món del YouTube i Twitch (Taylor, 2012).

Una segona diferència rellevant entre el grup de classe mitjana i el grup de classe treballadora és que, tant nois com noies de classe mitjana posen en valor que estan capacitades per decidir sobre el seu futur:

Marçal: jo no... a veure... quan ets petit sempre dius "jo vull fer videojocs", però per mi era una cosa més de quan era petit, ara ja no.
(M, CM, BCN, GD 4)

En aquest cas, en Marçal atribueix cert caràcter infantil a la seva passió professional pel món del videojoc, de la qual prefereix desvincular-se. A més, tant nois com noies de classe mitjana mostren una actitud 'realista', amb interès però alhora certa distància crítica, respecte noves professions relacionades amb YouTube (YouTubers, *streamers*):

Ariadna: molt poca gent hi arriba, és un món molt complicat
Isabel: és molt difícil i has de ser molt bo.
(F, CM, BCN, GD 3)

En canvi, alguns nois de classe treballadora es mostren enlluernats per les noves professions de "*celebrity-platform-gamer*" (associades a plataformes com YouTube i/o Twitch) o "*professional-gamer*" (dels *e-sports*) identificades en el treball previ de Vilasís-Pamos i Pires (2022), i que qualifiquen com a somnis, però alhora les veuen completament inabastables per a ells, pures utopies:

Aitor: ojalá
Cristian: es como un sueño, nada más...
(M, CT, BCN, GD 2)

Rere l'element utòpic, el discurs dels nois de classe treballadora sobre aquestes noves professions és pessimista i, implícitament, té ressonàncies 'lumpen': assumeixen que viuen al marge de la societat i que no poden canviar aquesta situació. Quan un dels companys mostra interès per dedicar-se al món de la informàtica, la reacció de menysteniment, ridiculització i (auto)marginació resulta similar a la que s'ha comentat anteriorment respecte el noi que havia creat un canal a YouTube:

Danilo: bueno... no es lo mismo, pero yo he pensado alguna vez en programar videojuegos, eso sí... creo que me podría gustar [la resta de companys comencen a riure] (...)

Huang: yo sí... pero me da palo, es mucho estudio creo

Alberto: sí... es aburrido solo pensarlo

Cristian: totalmente, ¿pero que hacer videojuegos es un trabajo? [tots riuen]

César: yo eso no tampoco...

Aitor: diseñar es un trabajo profesional imbécil y además ganas mucho dinero, pero yo prefiero no pensar en el futuro... porque no sé qué haré mañana

Cristian: jugar! [tots es posen a riure]

Alberto: eso sí... lo demás da palo y no lo sé...

(M, CT, BCN, GD 2)

La idea d'interessar-se per una branca professional raonablement ben reconeguda i pagada sembla motiu de burla, incredulitat i escepticisme, entre els companys del grup. Tenint en compte que aquesta branca professional està vinculada a la seva afició al videojoc, i a la qual inverteixen una bona part del seu temps, s'inicia, de nou, una dinàmica (auto)destructiva dins del grup, amb components tòxics i sectaris, i que tendeix a perpetuar la condició de classe com a grup, i dificulta qualsevol tipus de 'sortida' pels companys que mostren voluntat de canviar la seva situació o, en tot cas, explorar camins professionals ben qualificats (a priori més accessibles per joves de classe mitjana).

Tot i així, durant l'entrevista semiestructurada, en Juli es desmarca de la visió pessimista i resignada dels seus companys: posa en valor la dificultat i la constància necessàries en aquest tipus de professions i sembla contraposar-ho a una certa ignorància de les persones adultes al respecte:

Juli: la gente... más mayor, tirando por mis padres, de 40 para arriba o así..., hay gente que lo ve bien, pero la gran mayoría lo ven como que no hacen nada. Por ejemplo, poniéndonos a hablar de YouTube, Twitch y todas estas plataformas, no lo ven como un trabajo, aún sabiendo que editar y todo es muy complicado y toma muchas horas, no lo ven como un trabajo. Luego pues, critican...

(M, CT, BCN, EVS 3)

Aquest passatge posa de manifest que en Juli (de classe treballadora) semblaria més o menys conscient del valor i la complexitat que hi ha darrera de professions vinculades al món del videojoc i, en aquest sentit, seria capaç de desmarcar-se del discurs, segurament més superficial i negatiu de les persones adultes del seu entorn. Aquest fet també evidencia que 'escletxes', en aquest cas de valoració d'horitzons professionals, no tenen la mateixa rebuda (i enfocament) en el terreny personal, que en el discurs grupal hegemònic, que en el cas dels nois de classe treballadora semblaria instal·lat en una espiral sectària, amb tendència a rebutjar qualsevol intent de valoració (i aprovació) que pugui superar els límits de l'activitat lúdica.

Seguint amb una visió més positiva respecte el grup de discussió, durant l'entrevista, en Juli també fa referència a la seva voluntat d'esdevenir YouTuber, però sense arribar a ser una 'celebritat'. Pel raonament que fa sobre la flexibilitat a l'hora de crear contingut i la generalització de "viure bé" sense necessitat d'assolir una certa fama, denota que infravalora la dificultat i la precarietat que caracteritza aquest tipus de professions:

Entrevistadora: ¿te has planteado el YouTube o los e-sports como una salida profesional para ti?

Juli: si yo vivo solo y le puedo dedicar más tiempo del que le dedico, sí. Ya no como profesional de llegar a ser de los mejores del mundo ni nada de esto, pero como para poder tener... para poder vivir bien, sí. Además, yo veo como una ventaja el hecho de poder trabajar desde tu propia casa. Hoy no quieres hacer videos de este juego porque no te gusta, puedes hacer de otro. ¿Puedes escoger tú lo que quieres hacer! ¿No te gustan los videojuegos? Pues te pones a hacer como los típicos canales estos de maquillaje o videos de blogs de viajar como Luisito Comunica, viajas, ves diferentes países y tal. Sí, eso lo veo y me gustaría
(M, CT, BCN, EVS 3)

En bona mesura, el discurs d'en Juli es recolza, indirectament, en el discurs neoliberal que sustenta el capitalisme de plataformes, enaltint suposats avantatges com la flexibilitat i la possibilitat de ser el teu propi cap (Dyer-Witheford i De Peuter, 2009).

Aquests resultats reforcen l'argument del 'gir democràtic' que s'ha debatut al voltant del món de YouTube (Márquez i Ardèvol, 2018; Turner, 2010; Burgess i Green, 2009). Així, a partir dels discursos i les dinàmiques del grup de discussió dels nois de classe treballadora, veiem que s'exemplifica la tesi de la 'demotització', o una major visibilitat i participació de la ciutadania en aquests espais, però que malgrat tractar-se de plataformes d'accés aparentment 'democràtic', no deixen de reforçar barreres de classe i perpetuar desigualtats estructurals.

Per altra banda, les noies de classe treballadora es distancien d'aquest tipus de sortides i, a la vegada, es posicionen com a 'watchers', reforçant la relació entre la masculinitat i la tecnologia i propiciant un sentiment d'inferioritat entre el col·lectiu femení (Schott i Horrell, 2000; Vilasís-Pamos i Pires, 2022). Tal com s'ha explicat anteriorment, aquesta condició està vinculada al gènere i parteix de la premissa que el videojoc és un mitjà masculí i, per tant, la resta de participants (noies) queden supeditades a un pla inferior:

Alicia: no, solo mirarlo

Leila: no me gusta hablar... delante de todos

Teresa: mucha vergüenza...

(F, CT, BCN, GD 1)

Excepcionalment, la Claudia afirma que li agradaria dissenyar. Tot i així, els arguments i la descripció de la pròpia professió que l'interessa són ambigus:

Claudia: bueno yo... sí, pero o sea no... me gustaría hacer videojuegos, ¿sabes? Así como no sé... crear los personajes, no sé... todo lo que es diseño, ¿sabes? Pero como YouTuber no, ni me lo he planteado, no sé... es como no sé... no lo veo para mí.

(F, CT, BCN, GD 1)

La resta de noies de classe treballadora coincideixen amb els nois de la mateixa classe social en la idea de no pensar en el futur que els espera, assumint implícitament la immobilitat social i les dificultats per a superar les condicions d'austeritat i precarietat instaurades i normalitzades arran de les dues grans crisis socioeconòmiques viscudes els darrers anys (Urraco i Moreno, 2018).

En aquesta línia, l'entrevista jugant online amb la Tatiana reflecteix una lectura "idealitzada" de les competicions d'*e-sports*. Concretament, parla de la pel·lícula *Best Player* (2011), on els protagonistes es preparen per a participar en un concurs televisat d'*e-sports*. L'objectiu d'un dels protagonistes és aconseguir prou diners com per emancipar-se i comprar-se una casa:

Tatiana: la gente a veces que juega a juegos normales y ya está, pero de los torneos donde ganas dinero y todo eso pues creo que está bien. Está muy bien, es una oportunidad para ganar dinero claro... así como para mejorar tu vida, ¿sabes?
(F, CT, BCN, EJO 2)

Així, semblaria que en línia amb els seus companys (nois de classe treballadora), la Tatiana fa una lectura idealitzada d'aquest tipus de sortides. No obstant, ella ho vincula a un possible ascens social i, per tant, a una millora de les seves condicions de classe.

Els resultats d'aquesta part de l'anàlisi, centrada en les dades obtingudes a la ciutat de Barcelona, evidencien l'existència d'una "escletxa videolúdica" (Vilasís-Pamos i Pérez-Latorre, 2022). Les diferències de classe social, en ocasions agreujades pel gènere, van lligades a concepcions i experiències videolúdiques desiguals entre els joves que han participat en aquest estudi; concepcions i experiències que es concreten en determinades pràctiques de consum, percepcions sobre el mitjà i relacions quotidianes amb el mateix, i que també es projecten vers aspiracions i expectatives professionals en el camp del videojoc (p. 5878). D'aquesta manera, no només es posa de manifest la importància de tenir més en compte la variable classe social en l'àmbit dels Game Studies, sinó també la necessitat social i cultural de millorar l'alfabetització cultural-crítica sobre el mitjà, amb l'objectiu d'igualar les oportunitats tecnoculturals que actualment ofereix el camp del videojoc, entre joves de diferent extracció socioeconòmica. Sobre aquesta qüestió tracta el següent i darrer bloc de l'anàlisi centrada en l'àmbit de Barcelona.

4.4. Alfabetització mediàtica: aprenentatge informal i realitat(s) de l'educació formal a Barcelona

Aquest apartat analitza aspectes dels grups de discussió, i sobretot dels qüestionaris i les entrevistes, en relació a la qüestió de l'alfabetització cultural-crítica sobre videojocs, ja sigui a nivell formal o informal.

El primer subapartat ofereix algunes apreciacions, a tall purament exploratori, sobre aspectes d'alfabetització videolúdica (o manca de la mateixa) segons el treball de Zagal (2010), anteriorment ressenyat. Concretament, es tenen en compte les tres habilitats que Zagal (2010) estableix a l'hora de definir la competència videolúdica: jugar, entendre i produir jocs. En relació amb això, també s'han tingut en compte les referències dels i les joves participants sobre els orígens i les motivacions dels seus aprenentatges sobre el món del videojocs (majoritàriament aprenentatge informal), tenint en compte les diferències de classe social i gènere.

En el segon subapartat s'aborda una anàlisi exploratòria sobre l'estat actual de l'educació formal dels centres de Barcelona que han participat a l'estudi, tenint en compte les declaracions dels i les adolescents i dels equips directius en relació a les iniciatives d'alfabetització videolúdica. Paral·lelament, també s'han considerat les percepcions dels i les adolescents sobre les possibilitats d'incorporar els videojocs a les aules, així com les seves propostes per a dur-ho a terme.

És important remarcar el caràcter exploratori d'aquesta part de l'anàlisi, en el sentit que l'anàlisi de l'estat actual sobre alfabetització videolúdica en els instituts requeriria tota una investigació en si mateixa, la qual cosa desbordaria l'àmbit de treball d'aquesta tesi. No obstant això, el treball de camp en quatre centres educatius i, en particular, la combinació d'entrevistes a responsables dels centres i estudiants aficionats/des als videojocs ha fet que, de manera gairebé espontània, sorgissin qüestions interessants a analitzar, relatives a la situació i als reptes de futur de l'alfabetització cultural-crítica en videojocs.

a) Aspectes sobre alfabetització videolúdica i aprenentatge informal (Barcelona)

En aquest subapartat s'analitzen comentaris dels i les joves i responsables dels centres educatius que connecten amb qüestions relatives a les habilitats videolúdiques proposades per Zagal (2010), a partir de la seva definició sobre l'alfabetització videolúdica. Tal com havíem exposat anteriorment, la definició de Zagal (2010) comprèn tres habilitats fonamentals: jugar a jocs, entendre els significats dels jocs i produir jocs. En aquest subapartat no es pretén identificar de forma concloent si hi ha diferents nivells d'alfabetització videolúdica entre els i les adolescents de diferents classes socials, qüestió que queda fora dels objectius d'aquesta tesi, però sí resulta interessant realitzar una aproximació exploratòria al respecte, des de la hipòtesi que, segons el model de Zagal (2010) i la teoria del capital cultural de Bourdieu (1979), podem esperar que hi hagin desigualtats en alfabetització cultural videolúdica dels i les participants segons la variable classe social. Concretament, podem abordar observacions en aquest sentit a través de determinats resultats dels qüestionaris, grups de discussió i alguns passatges de les entrevistes als i les participants.

- Jugar a jocs

En línia amb el concepte de 'capital *gamer*' proposat per Consalvo (2009), Zagal (2010) defineix l'habilitat de jugar a jocs com una competència que, sovint, implica més que saber jugar o interactuar amb un joc determinat. Zagal (2010) apunta que saber jugar a un joc, a banda de conèixer les regles, els objectius i la interfície del joc, també comporta l'habilitat de participar en les pràctiques socials i comunicatives pròpies de l'experiència de joc (p. 23), és a dir, en la interacció amb altres jugadors/es. Tal com apuntàvem, aquesta definició pot analitzar-se juntament amb el concepte proposat per Consalvo (2009), el capital *gamer*. Concretament, Consalvo (2009) defineix el capital *gamer* més enllà de saber jugar a un videojoc o jugar bé a un o més títols, ampliant la possessió d'aquest tipus de capital al coneixement del camp cultural del videojoc i, per tant, a l'habilitat d'emetre opinions i transmetre coneixement al respecte. Tot plegat, són factors que intervenen en la interacció de les persones que juguen, la indústria i la comunitat en general, i que donen lloc a experiències i coneixements interrelacionats (p. 18). Partint d'aquesta definició i tenint en compte la teoria de Bourdieu (1979), podem deduir que la possessió de capital *gamer* està vinculat a les posicions de classe dels i les adolescents, així com a la seva condició de gènere.

Tenint en aquesta base teòrica i aplicant-la en l'anàlisi dels resultats obtinguts al llarg de l'estudi podem identificar diferències de classe i gènere que estarien influïnt en l'habilitat de jugar, tals com l'accés, més o menys privilegiat, a títols i dispositius de joc, així com la modalitat i l'ús que els i les adolescents fan d'aquest tipus de pràctiques de consum. Aquests tres factors podrien estar darrera de l'habilitat de jugar, és a dir, podrien contribuir i/o limitar la capacitat dels i les adolescents a l'hora de jugar a videojocs, i alhora condicionar la percepció que tenen sobre el mitjà i la seva autoestima *gamer*.

Respecte l'accés al món del videojoc, els resultats mostren diferències significatives de classe i gènere. Mentre els nois de classe mitjana de Barcelona semblen el col·lectiu més privilegiat en aquest sentit, tenint a disposició un ampli ventall de títols i dispositius videolúdics, les seves homòlogues (noies de classe mitjana) també hi tindrien accés, però més limitat, atribuint la propietat (i el control) de la majoria dels dispositius, tradicionalment masculins (com la PlayStation) a una figura masculina, com el pare o un germà. Així, en el cas de la classe mitjana, el gènere estaria actuant com un condicionant significatiu respecte l'accés i, per tant, les possibilitats d'obtenir capital *gamer* i habilitat per a jugar a videojocs. En el cas de la classe mitjana, aquest accés sembla anar acompanyat d'un entorn familiar permissiu que generalment tendeix a acompanyar i involucrar-se activament en l'interès pel mitjà. Malgrat que l'entorn familiar sembla mantenir actituds i percepcions semblants entre nois i noies de classe mitjana, s'observen usos i pràctiques videolúdiques diferenciades entre ells i elles, especialment en relació a les preferències a l'hora de jugar soles (en el cas de les noies) i acompanyats (en el cas dels nois). En aquest sentit, els nois destaquen la comunicació i la socialització entre iguals com un dels factors més rellevants a l'hora de jugar, mentre les noies, majoritàriament juguen soles i pràcticament mai fan ús de la comunicació virtual a través del micròfon. Aquestes diferències de gènere poden ser un factor important darrera l'habilitat de jugar, per exemple, a l'hora de jugar en equip i compartir estratègies, trucs, habilitats, entre d'altres.

Per la seva banda, els nois de classe treballadora podria considerar-se que es troben en una posició semblant a les noies de classe mitjana, però en el seu cas condicionats (negativament) pel factor de classe. Així, tot i disposar d'un accés més limitat a títols i dispositius de joc per qüestions de classe, semblaria que compten amb la propietat - i el control - d'un ventall reduït de títols i dispositius, factor que semblar anar lligat a la seva condició (masculina) de gènere. Contràriament, les noies de classe treballadora estarien doblement condicionades (negativament) pel factor de classe i gènere, essent el grup més desafavorit en relació a l'accés al mitjà i, per tant, amb menys oportunitats per a potenciar les seves habilitats a l'hora de jugar a videojocs (Masanet *et al.*, 2021). En aquest cas, la intersecció del gènere i la classe evidencia desigualtats estructurals econòmiques i tecnoculturals significatives que estarien limitant les habilitats dels i, especialment, les adolescents a l'hora de jugar. A més, a diferència de la classe mitjana, els i les adolescents de classe treballadora semblen comptar amb un entorn familiar hostil respecte la seva afició al videojoc, amb dinàmiques prohibitives respecte el mitjà i, per tant, limitants per a la seva accés i autoestima *gamer* (primera i segona accepcions). Malgrat aquesta diferència de classe que tal com hem vist, té repercussions més enllà de les pràctiques i la relació que els i les adolescents estableixen amb el mitjà, també s'observen semblances respecte les preferències a l'hora de jugar amb una modalitat de joc o una altra. De nou, la condició de gènere sembla propiciar usos virtuals més amplis entre els nois, que afirmen que la comunicació virtual i l'ús del micròfon a l'hora de jugar entre ells o amb persones desconegudes és recurrent i 'necessari', connatural en les seves pràctiques de joc. Per contra, les noies de classe treballadora, en línia amb les seves homòlogues de classe mitjana, es mostren contràries i reticents a qualsevol ús de la comunicació online i opten per jugar soles. Per a tot plegat, semblaria que les diferències de classe afecten els nois i les noies de classe

treballadora, però especialment a les noies, que veuen agreujades les diferències de classe degut a la seva condició de gènere (femení).

En definitiva, aquestes observacions evidencien una certa jerarquia de privilegis de classe i gènere, que estarien condicionant facilitats i limitacions a l'hora d'adquirir habilitats per a jugar i explorar el mitjà.

Més enllà d'aquestes qüestions, el volum i tipologia de dades obtingudes no permeten realitzar un anàlisi amb profunditat sobre les habilitats dels i les participants d'aquest estudi a l'hora de jugar a videojocs. Malgrat que quatre participants de Barcelona realitzessin entrevistes jugant online, la finalitat primordial de les mateixes no era avaluar les seves habilitats, sinó explorar qüestions de percepció i opinió respecte el mitjà i la identitat *gamer*, com les que s'han abordat a les seccions anteriors.

- Interpretar i entendre els significats dels jocs

Seguint amb el treball de Zagal (2010), per analitzar l'habilitat d'entendre els significats dels jocs s'ha tingut en compte la capacitat dels i les adolescents a l'hora d'explicar, discutir, descriure, estructurar, situar, interpretar i/o posicionar el videojoc en relació a: (1) la cultura humana (CH); (2) altres títols i gèneres (TG); (3) el context tecnològic (CT); i (4) la deconstrucció dels jocs i la comprensió dels seus components a nivell experiencial i interactiu (DCEI) (p. 24). Per a fer-ho, tal com s'ha explicat a l'apartat metodològic, s'han plantejat un seguit de preguntes escrites en forma de qüestionari escrit, relatives a aquests hàbits d'interpretació i anàlisi, així com l'origen i les fonts d'aprenentatges relatives a aquestes qüestions.

Un cop més, la comparativa dels i les participants revela desigualtats de classe i de gènere, accentuades per la suma d'aquests dos eixos (classe i gènere), que esdevé particularment problemàtica per el grup de noies de classe treballadora. Altrament, i també en línia amb la resta de resultats, semblaria que el grup que compta amb més habilitats són els nois de classe mitjana.

Si ens fixem en aquest grup, els nois de classe mitjana, podem intuir un seguit de potencials competències vinculades a la comprensió de significats dintre dels jocs. La majoria dels nois de classe mitjana compta amb un cert coneixement sobre el llegat cultural dels videojocs (vinculat a la CH), esmentant títols 'antics' com *Pong* (Atari, 2012), *Tetris* (Atari, 1989), *Donkey Kong* (Nintendo R&D1, 1981), *Pac-Man* (Namco, 1980), que majoritàriament han conegut a través del seu cercle social més proper (família, *habitus* primari, i amistats).

Respecte la competència relacional amb altres gèneres i títols (TG), pràcticament tots esmenten pel·lícules relacionades amb títols concrets o amb el món del videojoc en general. Algunes de les més mencionades són *Pixels* (Columbus, 2015), *El príncipe de Persia: Las arenas del tiempo* (Newell, 2010), *Doom: la puerta del infierno* (Bartkowiak, 2005) i *Assassin's Creed* (Kurzels, 2016). A més, un aspecte distintiu (respecte la resta de participants) és l'ús del terme tècnic "curtmetratge" per part d'en Lluç, que al llarg del grup de discussió i les entrevistes ha demostrat una possessió de capital cultural força privilegiada respecte la resta de companys. Particularment, en Lluç parla dels curtmetratges animats d'*Overwatch* (Blizzard Entertainment, 2016a), posant en valor el seu interès més enllà de l'experiència lúdica i legitimant la seva afició, lligada a una certa visió cultural del mitjà. En relació amb això, la meitat del grup també concreta que està interessat en la lectura i que ha llegit llibres i còmics

relacionats amb algun videojoc, tals com *The Legend of Zelda* (Himekawa, 2016), *The Witcher* (Tobin i Querio, 2015)⁶⁷, *Star Wars* (Thomas i Chaykin, 1977)⁶⁸, *Overwatch* (Blizzard Entertainment, 2016a) i *Minecraft* (Monster i Graley, 2019).

Pel que fa al coneixement de creadors/es de videojocs, només l'Ernest i en Lluç esmenten un creador: Shigeru Miyamoto. Respecte aquesta qüestió, en Lluç s'hi refereix com un "clàssic" i l'associa a títols de Nintendo:

Entrevistadora: i en Miyamoto?

Lluç: hombre! És el de Zelda, Mario, Donkey Kong! Si t'agrada Nintendo coneixes a Miyamoto! És un clàssic quasi! [somriu]

(M, CM, BCN, EVS 7)

El seu comentari denota una certa normalització sobre aquest tipus de coneixement, que semblaria associar a una certa "cultura general" (bàsica) sobre el mitjà. Però, malgrat el to de la seva resposta i per la resta d'aportacions, semblaria que només coneix a Miyamoto. En Lluç explica que l'ha conegut a través de l'Ernest, el seu company, i que semblaria, respecte aquest i altres aspectes ja mencionats (com l'interès pels títols *indie*), que és un dels integrants del grup de nois de classe mitjana amb més coneixement sobre el mitjà. De nou, aquest fet es pot vincular a l'obtenció de capital cultural a través de la xarxa de relacions personals (capital social), retroalimentant i promocionant determinants *habitus* de classe.

En aquesta línia, en el qüestionari sobre creadors/es i empreses realitzat durant l'entrevista semiestructurada, en Lluç esmenta la companyia Supercell i la relaciona amb títols com *Clash of Royale* (Supercell, 2016) i *Clash of Clans* (Supercell, 2012). També afirma conèixer bastant Activision Blizzard, Ubisoft i contesta "em sona" en el cas de King Digital Entertainment. Val a dir que totes elles són grans empreses, vinculades a títols *mainstream*. Respecte les empreses independents (o *indie*), contesta que li sona l'empresa 3D2 Entertainment, però no és capaç de vincular-la amb cap títol concret.

Pel que fa a la competència relativa al context tecnològic (CT), vinculada directament al coneixement tècnic del mitjà, pràcticament cap participant destaca diferències tècniques rellevants a banda de les característiques dels comandaments. En Genís (noi de classe mitjana), per bé que utilitza argot tècnic ('processadors' i 'targetes gràfiques'), no és capaç d'explicar-ne els significats ni les implicacions tècniques específiques respecte l'experiència videolúdica. L'explicació més àmplia en aquesta part del qüestionari l'ofereix en Jaume: "*Sí, entre la Xbox i la Play 4 no hi ha molta diferència, però entre un PC i la Play hi ha una diferència bastant gran d'FPS [fotogrames per segon], la Play a 60 mentre que un PC va a 240 FPS i ja la Nintendo Switch que va a 30 FPS. Ho sé perquè tinc la Play i la Switch i he provat un PC a 240 FPS*"⁶⁹.

⁶⁷ Originalment, la sèrie de còmics *The Witcher* va ser publicada en sis exemplars basats en els relats curts de la saga original, escrita per Andrzej Sapkowski, i publicats a Polònia entre 1993 i 1995. Aquests van ser escrits per Maciej Parowski i il·lustrats per Bogusław Polch.

⁶⁸ La saga de còmics *Star Wars* aplega més de 60 contribucions diferents fins a dia d'avui. Algunes de les editorials més destacades són: Editorial Bruguera, Ediciones Vértice, Norma Editorial i Editorial Planeta.

⁶⁹ Les aportacions dels i les participants incorporades en el cos del text són les respostes escrites en el qüestionari qualitatiu incorporat en els grups de discussió. Aquesta distinció (respecte la resta de citacions literals) es fa amb la intenció de diferenciar-les de les aportacions verbals de les entrevistes i els grups de discussió.

Per altra banda, en relació amb els coneixements sobre la creació de videojocs, a nivell formal (des de la indústria) o informal (creació amateur, *modding*), pràcticament cap dels integrants del grup de nois de classe mitjana ofereix una explicació gaire detallada, excepte en el cas d'en Lluç: *"es creen conceptes i idees, es trien les adequades i es dissenyen els personatges, ambients... Després es passa a la programació"*. Respecte la definició de *mod*, tots els integrants del grup afirmen saber què és, però pràcticament cap d'ells ho defineix, de nou amb l'excepció d'en Lluç: *"un programa extern que s'afegeix al videojoc per modificar-lo o afegir noves característiques"*. Val a dir que altres companys, encertadament, ho vinculen a pràctiques habituals en títols com *Minecraft* (Mojang Studios, 2011).

Tot i tractar-se del grup que sembla comptar amb més coneixements, les respostes (escrites) tendeixen a ser poc elaborades i cap d'ells, amb l'excepció d'en Lluç, sembla gaire interessat en estendre's en les respostes. No obstant, tal com s'ha explicat en el darrer subapartat ("Professionalització"), durant el grup de discussió pràcticament tots els integrants del grup (de nois de classe mitjana) han fet aportacions significatives respecte la indústria i les seves sortides professionals, demostrant coneixement i, sobretot, consciència sobre les oportunitats actuals del món del videojoc.

Segons les respostes en els qüestionaris, que, com s'ha dit, inclouen preguntes relatives a 'com ho saps / com ho has après?', semblaria que, en general, les fonts d'aprenentatge dels joves han estat de caire informal i que hi han accedit per interès propi i, en alguns casos, només ocasionalment, incentivats/guiats pels seus pares/mares. Principalment, esmenten, com a fonts d'aprenentatge: internet, plataformes com YouTube i guies especialitzades. Excepcionalment, en Lluís esmenta el seu pare com un referent d'aprenentatge rellevant, i en Lluç, tal com s'ha explicat anteriorment, també compta amb el recolzament i els incentius culturals proposats per la seva mare, amb activitats museístiques compartides, orientades a ampliar els seus coneixements en relació al món del videojoc. En relació amb això, també resulta interessant un comentari d'en Lluç durant l'entrevista semiestructurada. Concretament, posa en valor la importància de pensar i utilitzar recursos que el guïen en el procés de joc però sense 'espatllar' el seu propi procés de descoberta:

Lluç: jo busco, per exemple, la guia de Nintendo. (...) I ja quan m'he passat el joc miro vídeos de YouTube, però sempre quan ja m'he passat el joc, perquè a YouTube et diuen directament el que has de fer, no et deixen pensar i això no m'agrada.

(M, CM, BCN, EVS 7)

Segons el conjunt de les seves aportacions, semblaria que, per en Lluç, YouTube és una font d'entreteniment però també d'aprenentatge, i alhora un element que millora l'experiència videolúdica, en el seu cas respecte títols com *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (Nintendo EPD i Monolith Soft, 2017) i *Overwatch* (Blizzard Entertainment, 2016):

Lluç: pots veure també quines tècniques i combinacions de personatges o, senzillament, per pura curiositat de veure com juguen els que en saben més, no? En realitat són professionals.

(M, CM, BCN, EVS 7)

Si ens fixem en el grup de noies de classe mitjana, trobem també certs indicis de competències relatives a coneixement general de la cultura videolúdica, i/o a l'anàlisi i comprensió de significats dels jocs. En línia amb els seus companys de classe mitjana, la majoria de noies de classe mitjana semblen comptar amb un cert coneixement de títols 'antics'. Particularment, esmenten títols com *Pac-Man* (Namco, 1980), *Tetris* (Atari, 1989), *The Legend of Zelda* (Nintendo R&D4, 1986) i *Super Mario Kart*

(Nintendo EAD, 1992). Alhora, totes elles esmenten una figura masculina de referència, com el germà, el pare o els seus amics (en masculí), en relació a la descoberta i aprenentatge sobre aquests títols històrics.

Pel què fa a la competència relacional amb altres gèneres i títols (TG), pràcticament totes elles esmenten pel·lícules, entre les quals destaquen *Ready Player One* (Spielberg, 2018), *Píxels* (Columbus, 2015), *Sonic, the Hedgehog* (Fowler, 2020), *Rompe Ralph* (Moore, 2012) i la sèrie japonesa *Hi Score Girl* (Yamakawa, 2018). En línia amb els seus companys de classe mitjana, semblen força coneixedores i interessades en el món del cinema, fet que denota una certa ‘distinció cultural’ respecte els grups de classe treballadora, que podrien denominar-se com a *gamers* de tipus més ‘mono-cultiu’, que semblen centrats únicament en la vessant lúdica del videojoc i que interpreten com una activitat ‘improductiva’. No obstant, a diferència dels seus companys, cap d’elles diu haver llegit cap llibre o còmic relacionat amb el món del videojoc. Excepcionalment, la Isabel diu que recorda haver llegit “alguna cosa” sobre *Pac-Man* (Namco, 1980), però no en concreta el títol ni l’autoria.

Pel que fa al coneixement relatiu a creadors/es de videojocs, la Rosa sembla la participant més informada. Concretament, esmenta dos creadors i dos dissenyadors i els associa amb algun dels seus títols respectius: Shigeru Miyamoto (*Super Mario Bros.* [Nintendo EAD, 1985]) i Hironobu Sakaguchi (*Final Fantasy*, [Squaresoft, 1987]); i els dissenyadors Keiji Inafune (que relaciona amb *Mega Man* [Capcom, 1987]) i Yuji Naka (*Sonic the Hedgehog* [Sonic Team, 1991]). Cal destacar que tots ells són homes i han produït jocs *mainstream*. A més, en el qüestionari, la Rosa contesta que li sonen els noms de Valeria Castro (creadora *indie*) i Conrad Roset (creador *indie*), però no sap relacionar-los amb cap títol.

El coneixement sobre aquestes qüestions es pot relacionar amb la categoria de *foodie-connoisseur* de Muriel i Crawford (2018). En aquest sentit, la Rosa titlla aquest tipus de coneixements com “un pas més” en la identitat *gamer*. Així mateix, igual que en Lluc, la Rosa també esmenta en el qüestionari empreses com Supercell, Activision Blizzard i Tencent, de nou, totes elles vinculades a títols *mainstream*.

Respecte la competència relativa al context tecnològic (CT) i vinculada directament al coneixement tècnic del mitjà, a diferència del grup de nois de classe mitjana, cap d’elles sap respondre la pregunta relativa a característiques tècniques i a diferències entre dispositius de joc i consoles. Excepcionalment, la Isabel menciona que hi ha diferències entre dispositius en relació a la mida de la pantalla i els tipus de comandaments. Aquest fet denota un biaix en el coneixement tecnològic, reproduint desigualtats tecnoculturals tradicionals (Jackson, 2022; de las Cuevas *et al.*, 2022).

Per altra banda, respecte el coneixement sobre la creació de videojocs i de continguts relacionats (*modding*), i en línia amb les contribucions del grup de discussió, la meitat de participants del grup de noies de classe mitjana ofereix explicacions (escrites) raonables sobre la professió de dissenyador/a de videojocs, entre les quals destaca l’aportació de l’Eugènia: “*crear les maquetes i els dibuixos i tot el mecanisme d’un videojoc*”. Curiosament, les fonts d’aprenentatge respecte aquestes qüestions difereixen notablement. D’una banda, la Isabel i la Rosa esmenten la família i l’Eugènia esmenta la televisió i internet. Pel que fa al *modding*, cap d’elles coneix el concepte, amb l’excepció de la Rosa, que ofereix una definició precisa i tècnica: “*un mod proviene de la palabra mod que como dice es una modificación del software de un juego*”.

En termes generals, s'infereix que l'educació formal no ha tingut un paper determinant en l'aprenentatge dels joves al voltant dels videojocs, sinó que les seves fonts d'aprenentatge són de tipus informal. Per exemple, la Rosa parla de YouTube com una via rellevant per a resoldre moments problemàtics amb un títol concret (a diferència d'en Lluç, semblaria que l'utilitza precisament com una solució 'directa' per avançar en jocs com *Limbo* [Playdead, 2010] o *Slime Rancher* [Monomi Park, 2017]):

Rosa: solc veure vídeos a YouTube quan em costa alguna cosa. Per exemple, en el Limbo recordo que les últimes pantalles m'estaven costant moltíssim i vaig veure un vídeo per veure com ho feia. (...) Per exemple, a l'Slime Rancher, hi ha els slimes normals i hi ha els grans, que et donen com premis especials, com unes claus i, a vegades, estan tan amagats que has de veure un vídeo per saber on estan i llavors miro... vídeos en concret per saber on estan els slimes més importants.

(F, CM, BCN, EVS 5)

També a diferència d'en Lluç, la Rosa esmenta les competicions d'*e-sports* com una via d'aprenentatge sobre qüestions tècniques i estratègiques: “sobretot veig el LoL [*League of Legends*], que vull veure quines tècniques utilitzen i també per distreure'm”.

Si ens fixem en el grup de nois de classe treballadora, podem observar que també tenen competències vinculades a coneixements d'història i cultura del videojoc, i comprensió de la significació dels jocs. Tots ells semblen coneixedors d'alguns títols 'antics' i, fins i tot, alguns d'ells diuen haver-hi jugat. Esmenten títols com *Pac-Man* (Namco, 1980), *Donkey Kong* (Nintendo R&D1, 1981), *Space Invaders* (Taito Corporation, 1978), *Super Mario Bros.* (Nintendo EAD, 1985) i *Dragon Ball (Dragon Ball Z: Ultimate Battle 22* [TOSE, 1995]), entre d'altres. Les seves fonts d'aprenentatge semblen diverses i esmenten referents familiars (pares, en masculí) i amistats, així com la televisió i YouTube. En aquest sentit, en Cristian coneix la consola Atari i explica que hi jugava quan era petit.

Respecte la competència relacional vers altres gènere i títols (TG), igual que els nois de classe mitjana, pràcticament tots els participants del grup són capaços d'esmentar pel·lícules relacionades amb títols concrets, com *Dragon Ball FighterZ* (Arc System Works, 2018), *Sword Art Online: Hollow Realization* (Aquiria, 2018), *Pixels* (Columbus, 2015), *Street Fighter* (de Souza 1994), *Dragon Quest: Your Story* (Yamazaki, 2019), entre d'altres. En aquesta línia, també esmenten còmics i nissagues com *Dragon Ball* (Akira Toriyama, 1984), *Naruto* (Kishimoto, 1999) i *My Hero Academia* (Horikoshi, 2014). Excepcionalment, en relació a llibres, en Juli esmenta la col·lecció de llibres titulats “*La vida de un aldeano pringao*”, de Cube Kid, que relaciona amb el món de *Minecraft* (Mojang Studios, 2011).

Pel que fa al coneixement de creadors/es de videojocs, en Danilo, en César i en Juli n'esmenten alguns com Hideo Kojima, que en Danilo relaciona amb *Death Stranding* (Kojima Productions, 2019); Guinxu (creador *indie*), sense relacionar-lo amb cap títol en concret; i en Juli esmenta Daniel Drapeau, Chris Lee i Andrew Witts. En particular, durant l'entrevista, en Juli posa en valor la importància de formar-se respecte aquestes qüestions, al·ludint al seu interès personal en aquest sentit:

Juli: los conozco porque son los creadores de mi juego favorito y me intento informar lo máximo posible.

(M, CT, BCN, EVS 3)

Concretament, durant l'entrevista en Juli associa aquests creadors a *Tom Clancy's Rainbow Six: Siege* (Ubisoft Montréal, 2015), que és el seu videojoc preferit, i que també relaciona amb l'empresa Ubisoft.

En aquesta línia, en el qüestionari sobre creadors/es i empreses realitzat durant l'entrevista semiestructurada, en Juli esmenta empreses com Supercell, que vincula a títols com *Clash of Clans* (Supercell, 2012), *Brawl Stars* (Supercell, 2017) i *Clash Royale* (Supercell, 2016) i, igual que en Lluç (del grup de nois de classe mitjana), també contesta que “li sona” la companyia *indie* 3D2 Entertainment però no sap relacionar-la amb cap títol. En la mateixa línia, també ha contestat que “li sonen” un creador *indie* de culte com Lucas Pope i Cristina Nava, creadora de títols *mainstream*, però no sap relacionar-los amb cap títol concret:

Entrevistadora: también has respondido que te suena Cristina Nava y Lucas Pope...

Juli: sí, es que por nombres me suenan mucho pero no sé... no sé nada de ellos... solo me suenan de algo, pero no sé de que tampoco [somriu]

(M, CT, BCN, EVS 3)

Resulta interessant que tant en Juli (de classe treballadora) com en Lluç (de classe mitjana) han optat per respondre “em sona” en diverses ocasions en les quals no han pogut aportar més informació. En relació amb la teoria de Bourdieu, es podria deduir que en aquests dos casos podria haver-hi una certa pretensió d'estatus *gamer*, associada al coneixement sobre el mitjà (cfr.: Bourdieu, 2016).

Respecte la competència relativa al context tecnològic (CT), pràcticament cap noi del grup de classe treballadora ha contestat la pregunta del qüestionari. Els pocs que ho fan no utilitzen tecnicismes ni argot específic, i només esmenten possibles diferències en els *joysticks* (als quals s'hi refereixen com a “mandos”), en la qualitat dels gràfics i en la capacitat de memòria del dispositiu. En aquest cas, les seves respostes són pràcticament iguals que les del grup de noies de classe mitjana.

Per altra banda, en relació amb el coneixement sobre els processos de creació de videojocs i el *modding*, cap d'ells ofereix una resposta satisfactòria. A la pregunta ‘saps quina són les funcions d'un/a dissenyador/a de videojocs?’, l'Aitor contesta, per exemple: “*donar sentit als jocs*”, i en Juli reconeix que no s'ho havia plantejat: “*la verdad es que no, nunca me lo había planteado*”. De nou, aquest fet denota una diferència de classe important i, a la vegada, una limitació aspiracional i professional respecte el mitjà. Per altra banda, només l'Aitor i en Juli saben, relativament, què és un *mod*, i el defineixen de la manera següent: “*sí, es un arxíu que modifica els jocs*” (Aitor) i “*són complements descarregables que crea la gent per a un videojoc*” (Juli).

En aquests dos casos, sembla que YouTube ha estat la seva font d'aprenentatge principal al voltant d'aquestes qüestions. Respecte YouTube, en Juli, durant l'entrevista, destaca que, a més de ser una via d'entreteniment, també l'utilitza per aprendre a jugar, però, en línia amb en Lluç, sembla que només fa servir YouTube com a últim recurs:

Juli: siempre intento hacerlo yo, pero si no me sale a veces miro YouTube, veo vídeos, o le pregunto a amigos

(M, CT, BCN, EVS 3)

Atenent als casos d'en Juli (de classe treballadora) i en Lluç (de classe mitjana), semblaria que YouTube és un mètode de resolució de problemes, al qual només hi accedeixen quan han esgotat els seus propis recursos. Aquest fet també podria vincular-se a la voluntat de mantenir o projectar un cert estatus *gamer*, mostrant capacitat de resoldre moments ‘difícils’ del *gameplay* sense necessitat d'ajudes ‘externes’. O, si més no, l'interès de projectar aquesta imatge en els seus discursos.

Finalment, el grup de noies de classe treballadora un cop més sembla el grup amb menys accés i, alhora, domini pel que fa a coneixements sobre el món del videojoc. Cap d'elles coneix títols 'antics', algunes deixen pràcticament totes les respostes en blanc, i d'altres simplement anoten títols *mainstream* com el *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019) i el *FIFA* (EA Sports, 2019).

No obstant, relacionen pel·lícules com *Rompe Ralph* (Moore, 2012), *Pixels* (Columbus, 2015), *Best Player*, i còmics com sèrie japonesa *Sword Art Online* (Kawahara, 2002) amb el món del videojoc. De fet, semblaria que la competència relacional amb el cinema és la única sobre la qual s'observa un 'assoliment' significatiu per part de totes les integrants del grup. Tot i així, cap d'elles contesta haver llegit un còmic o llibre relacionat amb algun videojoc.

La resta de preguntes del formulari pràcticament les deixen totes en blanc, només amb algunes excepcions. Totes elles confonen la professió de dissenyador/a de videojocs amb la de creació de continguts per les xarxes, i esmenten YouTubers com The Grefg o El Rubius. A més, en el qüestionari la Tatiana contesta que no coneix cap nom de creador/a de videojocs, ni identifica cap empresa. Així mateix, a diferència d'alguns nois, es mostra sincera i còmoda quan no pot respondre les preguntes total o parcialment:

Tatiana: *la verdad es que no conozco nada ni nadie de aquí, ya te digo... no soy mucho de este tipo de cosas...*
(F, CT, BCN, EVS 1)

En aquest sentit, el seu discurs respon a quelcom observat per Skeggs i Wood (2012) respecte consumidors de classe treballadora, en el sentit d'articular arguments directes i sense ànim de dissimular el seu desconeixement sobre el mitjà. Alhora, el comentari de la Tatiana denota una certa distància amb el mitjà del videojoc, amb el qual no sembla sentir-se identificada.

Respecte la competència tecnològica, en línia amb el grup de noies de classe mitjana i el grup de nois de classe treballadora, no incorporen argot específic al respecte i, essencialment, parlen de diferències sobre la qualitat de la imatge, el tipus de controls i la velocitat.

Per altra banda, i en línia amb les aportacions del grup de discussió, aporten definicions (escrites) incompletes i ambigües sobre la professió de dissenyador/a, com la de la Teresa "*consisteix en dissenyar videojocs*"; i la de la Leila: "*dissenyar els personatges i més coses*".

Així mateix, totes les participants d'aquest grup (classe treballadora), deixen en blanc la pregunta sobre la definició de *mod*, amb l'excepció de la Teresa: "*és una expansió d'algun videojoc, té les pots descarregar. Ho he après veient vídeos de videojocs com per exemple Els Sims*". En aquest últim cas, la Teresa ofereix una definició ambigua, però la relaciona amb la saga *Els Sims* (Maxis, 2000).

Un cop més, semblaria que la font d'aprenentatge predominant (i gairebé única) sobre aquestes qüestions és YouTube:

Entrevistadora: *¿Cómo aprendes a jugar a un juego?*

Tatiana: *simplemente lo pruebo, la verdad, nunca he mirado un video de YouTube para saber jugar... o a veces me leo las instrucciones para ver como va y todo eso... pero siempre simplemente lo juego por primera vez para ver como es y allí pues puede que ya me vaya acostumbrando a como hacer cada cosa.*

(F, CT, BCN, EVS 1)

En tot cas, a diferència de la resta d'entrevistats, les aportacions de la Tatiana durant les entrevistes denoten una manca d'interès per conèixer el món del videojoc, més enllà de les seves pròpies experiències interactives.

- Produir jocs

Finalment, en relació amb la competència, també destacada per Zagal (2010), relativa a l'habilitat per a produir o fer jocs, és a dir, participar en el procés de creació d'un videojoc, trobem també indicis de desigualtat d'alfabetització entre els i les adolescents, segons classe social i gènere.

En primer lloc, en general, els nois de classe mitjana afirmen no haver programat mai un videojoc. Excepcionalment, en Lluís comenta que ha programat un videojoc a l'escola i amb el suport patern, i en Genís afirma haver programat amb Scratch a l'escola (primària). Per la seva banda, el grup de noies de classe mitjana afirmen haver programat amb Scratch. En particular, l'Ariadna i la Rosa expliquen que han programat a l'escola, a l'assignatura de tecnologia. Tenint en compte el curs que estan (3er d'ESO), havia de tractar-se d'una assignatura obligatòria i, per tant, es dedueix que la resta de companyes i companys també ho haurien fet. Per bé que s'infereix un baix nivell d'iniciatives escolars, així com familiars, de cara a fomentar la creació/programació de videojocs entre els i les adolescents de classe mitjana, no deixa de resultar significatiu que, en aquest aspecte, els indicis relatius a l'àmbit de classe treballadora són encara menors.

En el grup de nois de classe treballadora, dos dels participants afirmen haver programat amb Scratch durant la primària (en un centre educatiu diferent a l'actual), i en César comenta que ha programat amb Unity, però per iniciativa pròpia i aprenent a través de YouTube. El grup de noies de classe treballadora afirmen no haver programat mai cap videojoc, ni en el centre escolar ni per iniciativa pròpia.

Aquestes observacions porten a considerar que en l'educació formal s'està abordant l'alfabetització videolúdica de forma molt escassa, malgrat l'interès d'una part significativa de l'alumnat i el gran impacte social i cultural del mitjà, la qual cosa accentua les desigualtats culturals dels joves en el camp del videojoc derivades de les diferències de capital econòmic i cultural de les famílies.

* * *

Si repassem els resultats dels tres punts fonamentals sobre l'alfabetització videolúdica proposats per Zagal (2010): jugar a jocs, entendre els significats dels jocs i produir jocs, aquesta recerca permet albirar, a tall exploratori, diferències significatives en funció de la classe social i el gènere. En aquest sentit, ha estat el grup de nois de classe mitjana on s'han trobat més indicis de competències d'alfabetització videolúdica, segons el model de Zagal (2010). En canvi, el grup de noies de classe treballadora és aquell en el qual s'aprecien menys competències en aquest sentit.

Un cop més, i en línia amb la resta de resultats, semblaria que la suma del gènere i la classe social, estretament vinculat al capital cultural, són factors fonamentals que condicionen els nivells de formació sobre el videojoc entre els i les participants. Alhora, atès que, com hem vist, la font principal d'aprenentatge sembla de caire informal, amb una implicació molt minsa dels centres educatius, a

nivell formal, les majors o menors oportunitats d'aprenentatge dels joves (i la qualitat de les mateixes) estan estretament acotades per les condicions estructurals de gènere i classe social. Tot plegat evidencia que aquesta mena de 'dependència' dels joves de l'aprenentatge informal per tal de formar-se al voltant del món dels videojocs estaria agreujant l'escletxa videolúdica (de classe i de gènere) entre els i les joves i, per tant, normalitzant i perpetuant situacions de desigualtat. Essent així, resulta essencial analitzar quin paper està jugant l'educació formal respecte aquestes qüestions i veure, fins a quin punt, s'estan establint mesures per a pal·liar aquestes diferències. Per bé que aportar respostes extenses i concloents sobre aquesta qüestió va clarament més enllà dels marges d'actuació d'aquesta tesi doctoral, algunes dades obtingudes sí que han permès abordar, a tall exploratori, alguns aspectes relacionats amb aquesta qüestió.

b) *Aprenentatge formal: realitat(s) i propostes (Barcelona)*

En aquest subapartat s'analitza la implicació i el posicionament dels centres escolars, de Barcelona, que han participat en aquest estudi en relació amb l'alfabetització cultural en videojocs. Per tal de fer-ho ens centrem en les entrevistes realitzades a persones dels equips directius dels centres, així com els comentaris dels i les adolescents en relació amb l'ensenyament (o manca del mateix) sobre videojocs a l'escola, fonamentalment a través de les entrevistes.

Si establim una comparativa entre el centre públic (classe treballadora) i el centre concertat (classe mitjana), s'observen diferències evidents. Per una banda, semblaria que l'escola concertada ha realitzat alguns intents per incorporar el videojoc a l'aula, tot i que sense gaire èxit. Concretament, aquests intents han posat èmfasi (únicament) en la vessant tècnica, introduint la programació amb el software Classcraft. Respecte aquests intents, tant el responsable del centre educatiu, com alumnes com en Lluc i la Rosa (noi i noia de classe mitjana), admeten que el resultat no ha estat satisfactori. En particular, en Lluc i la Rosa, en qualitat d'alumnes, comenten el següent:

Lluc: que jo recordi, fa dos anys el profe de mates ens va posar com una pàgina que es deia Classcraft, que era per fer com un joc de rol, però fent la classe de mates o algo així... però no va triomfar massa perquè era molt... o sigui, ho havia de programar tot el profe i era molt cansat. Llavors, generalment, no hem fet gaires activitats

(M, CM, BCN, EVS 7)

Rosa: els típics videojocs educatius de Classcraft (...). I justament ara hem començat amb Python a l'escola. (...) És complicat perquè o sigui, si no ens ensenyen bé les bases de la programació no en tenim n'idea. Vam obrir el programa, vam començar i el professor no va explicar res... (...) per sort el meu pare ha fet un curs de programació i li vaig haver de demanar ajuda a ell, perquè no ho entenia

(F, CM, BCN, EVS 5)

Val a dir que el darrer passatge posa de relleu que la Rosa, a més d'estar-se formant en producció musical aplicada al videojoc (com a activitat extraescolar), també s'ha iniciat, amb el suport del seu pare, en la programació amb Scratch.

Segons el responsable del centre entrevistat, la postura de l'escola concertat és ampliar el coneixement sobre aquestes qüestions a partir de projectes com aquest, i millorar les propostes i la seva implementació a curt i mig termini. En aquesta línia, durant l'entrevista en profunditat, el cap d'estudis va emfasitzar la importància de participar en estudis científics, posant l'accent en el potencial educatiu

de les noves tecnologies. Malgrat aquest posicionament ‘ferm’ del centre de cara a les millores de futur, els testimonis de la Rosa i en Lluç difereixen diametralment al respecte. La Rosa, malgrat que admet que li agradaria que els videojocs estiguessin més incorporats a l’escola, es mostra força escèptica sobre aquesta idea, i afirma que no veu clar quina relació pot establir-se entre el videojoc i l’educació:

Rosa: penso... “quina relació pot haver-hi entre l’escola i els videojocs?”, perquè jo penso que és una miqueta complicat relacionar-ho, no sé...

(F, CM, BCN, EVS 5)

Aquest fet resulta paradoxal tenint en compte que s’està formant sobre aquests temes amb l’ajuda del seu pare, i que ella mateixa ha explicat estar estudiant producció musical aplicada al videojoc, fora de l’escola.

En contraposició, en Lluç exposa una postura diferent i, tot i que inicialment atribueix aquest tipus de coneixement a la voluntat (responsabilitat) individual, es mostra crític-constructiu sobre la necessitat de potenciar l’ús de la tecnologia i els videojocs a les aules, emfasitzant el potencial de fer servir el videojoc amb finalitats pedagògiques. En cap cas, matisa, per a entretenir a l’alumnat, sinó per aprendre i promoure la reflexió amb i sobre els videojocs. A més, en Lluç, durant l’entrevista semiestructurada, és l’únic participant que aporta propostes concretes i força elaborades:

1. *Aprendre a crear videojocs, dintre de l’assignatura de ‘Tecnologia’.* Aquesta proposta parteix d’una certa idea “tècnica” sobre la creació de videojocs, que en Lluç sembla assumir, en certa mesura, com rellevant.
2. *Dedicar una part de l’assignatura de ‘Tecnologia’ a l’explicació de les característiques tècniques i el funcionament de les diferents consoles.* En línia amb l’anterior, aquesta proposta es relaciona amb una de les habilitats destacades per Zagal (2010), concretament la relativa al coneixement tecnològic (CT).
3. *Buscar espais que permetin posar en comú diferents títols i poder jugar-hi amb els companys/es.* Aquesta proposta resulta especialment interessant perquè incorpora la perspectiva del *co-playing* per a treballar la primera habilitat proposada per Zagal (2010): jugar a jocs. La posada en comú d’interessos videolúdics diferents podria resultar una font d’aprenentatge cooperatiu, generant espais de transmissió de coneixements entre alumnat amb realitats diferents.
4. *Reflexió al voltant de qüestions com la violència i altres conceptes abstractes.* Aquesta proposta aborda la deconstrucció dels jocs i la comprensió dels seus components a nivell experiencial i interactiu (DCEI). Alhora, implícitament mostra l’accés/possessió de capital cultural d’en Lluç, com a alumne d’un centre concertat.

A diferència de la resta d’alumnat i responsables dels centres, en Lluç proposa un abordatge força transversal del videojoc, considerant la vessant tècnica però també la cultural, posant èmfasi en la reflexió crítica sobre determinats conceptes, com la violència, que són rellevants i focus de tensions i debats en la cultura del videojoc. Per altra banda, la idea de compartir coneixements i interessos sobre el videojoc podria, per exemple: (a) generar noves vies d’accés al mitjà per a determinats/des alumnes amb posicions de classe menys privilegiades, i (b) ampliar la visió cultural del videojoc, amb la posada en comú de títols *indie*. D’aquesta manera, els privilegis d’alguns/es alumnes podrien convertir-se en una font de coneixement per aquells/es que disposen de menys recursos i, a la vegada, com una via per a visibilitzar i reivindicar situacions de vulnerabilitat. La creació d’espais participatius basats en el

diàleg i l'activitat col·laborativa ajudarien a visibilitzar les estructures de poder i, per tant, a potenciar la solidaritat i la consciència crítica entre l'alumnat (Freire, 2012, p. 18).

En línia amb la pedagogia crítica proposada Freire (2012), es podrien incorporar activitats col·laboratives, potenciant estratègies de mediació actives entre el professorat i l'alumnat, generant espais de transmissió de coneixement i col·laboració entre alumnat i professorat de realitats i generacions diferents.

Tot i així, convé no oblidar que l'aplicació d'aquest tipus de pedagogies podria contribuir a millorar les diferències dintre dels centres escolars, però no entre ells. Aquest fet posa en evidència que la privatització de l'educació accentua les diferències de classe i limita l'accés universal al coneixement, 'enclassant' els centres educatius i limitant l'obtenció de capitals a l'alumnat amb realitats socials diferents (Bourdieu, 2021).

En contraposició al centre concertat, els responsable del centre públic entrevistat manté una actitud escèptica, de certa desconfiança, sobre la incorporació de la tecnologia i els videojocs a les aules. En tot cas, tot i que la participació en aquest estudi ha estat la primera iniciativa del centre relacionada amb el món del videojoc, el director es mostra interessat a contemplar punts de vista externs sobre aquestes qüestions. Per altra banda, els comentaris de l'alumnat, concretament de la Tatiana i en Juli (noia i noi de classe treballadora), confirmen que fins aleshores no s'havia realitzat cap activitat específica sobre videojocs en el centre, i en Juli també apunta que tenen prohibit l'ús dels mòbils i els ordinadors a l'escola. Alhora, en Juli atribueix la manca d'iniciatives en aquesta línia a la realitat precària del centre:

Juli: estaría bien, pero no creo que lo hagan [se'n riu], básicamente porque no hay ni una clase entera [amb ordinadors]. (...) Estar bien sí lo estaría, pero no, no pueden. No hay ordenadores como para hacerlo, ni la calidad de los ordenadores como para hacerlo...

(M, CT, BCN, EVS 3)

Tant la Tatiana com en Juli creuen que seria important incorporar el videojoc a l'aula, però els seus discursos difereixen considerablement. En línia amb altres de les seves aportacions, en Juli apunta a introduir debats sobre algun joc disponible a la pàgina "Friv", que és la única a la que tenen accés des dels (escassos) ordinadors de l'institut. Aquesta iniciativa podria fomentar habilitats relatives a l'anàlisi de videojocs i, a la vegada, facilitar l'accés a 'jugar' a determinats col·lectius en situació de desigualtat en aquest camp, en particular, com hem comprovat, les noies de classe treballadora.

La Tatiana, per la seva banda, admet que ho veu complicat i no es veu capaç de fer cap proposta al voltant d'aquesta qüestió:

Tatiana: uf... pues... [somriu] si te soy sincera no lo sé eh [somriu] es complicado. Me cuesta mucho imaginarme algo sobre estos temas.

(F, CT, BCN, EVS 1)

En tot cas, des del punt de vista de la Tatiana, la incorporació del videojoc a l'aula hauria de respondre a la necessitat d'oferir eines i vetllar pel benestar psicològic dels i les adolescents, apel·lant als riscos de l'addicció als videojocs:

Tatiana: creo que en cierta parte sí es importante hacerlo, porque... como te había dicho antes, el tema de la Play puede conllevar una adicción. Muchos juegos, a veces, resultan ser... a veces creo que hasta demasiado adictivos o muy influyentes. Depende de la mentalidad de la persona, ¿sabes? Por ejemplo, juegos de combate, ¿sabes? Así... de pelear... hay personas que se lo pueden tomar bien, normal, como un juego. Pero hay personas que... como que el juego distorsiona su mente, la cambia y empieza a comportarse como dicho o dicho personaje de juego, ¿sabes? Entonces por eso creo que es importante hablarlo, para saber llevarlo. O sea, saber controlar tu nivel de adicción...

(F, CT, BCN, EVS 1)

Tant en el cas d'en Juli, com en el cas de la Tatiana, semblaria que la visió de l'entorn respecte aquestes qüestions juga un paper important en el seu posicionament sobre la introducció i l'ús del videojoc a les aules. A més, tot plegat, semblaria agreujar-se si tenim en compte el posicionament del centre respecte aquestes qüestions.

4.5. Conclusiones parciales: Barcelona

De forma transversal al gènere, es podria dir que els adolescents de classe treballadora estan 'ancorats' en una identitat *gamer* i/o una visió del videojoc 'antiquada', en certa mesura extemporània. En aquest sentit, els nois són el grup més clarament afiliat a l'antiga identitat *hardcore-subcultural*, definida per Kirkpatrick (2015) i Muriel i Crawford (2018). Per bé que aquesta identitat segueix vigent i té arestes noves (per exemple, evidents relacions amb la cultura dominant en l'àmbit dels *e-sports*), alhora va unida a 'vells' aspectes identitaris de la cultura del videojoc que cada vegada són més qüestionats, no només des de 'fora' (persones no-aficionades, autoritats educatives) sinó també des de 'dins' (des de la pròpia comunitat d'aficionats/des): aspectes relatius al sexisme, a la manca d'actitud (auto)crítica envers el propi mitjà (actitud de 'defensa a ultrança' del videojoc, gairebé en termes de fanatisme futbolístic -Mortensen, 2018-), i en general una certa inclinació a rebutjar la reflexió sobre les implicacions socioculturals del videojoc, més enllà del 'cercle màgic' de l'entreteniment i en relació a la dimensió 'escapista' del mitjà (*cf.*: Vilasís-Pamos i Pires, 2022). En canvi, tal com hem vist respecte els grups de classe mitjana, en particular els nois articulen, fins i tot es diria que amb certa habilitat estratègica, diferents facetes identitàries: una faceta *hardcore*, alternada/matisada amb facetes *casual*, *foodie-connoisseur* i, ocasionalment, discursos particularment inclusius, en la línia d'*'everyone is a gamer'* (Muriel i Crawford, 2018, pp. 163-166).

Pel que fa a les noies de classe treballadora, els seus discursos de distanciament personal i/o crítica al videojoc recauen també en crítiques de ressonància 'antiga' (tradicional) al mitjà, en relació al menysteniment del videojoc com a simple entreteniment, poc digne d'atenció, amb riscos d'addicció, tendència al consum compulsiu o una certa actitud obsessiva. En canvi, el grup de noies de classe mitjana aborda reflexions crítiques sobre el mitjà de caire més actual: en comptes d'infravalorar la importància del mitjà, més aviat la subratllen, tot enfocant la crítica a aspectes de política identitària, en particular la qüestió del sexisme. Alhora, en comptes de distanciar-se del mitjà, adopten més aviat una actitud reivindicativa, algunes d'elles proposant una certa reapropiació del mitjà en clau feminista, tot i que des d'una visió més aviat neoliberal (*cf.*: Gill, 2007). Des de l'episodi del GamerGate, esmentat anteriorment, i amb derivades reivindicatives molt diverses, la crítica feminista ha estat una corrent crucial en la cultura contemporània del videojoc, que emergeix en les reflexions de les noies de classe mitjana però no apareix entre les noies de classe treballadora i els grups de nois d'ambdues classes. Els nois (d'ambdues classes), a banda de desmarcar-se d'aquesta qüestió i no entrar a debatre críticament al respecte, defensen el mitjà des d'una visió marquetiniana, arrelada a una visió del mitjà

com a entorn masculí quasi de forma connatural, és a dir, per efectes ‘naturals’ de la trajectòria comercial del sector. Aquest fet posa de relleu que l’empoderament femení en clau neoliberal, és a dir, sustentat en la responsabilitat individual, no és suficient per a construir un relat igualador que arribi a tothom i, a la vegada, no proporciona instruments per a fer front a situacions de discriminació per raons de gènere (Gill, 2007). Així doncs, s’evidencia que l’escletxa digital i videolúdica té importants implicacions de classe, agreujades per la condició de gènere (Masanet *et al.*, 2021). Tot plegat alimenta l’imaginari masculinitzat de la cultura del videojoc i contribueix a la perpetuació de les desigualtats estructurals entre la comunitat d’aficionats/des al mitjà. D’altra banda, els resultats posen de manifest que les limitacions d’accés al videojoc estan estretament vinculades a les aspiracions, imaginaris i expectatives de futur del col·lectiu adolescent. Per tant, ens trobem davant d’un escenari que sembla que tendeix a seguir limitant o fins i tot limitar l’accés de les dones i la classe treballadora al món professional del videojoc.

Totes aquestes diferències sobre la percepció del mitjà, les aspiracions professionals i l’actitud (a)crítica envers la comunitat i la indústria revelen una mostra de desigualtat cultural. Particularment, són una mostra de les diferències interseccionals de la classe social i el gènere sobre la cultura crítica del mitjà. Aquest fet, es deu a una distribució desigual de capital entre classes i gèneres sobre el videojoc. En aquest sentit, la falta de coneixements més o menys ‘actualitzats’ respecte les tendències culturals i l’imaginari del videojoc, genera, per una banda, discursos més antics/tradicionals entre la classe treballadora, i que porten més temps ressonant en el discurs públic, i discursos de caire cultural i progressista entre la classe mitjana.

Aquestes desigualtats resulten problemàtiques, si realment atorguem rellevància al rol del videojoc en els processos de construcció identitària del col·lectiu adolescent, en la seva socialització i, fins i tot, en la creació dels seus propis imaginaris de futur sobre ells/es mateixos/es (*cf.*: Aran-Ramspott *et al.*, 2018).

En relació amb tot plegat, respecte el dubte de si l’alfabetització cultural informal sobre el videojoc (a través de familiars, amistats, xarxes socials, seguiment de YouTubers, entre d’altres) està jugant un paper ‘igualador’ o més aviat de ‘refermament de les desigualtats’ respecte la culturització crítica sobre el videojoc, la resposta, a la llum d’aquest estudi, no pot ser pas optimista (*cf.*: Burgess i Green, 2009). Contra les teories més aviat optimistes sobre l’alfabetització informal entre les persones joves al voltant dels mitjans digitals (p. ex., Jenkins, 2009; Jenkins, Ito i boyd, 2016), el més probable és que, amb el factor de les desigualtats de capital cultural d’origen familiar i de context socioeconòmic com a element clau, l’alfabetització informal sobre videojocs estigui accentuant les desigualtats culturals del col·lectiu adolescent, més que no pas atenuant-les, generant una escletxa videolúdica (o ‘*videoludic divide*’) (Vilasís-Pamos i Pérez-Latorre, 2022).

En relació amb això, un aspecte especialment rellevant dels resultats gira al voltant de la noció de l’aprofitament del temps en relació amb l’activitat videolúdica. Tal com s’ha esmentat anteriorment, en alguns casos, especialment entre els nois de classe treballadora, la dedicació de temps és un tret rellevant de la identitat *gamer*. Alhora, sembla que les famílies de classe treballadora tenen una actitud més aviat crítica/destructiva en relació a l’afició al videojoc dels seus fills/es. No obstant, aquest “rebuig” probablement no es dona únicament vers el videojoc: en diverses ocasions, nois i noies de classe treballadora han parlat sobre les desavinences que tenen amb els seus pares en relació a les seves activitats d’oci, les quals, independentment de la seva naturalesa, acaben generant conflictes (Gregersen, 2018, p. 24). Les famílies de classe treballadora semblen aferrades a la idea de “pèrdua de

temps” en relació a qualsevol activitat que no s’associï a la idea de quelcom productiu o relatiu a ‘treballar’ (ja sigui als àmbits escolar, professional o familiar) (*cft.*: Corrigan, 1979; Robinson, 2009, pp. 504-505). És en aquest sentit que la noció d’aprofitament del temps sembla cabdal a l’hora d’entendre els conflictes intrafamiliars i les percepcions al voltant de les activitats d’entreteniment.

Aquest fet es podria explicar a través de la idea de produir per a subsistir (econòmicament). D’aquesta manera, la posició de classe marcada per una manca de capital (econòmic, cultural, social, *gamer*) estaria limitant la capacitat i, per tant, les possibilitats d’ascens social, degut a la necessitat primordial de subsistir. Es tracta d’una prioritització (de temps i esforç) envers activitats amb una o més funcionalitats immediates, és a dir, activitats que tenen (o poden tenir a curt i mig termini) uns efectes pràctics (feines de la llar) i/o beneficis monetaris (treball), de forma imminent (*cft.*: Bourdieu, 1979). Partint d’aquest principi, l’adquisició de capital cultural ocupa un espai ‘privilegiat’ de temps i esforços el rèdit dels quals, a més, no està garantit, precisament per la manca de recursos i coneixements. Alhora, s’observa que, en les famílies de classe treballadora, aquesta idea del videojoc com a “pèrdua de temps” va associada sovint a l’assumpció de ‘pànics mediàtics’ relatius al consum compulsiu, comportaments asocials o antisocials dels i les aficionats/des (estereotip mediàtic negatiu associat al *hardcore gamer*).

En canvi, sembla que les famílies de classe mitjana tenen un actitud més tolerant envers el videojoc, valorant-lo com una possible font de coneixement i una possible sortida professional. Així, les disposicions tecnoculturals de les famílies de classe mitjana, de caire més constructiu i estratègic (aprofitant condicions avantatjoses de base) estarien estenent els ‘privilegis’ de classe en relació a l’accés i el coneixement cultural sobre els videojocs.

En tot cas, sembla que les percepcions sobre les activitats d’entreteniment, per part d’ambdues classes (mitjana i treballadora), estan condicionades per la seva (pròpia) noció sobre l’aprofitament del temps. La posició privilegiada de la classe mitjana tindria més disposicions per assegurar un possible ascens social, disposant de coneixements i temps per a dedicar i inculcar la importància d’aquestes qüestions als seus fills/es. A més, semblaria que els nivells de pànic moral envers el mitjà serien menors, debut precisament, al contacte i el coneixement sobre el mitjà, és a dir, a la possessió de capital cultural. No obstant, en el cas de la classe mitjana, l’adopció d’estratègies de mediació actives en relació a l’autogestió del temps amb el videojoc i a la gestió de les responsabilitats (individuals) que els pares i mares de classe mitjana tendeixen a atorgar als seus fills/es, també podrien interpretar-se com a estratègies de millora i promoció del rendiment dels fills/es, amb la intenció de potenciar un (possible) ascens social (*cft.*: Livingstone *et al.*, 2015).

Així, tal com apuntava Livingstone *et al.* (2015), la classe no explica l’interès de les famílies per assolir l’ascens social dels seus/ves fills/es. En altres paraules, la classe no és un indicador sobre el grau d’implicació de les famílies, sinó la manera en com ho fan i els diferents capitals que disposen per fer-ho. Tot plegat, valida la teoria de Bourdieu sobre l’enclassement de les pràctiques i els *habitus* de classe, que de manera quasi ‘natural’ es retroalimenten i perpetuen l’*status quo*. Tot plegat és especialment problemàtic tenint en compte la creixent importància del videojoc en els processos de socialització entre el col·lectiu adolescent, així com la necessitat de diversificar el col·lectiu de professionals que integren la indústria del videojoc (Jackson, 2022).

Si ens fixem en els *habitus* secundaris (l’escola), els resultats posen de manifest que l’educació formal no estaria pal·liant les diferències estructurals de classe i de gènere, sinó que, en cert sentit, les estaria agreujant. Les carències estructurals de recursos i la manca de formació sobre l’alfabetització

mediàtica (i videolúdica), especialment en centres públics, s'està veient reflectida en les polítiques educatives i, de retruc, està empitjorant les diferències de classe i de gènere, agreujant l'escletxa digital i videolúdica entre l'alumnat.

D'una banda, els resultats mostren que el posicionament del centre públic defuig pràcticament qualsevol contacte amb la tecnologia, tant respecte aquella que està en possessió del centre com respecte la del propi alumnat, recorrent a dinàmiques de mediació restrictives i prohibitives respecte l'ús de dispositius com mòbils i ordinadors al centre. Explicacions plausibles i rellevants d'aquest posicionament són la manca de recursos tecnològics a l'abast i una certa manca de capacitat de resposta i aprofitament de la tecnologia per part del professorat. D'altra banda, el posicionament del centre concertat és força diferent, tot i que amb carències importants a nivell d'implementació d'iniciatives i ús de la tecnologia. Els intents per dur a terme mesures d'alfabetització videolúdica han anat, fins ara, únicament dirigits a la competència tècnica, és a dir, al coneixement tecnològic sobre el videojoc i a la producció de jocs limitada a la programació informàtica bàsica. Aquest fet posa de relleu una certa promoció de la vessant més 'tradicional' (tècnica) del videojoc, que no només potencia diferències estructurals de classe més enllà del propi camp del videojoc (Jackson, 2022), sinó que a més reforça la dimensió tecnològica, adscriuint el videojoc a un àmbit de coneixement tradicionalment masculí (*cfr.*: Anable, 2018).

Tot plegat, ens hauria de portar a una reflexió sobre el paper de les institucions educatives, pròpies de l'educació formal: davant del repte i la importància d'una formació crítico-cultural igualitària sobre els videojocs. Cal recuperar el repte de la '*ludoliteracy*' (Zagal, 2010), rellegant-lo amb èmfasi en l'alfabetització cultural-crítica, en la línia d'actuació que David Buckingham i altres experts/es en educació mediàtica (veure, p. ex., Buckingham, 2013) van impulsar fa temps respecte la televisió i els mitjans pre-digital, i portar-la a les escoles i instituts, amb la intenció d'ampliar els (pocs) horitzons formatius al respecte, i potenciant habilitats i competències de caràcter crítico-cultural.

En aquest sentit, els resultats d'aquest estudi també posen de relleu que el propi alumnat, en casos puntuals, podria ser una font d'idees i propostes enriquidores al voltant d'aquestes qüestions. Alhora, convé no oblidar que part d'aquest repte té a veure, també, amb la formació del professorat (Jackson, 2022).

Sens dubte, no es tracta d'un repte menor, tenint en compte que, en bona mesura, la incorporació de l'educació mediàtica (pre-digital) a escoles i instituts segueix sent, en part, una assignatura pendent, o com a mínim una tasca incompleta, però es tracta d'un repte rellevant per proporcionar al col·lectiu adolescent una formació igualitària al voltant d'un àmbit cultural tan significatiu en les seves vides com són els videojocs.

En definitiva, cal establir mesures d'alfabetització mediàtica que minimitzin l'impacte de l'escletxa videolúdica i, per tant, contribueixin a erradicar les desigualtats familiars i escolars relatives al capital cultural, amb l'objectiu de proporcionar instruments i mecanismes per a millorar les expectatives de futur de les persones joves i, especialment, d'aquelles en situacions de vulnerabilitat.

5. UNA ANÀLISI DELS DISCURSOS DELS I LES ADOLESCENTS VIGATANES SOBRE LA CULTURA DEL VIDEOJOC I LES SEVES PRÀCTIQUES VIDEOLÚDIQUES

Aquest cinquè capítol està centrat en l'anàlisi de les dades recollides a la ciutat de Vic i està dividit en quatre grans apartats. El primer apartat aborda els paràmetres generals, en relació amb les pràctiques de consum dels i les adolescents de la ciutat de Vic, tenint en compte els seus títols favorits, els dispositius de jocs i les modalitats de joc, així com les disposicions de gust en relació al mitjà. El segon apartat es basa en la categorització d'identitats *gamer* proposada per Muriel i Crawford (2018) i sintetitza aspectes diferencials dels i les participants en relació amb aquesta qüestió, tenint en compte les perspectives de classe i gènere. En el tercer apartat s'analitzen paràmetres específics relatius a cinc aspectes fonamentals: (1) l'ús i la percepció de les microtransaccions en relació a les desigualtats socials i l'estatus *gamer*; (2) les (auto)definicions de *gamer* i els discursos de legitimació o deslegitimació del videojoc, en relació amb la idea d'autoestima *gamer*⁷⁰; (3) els discursos sobre les desigualtats de gènere i certes discriminacions estructurals relatives al racisme i a l'homofòbia, en relació amb les representacions dels videojocs i l'experiència videolúdica; (4) els discursos i percepcions de l'entorn familiar (dels i les adolescents) en relació al videojoc; i (5) els coneixements i percepcions sobre els processos de professionalització del sector, tant respecte les plataformes (com Twitch i YouTube) i el món dels *e-sports*, com pel que fa a la pròpia indústria tradicional del videojoc. Finalment, el quart apartat aborda l'alfabetització videolúdica dels i les adolescents, a partir del treball de Zagal (2009), en relació als aprenentatges informals i a l'educació formal, amb la intenció d'explorar com i de quina manera adquireixen coneixements sobre el món del videojoc.

5.1. Paràmetres generals (Vic): pràctiques de consum i disposicions de gust

Aquest apartat aborda les pràctiques de consum i les disposicions de gust dels i les participants de la ciutat de Vic. Un cop més, els resultats mostren que hi ha diferències, tot i que en menor mesura que a Barcelona, entre classes i gèneres en quatre aspectes fonamentals: (1) quantitat i tipologia de títols consumits, (2) número i tipus de dispositius de joc que es tenen, (3) modalitats de joc a les quals s'és aficionat/da, i (4) disposicions de gust.

a) *Títols favorits*

⁷⁰ Tal com s'ha matisat en el capítol anterior, en aquest estudi, l'expressió 'autoestima *gamer*' té dues accepcions vinculades a la qüestió identitària. La primera accepció fa referència a una major o menor propensió a autoidentificar-se com a *gamer*. Tal com s'entén (es proposa entendre) en aquest estudi, una alta autoestima *gamer* fa referència a una propensió positiva a l'hora d'autoidentificar-se com a *gamer*, és a dir, a considerar-se *gamer* amb certa 'facilitat'. En canvi, una baixa autoestima *gamer* fa referència a aficionats/des que, més aviat 'internament' es consideren *gamers* o propers/properes a aquest perfil però tenen una propensió restrictiva i/o de dubte a l'hora d'autoidentificar-se com a *gamers*, és a dir, a una manca de confiança per a autodefinir-se com a tal en el seu discurs.

La segona accepció fa referència a la visió del mitjà en clau constructiva *versus* menyspreativa, i com això s'entrellaça sovint amb la qüestió identitària: visió més aviat positiva/constructiva o negativa/menyspreativa del concepte '*gamer*'.

D'una banda, els nois de classe treballadora juguen quasi exclusivament a títols triple-A, com *Fortnite* (Epic Games, 2017), *GTA V* (Rockstar North, 2013), *Gran Turismo Sport* (Polyphony Digital, 2017), *FIFA 20* (EA Sports, 2019), *Counter-Strike: Global Offensive* (Valve i Hidden Path Entertainment, 2012) o *Valorant* (Riot Games, 2020). Per la seva banda, les noies de classe treballadora juguen majoritàriament a títols com *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019), *Fortnite* (Epic Games, 2017), *GTA V* (Rockstar North, 2013) o *FIFA 20* (EA Sports, 2019), que combinen amb títols *casual* com *Among Us* (InnerSloth, 2018), *Fall Guys* (Mediatonic, 2020) o *Subway Surfers* (Kiloo i SYBO Games, 2012).

En línia amb els resultats obtinguts a la ciutat de Barcelona, tant nois com noies de classe treballadora mostren predilecció per títols triple-A, entre els quals destaquen *GTA V* (Rockstar North, 2013) i *GTA: San Andreas* (Rockstar North, 2004) com uns dels seus preferits. Tots/es coincideixen a l'hora de definir el que consideren un 'bon videojoc', esmentant característiques properes als triple-A i allunyades del patró *indie*: destaquen la importància de la gràfica realista, la llibertat associada als mons oberts (que exemplifiquen amb *GTA V* [Rockstar North, 2013]); l'existència de missions i objectius clars (com a guia); dosis (importants) d'acció; i, només en el cas dels nois, la possibilitat de la modalitat multijugador online. Excepcionalment, en Marcos (noi de classe treballadora), tal com s'abordarà més endavant, en determinats moments es desmarca dels seus companys. Particularment, parlant sobre les característiques d'un bon joc, en Marcos fa referència a altres títols i nissagues i rebut la importància dels gràfics als seus companys, posant en valor la importància de la jugabilitat i la banda sonora dels jocs.

En canvi, els nois de classe mitjana associen la seva afició a un ventall més ampli de títols i, en moments puntuals, fan ús d'argot específic, com 'VR' i 'shooter'. Principalment mostren predilecció per títols triple-A com *GTA V* (Rockstar North, 2013), *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019), *Fortnite* (Epic Games, 2017), *Need for Speed: No Limits* (Firemonkeys Studios, 2015), *Rocket League* (Psyonix, 2015) o *FIFA 20* (EA Sports, 2019), però també mencionen algun títol *casual* com *Minecraft* (Mojang Studios, 2011), *Inazuma Eleven* (Level-5, 2008), *Among Us* (InnerSloth, 2018) i *Clash Royale* (Supercell, 2016), així com algun RPG (gratuït) com *Genshim Impact* (HoYoverse, 2020). Contrastant amb els resultats de Barcelona, les noies de classe mitjana obren un ventall de jocs molt ampli, més que el de qualsevol altre grup de l'estudi, i en moments puntuals fan ús d'argot específic: 'battle royale', 'shooters', 'RPG'. Plantegen una combinació de títols *casual*, com *Minecraft* (Mojang Studios, 2011), *Just Dance* (Ubisoft Paris, 2009), *Mario Kart 8 Deluxe* (Nintendo EPD, 2017), *Wii Party* (Nd Cube i Nintendo EAD, 2010), *Wii Sports* (Nintendo EAD, 2006), entre d'altres, amb títols triple-A com *GTA V* (Rockstar North, 2013), *Rocket League* (Psyonix, 2015), *Valorant* (Riot Games, 2020), *Fallout 4* (Bethesda Game Studios, 2015), *PUBG: Battlegrounds* (PUBG Studios, 2017), entre d'altres, i, en menor mesura, títols *indie* com *Undertale* (Toby Fox, 2015), *Slender: The Eight Pages* (Parsec Productions, 2012) o *Inside* (Playdead, 2016), entre d'altres. En el cas de la classe mitjana, no hi ha consens entre nois i noies sobre els trets característics d'un 'bon videojoc'. Les noies defensen i argumenten trets molt variats, propis de títols *casual*, *indie* i *hardcore*, entre els quals destaquen: narrativa, acció, creativitat, originalitat, customització, possibilitat de multijugador online i interpretació oberta (del *gameplay*). En aquest cas, semblaria que l'ampli ventall de títols també condiciona la seva visió sobre què és un 'bon videojoc'. D'una manera similar, els nois de classe mitjana defensen (majoritàriament) característiques properes als triple-A i argumenten que un 'bon videojoc' ha de contenir violència, història, bona gràfica, actualitzacions i la possibilitat de jugar amb la modalitat de multijugador online. No obstant, alguns critiquen l'excés de dificultat d'alguns videojocs i posen en valor la possibilitat de jugar pausadament o "de chill", trets propers a títols *casual* com alguns dels

esmentats anteriorment. La definició “de chill” que ofereixen els participants es pot interpretar a partir del moviment *slow* aplicat al videojoc proposat per Navarro-Remesal (2020) i que fa referència a una manera de jugar que s’allunya de l’afany competitiu i la hiperestimulació pròpia dels videojocs triple-A.

Cal apuntar que aquests resultats posen de manifest una diversitat interessant entre els gustos i els estils de joc, diluint diferències de consum (tradicionalment) associades al gènere (Cassell i Jenkins, 2000) i que contrasten lleugerament amb els resultats obtinguts a Barcelona, on les diferències de gènere i classe han estat més acusades.

D’altra banda, tots els grups defensen la gratuïtat dels jocs com una oportunitat per a jugar amb amics/gues i gaudir del mitjà sense limitacions (econòmiques). En aquesta línia, els grups de nois de classe treballadora i de classe mitjana critiquen amb especial èmfasi el cost de la subscripció, majoritàriament de la PlayStation, per poder jugar online entre ells, un cost de subscripció que a tots ells (sense excepcions) els sembla excessiu i injust:

Hamal: (...) l’últim GTA i el San Andreas... com que per jugar amb amics tens que pagar el PlayStation Plus és com si t’estiguessin comprant l’amistat i ho podrien fer gratis, com Fortnite! [Ho diu amb un to indignat i tots assenteixen donant-li la raó]

Jose: ja...

(M, CT, V, GD 6)

Marc: però lo dolent és que has de pagar per jugar amb amics

Sergi: ja... online, ja...

Àlex: què vols dir?

Xavier: has de pagar per tenir l’online

Marc: exacte

Oriol: en canvi el Fortnite és gratis

(M, CM, V, GD 8)

No obstant, i en línia amb el treball de Sims (2014), els discursos entre classes varien considerablement. De forma consistent amb els resultats obtinguts a Barcelona, tant els nois com les noies de classe treballadora mostren un estil discursiu de to directe, i sovint entren en dinàmiques de tensió grupal, utilitzant arguments contraris i buscant la controvèrsia entre companys/es. A més, utilitzen llenguatge malsonant de manera recurrent. En canvi, els grups de classe mitjana en tot moment mantenen una actitud moderada, ells/es mateixos/es organitzen les seves intervencions i procuren no interrompre’s mútuament. Tot plegat respon a predisposicions de classe. En el cas de la classe mitjana, aquestes predisposicions anirien vinculades a una certa pretensió de classe, orientada al ‘saber estar’, és a dir, orientades a modular les aportacions conforme les expectatives de les figures adultes (i la pròpia moderadora); en canvi, en el cas de la classe treballadora, aquestes predisposicions anirien orientades a contradir i desafiar els discursos propis dels adults, buscant una certa confrontació envers l’ordre preestablert (*cf.*: Sims, 2014).

b) *Dispositius de joc*

La quantitat i la tipologia de dispositius de joc també varien en funció de la classe social i el gènere. En aquest sentit, els resultats posen de manifest que els grups de classe mitjana tenen un ampli ventall de consoles i dispositius de joc, especialment en el cas de les noies, mentre els grups de classe treballadora tenen menys dispositius al seu abast, especialment en el cas de les noies.

Un cop més, els resultats mostren que el capital econòmic és rellevant a l'hora d'analitzar l'accés al món del videojoc. La classe treballadora té menys títols de pagament que la classe mitjana, però, especialment, menys dispositius d'ús exclusivament lúdic, com seria el cas de la PlayStation o la Nintendo. En aquest cas, contrastant amb els resultats obtinguts a Barcelona, és el grup de noies de classe mitjana, i no pas el de nois d'aquesta classe, el que sembla el més privilegiat en aquest sentit: totes elles disposen de diverses consoles d'ús exclusiu (personal), que semblaria que renoven amb una certa freqüència. Esmenten diversos models de PlayStation, Nintendo (Color, 3D, 3DS, 2DS i Switch) i Xbox, a més de la Wii, l'ordinador i el mòbil. Un tret interessant i exclusiu d'aquest grup és que posen especial interès a parlar sobre consoles antigues, com la Nintendo Game Boy Color, que anomenen "mítiques", i expliquen que els hi agrada jugar-hi de manera recurrent. A més, expliquen que pràcticament mai fan servir el mòbil per jugar, perquè només els hi permet fer-ho de manera puntual i intermitent.

Els nois de classe mitjana, tot i que en menor mesura, també disposen d'un ampli ventall de dispositius, entre els quals esmenten la PlayStation, la Nintendo, l'ordinador i el mòbil. Val a dir que es mostren força satisfets amb els dispositius que tenen a l'abast i expliquen que són partidaris de fer-los servir tots, sense distincions.

En canvi, els nois de classe treballadora parlen dels seus dispositius de joc amb indignació, posant l'accent en la seva falta de recursos econòmics i en com això condiciona la seva destresa amb el mitjà. Alguns d'ells disposen de PlayStation, però majoritàriament juguen amb l'ordinador (de l'institut) i el mòbil:

Abdul: i nosaltres juguem amb l'ordinador que ens dona l'institut! [tots es posen a riure i a aplaudir]

Marcos: ja veus!

Javara: ja! És que és injust això!

Abdul: a més que nosaltres... és que a sobre són com una estafa perquè jo vaig intentar canviar el disc dur i ni en té! Crec que té memòria interna! [tots riuen molt] Què passa eh?! Us ho juro que és veritat eh! Ho vaig obrir tot i no hi ha res!

Marcos: és veritat eh! Jo també ho he provat...

(M, CT, V, GD 6)

Concretament, el grup de nois de classe treballadora vincula les limitacions materials, relatives als dispositius, amb la seva destresa videolúdica, i comenten que l'èxit professional com a 'celebritat' és inaccessible si no disposes d'unes condicions mínimes. Les noies de classe treballadora esmenten els mateixos dispositius que els seus companys (ordinador de l'escola, PlayStation i mòbil) i afirmen que, majoritàriament, juguen amb l'ordinador. No obstant, els seus discursos posen de manifest dinàmiques de desigualtat dintre de la llar: en línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, atribueixen la propietat de les consoles als germans (nois) o al pare (*cft.*: Vilasís-Pamos i Pires, 2022; Thornham, 2016; Schott i Horrell, 2000):

Jèssica: a vegades li agafo la Play al meu germà... [la Sisa l'interromp]

Sisa: sí... jo igual
Jèssica: i jugo algun joc que té per allà
Sisa: sí, la veritat és que sí!
(F, CT, V, GD 5)

Malgrat que en aquest passatge adopten un to acrític i quasi de conformitat, a mesura que avança el grup de discussió totes elles es mostren molt crítiques davant d'aquest tipus de desigualtats i posen èmfasi en les "lluïtes" que tenen a casa a l'hora de jugar, tal com veurem més endavant. En línia amb altres estudis (Schott i Horrell, 2000; Thornham, 2011; Vilasís-Pamos i Pires, 2022) i amb l'anàlisi del capítol anterior, aquests resultats posen de relleu que l'accés i la 'prioritat d'ús' en relació al mitjà recau en mans de les figures masculines amb les que conviuen i, per tant, les noies veuen limitades les seves possibilitats de gaudir del mitjà en igualtat de condicions. Aquesta qüestió s'aborda àmpliament en els subapartats "Desigualtats de gènere i discriminacions estructurals: representacions i experiències videolúdiques" i "Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc".

Aprofundint en la variable de classe, els discursos de la classe treballadora posen de manifest la importància de l'escletxa digital i de les desigualtats de gènere a l'hora d'accedir (i gaudir) del videojoc. En línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, semblaria que la classe treballadora es troba en una posició de desavantatge respecte la classe mitjana; tot i així, resulta interessant destacar l'actitud crítica i reivindicativa que han mostrat tant els nois com les noies de la classe treballadora i que anirà prenent força al llarg del seu discurs. La situació desafavorida dels i les adolescents de classe treballadora es tradueix, com anirem veient, en certes mostres d'indignació i ràbia:

Carlos: és que no som rics, nosaltres vivim de lo bàsic
Jawara: sí, de tot el que sigui gratis! (...)
Carlos: és molt injust!
(M, CT, V, GD 6)

Tot i així, malgrat la consciència crítica respecte les desigualtats, els resultats permeten identificar la reproducció d'estereotips i estructures de poder en les rutines discursives dels i les participants de classe treballadora. Al llarg d'aquest capítol s'aniran aportant més exemples que il·lustren aquest tipus de situacions.

Si fem una comparació dels quatre grups, veiem que la classe mitjana trenca la reproducció dels estereotips associats al consum (tradicional), evidenciant diversitat de gustos i títols entre nois i noies i, a la vegada, mostra un accés força igualitari entre gèneres (Cassell i Jenkins, 2000), que contrasta amb els resultats obtinguts a la ciutat de Barcelona. Per contra, els resultats de la classe treballadora evidencien, novament, que les pràctiques videolúdiques són un acte de classe i de gènere: els propis adolescents posen de manifest la seva conscienciació sobre les diferències i les limitacions que tenen per aquests motius, de forma autoconscient (*cfr.*: Vilasís-Pamos i Pires, 2022).

c) *Modalitats de joc*

La modalitat de joc també és determinant per valorar l'experiència i la relació que els i les adolescents estableixen amb el mitjà. En aquest sentit, la diversitat d'usos i preferències entre els grups és molt notable.

En primer lloc, a diferència de Barcelona, les noies de la classe treballadora de Vic plantegen diverses modalitats i escenaris de joc. Afirmen jugar soles i acompanyades, ja sigui amb amigues, amics o familiars, i ho fan online i offline en funció del joc i del dispositiu.

Tot i l'ampli ventall de modalitats i la dedicació que expliquen brindar-li al mitjà, totes les participants d'aquest grup comenten que el videojoc no sol ser un tema de conversa recurrent entre elles. Aquest fet podria indicar que el videojoc, tot i ocupar un espai important de les seves rutines, no és especialment rellevant en els seus processos de socialització, o al menys potser no tant com entre els grups de nois d'ambdues classes i el grup de noies de classe mitjana. Durant el grup de discussió (de noies de classe treballadora), les aportacions de la Fatou reforcen aquesta tesi, quan explica les dificultats que té a l'hora de trobar amistats amb qui jugar i compartir la seva afició:

Fatou: jo online amb desconeguts però clar en plan quan... jo quan en plan vull jugar amb gent, amics meus, vaig cap al WhatsApp i els hi dic "vols jugar aquest joc? Instal·la-ho i hi juguem!", en plan... saps? I bueno de vegades s'avorreixen, no volen jugar més i marxen i ja no tornen més... o sigui al final quasi sempre acabo jugant amb gent que no coneix, però faig amics allà i bueno... ja m'acostumo a jugar amb ells, en comptes de amb amics que coneix

(F, CT, V, GD 5)

En aquest passatge podem observar les dificultats que té la Fatou en els seus processos de socialització en el seu cercle d'amistats, davant de les diferències en el grau d'interès per el mitjà i el pes relatiu del videojoc en la seva socialització. Aquesta problemàtica també l'hem apuntada en el capítol anterior, concretament en el cas de la Rosa (noia de classe mitjana). Tot i així, i malgrat que aparentment aquesta problemàtica semblaria una qüestió que podríem associar al gènere (independentment de la condició de classe social), més endavant veurem que el pes relatiu del videojoc en la socialització entre les noies de classe mitjana semblaria superior al de les noies de classe treballadora, tot i que únicament en el cas de Vic.

Seguint amb els resultats relatius a la modalitat de joc, observem que a excepció de la Fatou, la resta del grup (de noies de classe treballadora de Vic) mostra desconfiança a l'hora de comunicar-se amb persones desconegudes, especialment a través del micròfon. La Fatou parla del videojoc online com una via de socialització, però també com una font de tensions i dinàmiques conflictives amb la resta de jugadors:

Moderadora: soleu fer servir el micròfon si jugueu amb gent que no coneixeu?

Fatou: jo sí, però jo ehem... jo amb Cyber Hunter, que és com Fortnite, vaig servir micro i el que faig és ficar música a tope perquè així algú s'eixordi i s'enfadi [totes esclaten a riure]

Sisa: estàs boja! (...) No és molt segur tampoc

Fatou: ja és veritat, no es tan segur...

Ilanira: perquè tampoc el pots veure [en masculí] ni...

Sisa: i també es poden canviar la veu. Si ho sentim tampoc és segur, saps?

(F, CT, V, GD 5)

A partir d'aquest passatge podem observar diverses qüestions: (1) la competitivitat i la cerca de tensions en els espais virtuals per part de la Fatou, propera a la identitat *hardcore*; (2) la desconfiança envers els jugadors (en masculí); i (3) la inseguretat (general) respecte els espais virtuals. Aquest fet no només condiciona les seves experiències de joc, sinó que també reforça la seva invisibilitat davant de la comunitat de jugadors/es (Vilasís-Pamos i Pires, 2022).

El debat de la (in)seguretat també emergeix en el grup de noies de classe mitjana, però el posicionament és contrari al del grup de classe treballadora. Tot el grup de noies de classe mitjana mostra preferència per a jugar amb persones conegudes (amistats i familiars), però també expliquen que juguen soles i amb persones desconegudes, amb les quals diuen que es comuniquen a través del micròfon i del xat. Excepcionalment, la Neus es mostra reticent a comunicar-se amb persones que no coneix:

Eva: sí, és que també depèn de l'idioma que parlen, si els entens, si t'hi avens...

Elisenda: si parlen en xinès no...

Neus: jo crec que mai faria això perquè m'han inculcat molt tipó... ser súper desconfiada amb els desconeguts i això... i això, tipó molt [remarcant la paraula "molt"]

Joana: però si no et poden fer res! Només els escoltes una vegada a la vida i ja està!

Neus: ja... ja ho sé, ja ho sé, però no sé... però jo a part, és com que em sento insegura perquè segur que saben jugar molt més i comencen a dir "ab! No sé què!" o comencen a fer team [somriu] i jo em quedo allà sola... i pues... no crec que ho fes mai

(F, CM, V, GD 7)

Resulta interessant destacar que la inseguretat de la Neus semblaria estar influenciada pel posicionament de la seva mare en relació a aquestes qüestions. Aquest fet podria explicar-se per l'adopció de mesures de conscienciació enfocades a la ciberseguretat, pròpies de la classe mitjana (Hollingworth *et al.*, 2011), i enfocades a reduir l'exposició a espais virtuals susceptibles d'esdevenir no-segurs, especialment, per a les noies (Ortiz, 2019; Mortensen, 2018). A més, semblaria que la manca de confiança en relació a les seves habilitats amb el videojoc també estaria limitant les seves possibilitats a l'hora d'explorar-lo (Vilasís-Pamos i Pires, 2022).

Cal apuntar que, durant el grup de discussió (de noies de classe mitjana), l'Eva es mostra partidària de comunicar-se amb persones desconegudes a través del micròfon, però durant l'entrevista canvia el discurs i afirma que només es comunica a través del micròfon quan juga amb els seus amics/gues. No obstant, fa referència a la importància de la comunicació estratègica i explica que fa ús del xat quan el joc ho requereix, és a dir, quan la comunicació és un element fonamental per a gaudir de l'experiència lúdica:

Entrevistadora: quan jugues online fas servir et comuniqués a través del micròfon? I el xat (si n'hi ha)?

Eva: depèn, si estic amb amics sí, si jugo sola no, amb amics sí, (...) ens connectem per Discord i sinó doncs parlo pel xat, això quan no conec a la gent, bueno és que sinó no té sentit... [riu]

(F, CM, V, EVS 13)

En la mateixa línia, l'Elisenda també apel·la a la importància estratègica de la comunicació interna entre participants, atorgant-li una funcionalitat pràctica i quasi connatural del joc. A més, a diferència de les noies de classe treballadora, tot el grup de noies de classe mitjana destaquen la importància de la interacció interpersonal i la socialització a través del videojoc, a la qual, en ocasions, li atorguen més importància que al propi mitjà. Tal com apuntàvem anteriorment, en el passatge que segueix a continuació podem observar que el videojoc, en el cas de les noies de classe mitjana, semblaria tenir un paper rellevant en els seus processos de socialització:

Marina: jo a l'hora de jugar a videojocs amb la Play o algo... no és que vagi a jugar perquè... o sigui també com que és online tu pots parlar amb els altres a través d'auriculars i, per exemple, si jo tinc una amiga que

va a un altre institut, parlar per Whats.App ens fa més pal perquè hem d'escriure... i tampoc et pots expressar del tot bé! En canvi, jugar a la Play mentre vas jugant pots anar parlant i és com... pots parlar amb veu i és com si haguessiu quedat i és com bueno... molt més fàcil! I jo, molts cops, doncs no jugo per jugar al joc sinó per parlar i ja està, però de pas aprofito! (...)

Eva: jo a l'estiu... jugava molt amb els meus amics perquè si jugo sola, a la mitja hora ja m'avorreixo molt i... en canvi quan estic amb amics m'hi puc passar tres hores i encara hi seguiré jugant!

Joana: jo, no. Jo el contrari. Quan estic sola jugo més que quan estic amb amics, perquè puc fer noves coses, pim pam... saps? (...) Però també tipo... jugar amb més persones ehem... jugo bastant amb tothom! Jugo amb gent que no conec, i tinc allà una colla d'amics que quedem per jugar moltes vegades al Discord, que és el que ha dit abans ella [senyala a la Marina], per poder parlar amb la gent, el Discord va molt bé!

(F, CM, V, GD 7)

En aquest passatge podem identificar una pluralitat de pràctiques i opinions diferents que també s'ha vist reflectida en els seus gustos videolúdics. En tot moment, el grup mostra un actitud tolerant i de debat (constructiu) al voltant de qüestions en les que difereixen en opinió i percepció. En línia amb la importància que semblen atorgar-li a les relacions socials, durant l'entrevista semiestructurada l'Eva explica que els videojocs són un tema recurrent de conversa, especialment entre les seves amigues (noies) i, de nou, apel·la a la importància del videojoc com una forma d'escapisme i una afició compartida amb les seves companyes. En línia amb els resultats obtinguts per Vilasís-Pamos i Pires (2022), l'Eva fa referència a “escapar” de les obligacions i responsabilitats acadèmiques, responenent a una tendència que Vilasís-Pamos i Pires (2022) han detectat entre grups d'adolescents d'estatus socioeconòmic mitjà-alt (p. 1743).

Per la seva banda, els nois de classe treballadora, en línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, donen molta importància al fet de jugar online i, especialment, a fer-ho amb amics. Semblaria que les estones de joc compartides amb els companys són força competitives, tot i que els seus discursos denoten complicitat entre ells i, per tant, semblaria que les dinàmiques de tensió són menors que en el grup de nois de classe treballadora de Barcelona:

Abdul: és gent desconeguda perquè el Fortnite ja té com un servidor... com es digui tio! O sigui jugues amb gent i ja està!

Carlos: jo normalment jugo amb aquest paio [assenyala en Marcos] i amb aquell [senyala el Jawara, que somriu]

Marcos: jo amb aquest [senyala el Carlos], amb un de l'altre grup, que es diu Andreu. (...). A vegades m'insulten, però bueno... [en Carlos i en Jose somriuen]

(M, CT, V, GD 6)

Concretament, en Marcos, durant l'entrevista semiestructurada, explica la importància estratègica de la comunicació durant l'experiència lúdica, com un argument per legitimar les seves pràctiques videolúdiques:

Entrevistadora: fas servir el micro?

Marcos: sí, sempre

Entrevistes: amb persones conegudes i desconegudes?

Marcos: sí, sí, sempre. No per dir en plan, “hola què tal? Com va?” sinó per donar informació d'on estan els enemics i coses així

(M, CT, V, EVS 11)

En aquesta línia, durant el grup de discussió, tots els nois de classe treballadora afirmen (rotundament) fer servir el micròfon, fet que consideren “obvi”. A mesura que en parlen, comenten que també ho fan servir per flirtejar, i el discurs deriva en comentaris sexistes i burles envers les persones del gènere femení i els propis companys:

Carlos: obvi! (...) home és que si no parles... (...) jo aprofito quan jugo online i hi ha nenes! [tots es posen a riure]

Marcos: jo... [es posa a riure] depèn el dia... [en Carlos l'interromp]

Carlos: jo aprofito [to burleta]

Marcos: a mi potser un dia em surten només nois i vaig amb nois tota l'estona, potser de cop em ve una mare amb una filla! [tots esclaten a riure]

Carlos: què fumes tio?

Marcos: te lo juro!!! [li diu al Carlos]

Jose: ¿en serio? [tots riuen]

(M, CT, V, GD 6)

Per contra, els nois de classe mitjana, en tot moment, mantenen un discurs moderat i respectuós. En línia amb el grup de noies de classe mitjana, posen en valor la importància de socialitzar (entre iguals), a la qual cosa sembla que, en ocasions, li atorguin més valor que a la pròpia activitat videolúdica. Resulta interessant veure com creen espais de diàleg a través dels quals comenten jocs diferents, i com comparen això amb les dinàmiques (de suport) escolar que ells mateixos organitzen:

Pere: tots juguem online, sinó no hi ha “vidilla”!

Marc: i si estem jugant a jocs diferents sempre estem en algun grup xerrant

Oriol: i fent deures també! (...)

Marc: sí, perquè no tots ens agrada el mateix

Oriol: però així juguem i comentem

Sergi: sí, és molt millor així

(M, CM, V, GD 8)

En Pere, durant l'entrevista semiestructurada, posa en valor la importància del videojoc en els seus processos de socialització i, a la vegada, apel·la a l'equilibri entre aficions i responsabilitats:

Pere: jo crec que per nosaltres molt, perquè ens agraden molt i, al final, és una de les aficions a les que més temps dediquem, saps? Fem altres coses, tothom fa altres coses, però els videojocs és una afició, una cosa que ens agrada molt i compartim, llavors considero que són molt importants

(M, CM, V, EVS 15)

Per altra banda, malgrat que els nois de classe mitjana mostren preferència per jugar amb els seus “amics” (en masculí genèric), també ho fan amb persones desconegudes, amb les quals només utilitzen el micròfon quan parlen la mateixa llengua. A banda de la socialització (entre iguals), també atorguen importància a la comunicació en un sentit estratègic:

Pere: a veure, jo si és espanyol sí, però si m'he de parlar amb un xino pues prefereixo tancar el micro (...)

Xavier: jo també... és que no té sentit parlar si no t'entens

Pere: però si és espanyol i no el conec sí que hi parlo per el micro eh

Xavier: sí, sí jo també

Àlex: i jo

Marc: i jo! (...)

Sergi: jo si no els conec, sempre jugo amb el micro tancat però normalment sempre em toca italians, o francesos o portuguesos... “buongiorno” i aquestes paraules així tot el rato

Oriol: jo igual que ell si els entenc hi parlo i sinó... pues no

(M, CM, V, GD 8)

En línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, en els passatges anteriors podem observar que els nois i les noies de classe mitjana de Vic també perceben la seva afició al videojoc com una activitat plaent i reconfortant que, a la vegada, reforça i alimenta els seus cercles d'amistat.

Resumint el que s'ha explicat en aquest subapartat, semblaria que la classe mitjana de Vic, i en línia amb els resultats obtinguts en els grups de classe mitjana de Barcelona, relaciona el videojoc amb una rutina de gaudi i desconnexió de les seves responsabilitats acadèmiques, que respon a la categoria “*escapist-gamer*” (o *gamer* escapista), proposada per Vilasís-Pamos i Pires (2022, p. 1743). En canvi, la classe treballadora de Vic, tot i que en menor mesura que la classe treballadora de Barcelona, posa l'accent en la competitivitat i en les hostilitats que sorgeixen (sovint) entre companys/es de joc. D'aquesta manera, semblaria que la classe treballadora incorpora una certa acceptació del ‘conflicte’ com a part connatural de les seves interaccions al voltant del videojoc (*cf.*: Corrigan, 2012, pp. 104-105).

d) Disposicions de gust

Els arguments relatius a la preferència per a determinats tipus de videojocs són molt diversos, amb diferències de classe que són menys pronunciades que en el cas de Barcelona. D'una banda, la classe mitjana parla del videojoc com una font de diversió i de socialització, però també d'escapisme (*cf.*: Vilasís-Pamos i Pires, 2022). Respecte aquest últim punt, i tal com hem apuntat anteriorment, tant nois com noies fan referència a la necessitat d'evadir la pressió i l'estrès derivats de les seves responsabilitats acadèmiques:

Marc: per entretenir-nos!

Pere: sí, per divertir-nos!

Àlex: exacte, per diversió!

Sergi: sí, per oblidar els problemes del cole, l'estrès o simplement passar el temps i treure el cap d'on estàs i ficar-te en el joc. I per passar bons moments amb els amics és clar! (...)

Oriol: sí, és que molen perquè són coses que no pots fer a la vida real! (...)

Pere: i perquè ets com lliure (...)

Àlex: pots fer el que vols

Pere: sí, pots fer el que vols ets com lliure

(M, CM, V, GD 8)

Ambdós grups (nois i noies de classe mitjana) semblen prioritzar les obligacions escolars per sobre de les seves aficions. No obstant, el grup de noies hi fa referència explícita i atorga una certa intermitència i caràcter ocasional a la seva afició, degut a la falta de temps:

Marina: et distreuen [els videojocs] i et diverteixes per una estona!

Joana: trobo que amb els videojocs doncs m'ho passo molt bé i m'agraden molt els personatges. (...). Pots sortir de la realitat per un segon i enfonsar-te allà dins. (...). Quan m'agobio, m'agobio molt d'anar a l'escola i quan jugo a videojocs pues m'ho passo molt bé!

Elisenda: jo passo per èpoques amb els videojocs

Eva: deu ser perquè també estem en època d'escola, no?

Joana: home clar perquè amb els estudis... em treu temps lliure i no puc jugar tant...

(F, CM, V, GD 7)

En els passatges podem observar que els i les participants de classe mitjana semblarien estar sotmesos/es a una pressió acadèmica que, sovint, els provoca angoixa i que dissocien de qualsevol tipus de diversió i llibertat. Aquest fet també es repeteix durant les entrevistes, especialment amb l'Eva (noia de classe mitjana) que planteja el fet de jugar, pràcticament, com una activitat terapèutica:

Eva: és guai, i pots anar fent, pots estar-hi hores i anar fent, és com viure en un món paral·lel. Llavors quan jugo m'encanta, saps? A lo millor començo a jugar perquè estic estressada amb l'escola i de seguida me'n oblidó i em va bé, perquè després quan paro ja m'ho agafo d'una altra manera. És com que m'ajuda, saps?

(F, CM, V, EJO 14)

Particularment, tant nois com noies de classe mitjana, quan fan referència a la prioritització de les responsabilitats acadèmiques i extraescolars adopten un to resignat, com si es tractés d'una obligació que no els hi és plaent.

També observem una notable similitud entre nois i noies de classe mitjana a l'hora de definir la idea de 'bon videojoc'. La varietat de característiques esmentades en aquests grups abasta des de trets *casual*, com la tranquil·litat i la narrativa (o història), fins a trets *hardcore*, com la presència d'acció i violència. Semblaria que ambdós grups, i especialment les noies, s'obren a experiències molt diverses, a les quals es brinden amb la intenció de "no avorrir-se" i evadir-se de la realitat, principalment a través dels processos de socialització que els hi procura el mitjà (*cf.*: Vilasís-Pamos i Pires, 2022).

En ambdós casos, nois i noies, parlen dels jocs d'acció com una forma d'evasió de la realitat, però en cap cas com una font de competitivitat entre companys/es. Majoritàriament aporten arguments 'senzills' i allunyats d'aquell cert afany de 'distinció cultural' que havíem observat en els grups de classe mitjana de Barcelona: en el cas dels i les adolescents de classe mitjana de Vic, més aviat fan referència al fet de "no avorrir-se", en certa manera menystenint altres valors que pot proporcionar el videojoc, i vinculen el joc online a l'entreteniment i al fet de compartir estones lúdiques amb el seu cercle d'amistats.

Els grups de classe treballadora de Vic esmenten pràcticament els mateixos trets: socialització, escapisme, diversió, però amb un to i uns arguments diferents. D'una banda, les noies posen l'accent en la diversió i l'entreteniment, referint-se al videojoc com un instrument per "no avorrir-se", però a la vegada com una eina útil per adquirir possibles aprenentatges vitals, com interactuar i sobreviure en (possibles) entorns hostils. Tenint en compte els comentaris i el to, semblaria que situen aquest tipus d'aprenentatges en un futur hipotètic i, en certa manera, distòpic, que podria tenir ressonàncies de classe (Pérez-Latorre *et al.*, 2017).

Jèssica: jo també! Per entreteniment i perquè és divertit

Ilanira: per divertir-se i passar l'estona

(...)

Sisa: jo jugo perquè... hi ha vegades que t'avorreixes de tot i jugues al videojoc i és més guai

Pilar: jo jugo per passar l'estona i divertir-me!

Sisa: ah bueno... aprendre a saber com interactuar [totes assenteixen amb el cap]

Fatou: ja... i a sobreviure i això, saps? [de nou, totes assenteixen amb el cap]

Sisa: i potser et passa a la vida real

Ilanira: sí, jo penso també com elles [fa referència a la Sisa i a la Fatou], així si passa alguna vegada passa això a la vida real saber com reaccionar

(F, CT, V, GD 5)

Totes elles incorporen en els seus comentaris la noció de llibertat, que vinculen a mons oberts com el de *GTA V* (Rockstar North, 2013) i, a la vegada, articulen un discurs desafiant i agressiu, expressant les seves emocions de manera directa i contundent:

Sisa: sembla molt psicòpata això però sí has de matar, mates

Fatou: lo que feu vosaltres és agafar prostitutes i les maten? [Totes es posen a cridar i a riure]

Fatou: és lo que faig jo! [esclaten a riure]

Raissa: jo em dedico a sortir del cotxe i a ensenyar el dit del mig a tots! [riuen] M'encanta!

(F, CT, V, GD 5)

Si analitzem aquest passatge podem connectar l'escapisme i la violència. Parlen del videojoc com un instrument d'evasió i llibertat, que semblaria que compensa un cert sentiment d'opressió a la seva vida real. De nou, aquests resultats connecten amb l'aportació del treball previ de Vilasís-Pamos i Pires (2022), que distingeix entre escapismes segons la condició socioeconòmica dels i les adolescents. En aquest sentit, observem que mentre la classe mitjana tendeix a associar l'escapisme amb les responsabilitats acadèmiques, la classe treballadora l'associa a les condicions de vida, susceptiblement menys privilegiades (respecte la classe mitjana). Respecte aquesta qüestió, durant l'entrevista semiestructurada, la Raissa explica amb entusiasme la sensació de llibertat associada a una certa adrenalina (competitiva) i al fet de saltar-se les normes com una forma d'alliberament:

Entrevistadora: què és el que més t'agrada del GTA?

Raissa: el poder... no ho sé... és que aquella por de que et pillin... és el que mola! Quan vas tan ràpid i tens por que et matin, o quan agafes el cotxe d'algu i et persegueixen... això és el més m'agrada!

Entrevistadora: sí, vas comentar alguna cosa semblant, crec que vas dir que et feien sentir lliure?

Raissa: sí! Això sempre!

Entrevistadora: quan parles d'aquesta sensació de llibertat a què et refereixes?

Raissa: a poder fer el que vulguis, sense normes ni res!

(F, CT, V, EVS 9)

En relació amb això, tot el grup coincideix en interpretar la violència del videojoc com un element d'evasió i/o amb cert component de 'purga' de tensions o alliberament. Així mateix, la Fatou hi afegeix l'al·licient de les tensions entre jugadors/es i, fins i tot, el ciberassetjament que ella mateixa diu que practica de manera recurrent, però, de forma interessant, des d'una mena de dinàmica d'autodefensa (preventiva), o venjativa, d'ull per ull:

Sisa: és que a mi el tipus de joc que més m'agrada és el de violència! [totes comencen a riure]

Fatou: jo a vegades quan jugo a un joc online faig molt molt molt bullying [es posen a riure] (...)

Ilanira: a mi també m'agrada de violència! De matar i això!
Raissa: a mi m'agrada el lliure! Tipo que pots fer el que vulguis! (...)
Sisa: sí, com el GTA que fas bàsicament el que vols (...)
Fatou: ja és com una persona amb una vida real, (...) però amb una vida en un joc... i pots fer el que vulguis!
Pots robar cotxes, pots matar gent...! (...) I m'encanta insultar la gent! [Totes es posen a riure] La gent m'insulta a mi i jo els insulto a ells! [riuen]
 (F, CT, V, GD 5)

Per la seva banda, els nois de classe treballadora també plantegen un discurs directe i desafiant, amb termes políticament incorrectes. Alhora, vinculen la diversió i l'entreteniment proporcionat per el videojoc com un mecanisme per evitar l'avorriment:

Marcos: pues perquè mola! [li diu al Carlos]
Abdul: perquè ens avorrim!
Hamal: ja veus si ens avorrim...
Marcos: perquè sí tio, perquè mola, perquè és la polla! [li diu al Carlos] (...)
Abdul: sí per desconnectar de la vida
Javara: i del cole
Marcos: doncs per mi és la meua vida [riu, juntament amb el Carlos]! Jo jugo perquè és lo que més m'agrada fer i no sé... bueno jugo... jugar sol és divertit, però quan jugues amb amics és millor!
 (M, CT, V, GD 6)

En línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, els nois de classe treballadora incorporen burles envers els companys. A més, justifiquen l'agressivitat dels espais online com un mètode d'aprenentatge d'autodefensa i reafirmació de les seves actituds (pròpies de la identitat *hardcore*):

Abdul: eh jo volia dir també que si per exemple al Fortnite els teus amics et maten o se'n riuen de tu perquè t'han matat a pico o coses així [tots es posen a riure] pues, saps, t'enfades! Però no és tan greu, saps? És allò de que t'enfades cinc segons i després comences a insultar i això (...) [tots riuen i assenteixen amb el cap]
Carlos: ¡qué tóxico eres, que asco me das! [li diu en Marcos]
Marcos: no, no, yo no, pero me insultan... entonces...
Carlos: ya, ya... [li dona la raó]
Hamal: et defenses! [en Marcos i el Carlos riuen i assenteixen amb el cap]
Jose: et defenses... [se'n riu escarnint el seu company i tots es posen a riure]
Carlos: ¡paya tóxico...!
Marcos: sí, clar! Que em xupi el nap!
 (M, CT, V, GD 6)

No obstant, a diferència del grup de nois de classe treballadora de Barcelona, incorporen elements discursius que legitimen la seva afició, a nivell social/cultural, i que vinculen a diversos tipus d'aprenentatges. Malgrat que inicialment ho comenten amb una certa burla i desaprovació, el diàleg acaba desembocant en un consens:

Abdul: al FIFA aprens moltes banderes de països [tots es posen a riure, burlant-se del company, però en Carlos interromp]
Carlos: eh que això és veritat eh!
Abdul: sí, i noms de jugadors i...

Jose: ¡aprendes inglés! (...)
Carlos: los juegos no sirven para aprender (...)
Marcos: o sigui els jocs et fan aprendre coses, però no jugues per aprendre. (...) Call of Duty [t'ensenya a] no perdre un amic, o sigui, no abandonar un amic [el Carlos l'interromp]
Carlos: ¡ya ves! [es dona dos cops al pit amb el puny, a l'altura del cor, i assenyala al seu company Marcos]
Marcos: Fall Guys, intentar-ho sempre [somriu], a no rendir-te! FIFA pues... joc en equip
Jose: ¡imaginación!
Marcos: imaginació, sí! La part creativa
Javara: per la imaginació no té límit! (...)
Marcos: sí! I també que la persona que està més a prop teu et pot trair també...
 (M, CT, V, GD 6)

Resulta interessant la diversitat d'arguments que aporten, mentre alguns parlen de “creativitat” i “imaginació”, que podrien vincular-se a una certa visió ‘cultural’ del mitjà; d’altres plantegen arguments com la “traïció” i la “no rendició” vinculades a la supervivència individualista i a una certa perspectiva neoliberal (Pérez-Latorre *et al.*, 2017).

Així mateix, emergeix una qüestió interessant i exclusiva d’aquest grup, que és el manteniment de relacions afectives amb persones de procedències diferents des d’una perspectiva migratòria, és a dir, el *co-playing* com una via de manteniment de relacions socials a distància (Pires *et al.*, 2020, p. 61):

Hamal: jo m’avorreixo i jugo amb amics que ja no estan aquí
Marcos: estan morts! [es posa a riure i tots els altres també]
Hamal: bueno han marxat... han tornat al seu país [riuen]
 (M, CT, V, GD 6)

Aquest fet posa de manifest la diversitat cultural de l’entorn d’en Hamal i, probablement (tot i que no ho expliciti), la importància de mantenir en contacte afectiu amb persones del seu país d’origen, el Marroc, a través del videojoc (Pires *et al.*, 2020, p. 61).

Resulta interessant analitzar la concepció negativa que tots/es participants, de classe treballadora i de classe mitjana, atorguen a l’avorriment. De nou, aquest fet podria relacionar-se amb el marc cultural de la necessitat de ‘produir’, és a dir, de dur a terme activitats que tinguin una finalitat pràctica i un resultat amb efectes més o menys immediats. En els resultats obtinguts a Vic, la distinció cultural de la contemplació o el gaudi del videojoc com a obra artística i cultural no apareix.

Si establim una comparativa entre els resultats obtinguts a Vic i Barcelona, veiem que les diferències de classe són menys acusades en el cas de Vic, on tots els grups semblen compartir una visió de l’art i la cultura més pròpia dels grups dominats, és a dir, propensa a la valoració del gaudi immediat i, per tant, allunyada de la contemplació de determinades activitats i la seva vinculació amb distincions culturals i/o intel·lectuals (*cfr.*: Bourdieu, 2016).

Per altra banda, aquest fet també es veu reflectit en el seu coneixement sobre títols *indie* i sobre el gènere en particular, així com el discurs que articulen al voltant d’aquestes qüestions. La classe mitjana es mostra interessada i oberta davant d’aquest tipus de títols, i el grup de noies sembla comptar amb més capital cultural en aquest sentit. Per la seva banda, el grup de noies de classe treballadora, amb l’excepció de la Fatou, es mostren interessades a conèixer a aquest tipus de títols. Per contra,

pràcticament tots els nois de classe treballadora coneixen el gènere, però mostren una actitud de ‘disgust’ al respecte. Concretament, els nois de classe treballadora es desmarquen dels títols *indie* i, malgrat que identifiquen títols com *Journey* (Thatgamecompany, 2012) i els classifiquen com a *indies*, pràcticament plantegen un discurs ‘anti-*indie*’: en Carlos es refereix despectivament a les empreses *indie*, atorgant-les-hi certa inferioritat, i vinculant-les a la impopularitat:

Carlos: sí, aquest! Aquest [Journey] va sortir gratis per PSPlus fa un mes o dos

Hamal: i mola?

Carlos: no, gens [tots es posen a riure]

Marcos: jo en conec molts, però no he jugat a cap perquè són jocs d'empreses indie...

Carlos: jo igual, no jugo a això (...). Són aquests típics jocs que t'ho donen gratis al Plus i que no juga ningú!

Marcos: ja veus! [se'n riu]

Abdul: jo no en conec cap

Hamal: ni jo [en Jawara i en Jose neguen amb el cap]

Moderadora: i tu has dit que en coneixes també oi?

Marcos: que en coneixo i prou, mai els he jugat perquè és un estil de joc que no m'agrada... que són els indies... (...) [Journey] és com un Zelda...

Carlos: sí, però és com un Zelda pirata! Pirata entre cometes

Marcos: sí, un Breath of the Wild mal fet [riu, juntament amb el Carlos] bueno no, o sigui està ben fet però l'altre està millor fet

(M, CT, V, GD 6)

Els arguments per allunyar-se d'aquest tipus de jocs semblen poc fonamentats i estar vinculats a la preferència per una gràfica realista, el component d'acció (molt minso en títols com l'esmentat, *Journey* [Thatgamecompany, 2012]) i segurament cert desinterès envers narratives ‘alternatives’ respecte el model d'èpica dominant en el mercat. Malgrat aquest posicionament despectiu, en Marcos ofereix una definició d' ‘*indie*’ relativament encertada:

Moderadora: què vol dir indie?

Carlos: que no són molt conegudes

Marcos: que... no són massa conegudes i treuen un joc o [el Carlos l'interromp]

Carlos: i pues no estan tan bé

Marcos: no, que estan bé, però (...) són empreses que van elles soles no tenen ajudes de quasi ningú crec era o algo així

(M, CT, V, GD 6)

En relació amb això, durant les entrevistes amb en Marcos, noi del grup de classe treballadora, el seu discurs i les seves preferències canvien i, tot i amb recança, ell mateix explica que sol ser un jugador recurrent de títols *indie*. No obstant, malgrat que acaba reconeixent que li agraden, diu que prefereix els “jocs coneguts”:

Entrevistadora: al grup de discussió vas comentar que no t'agraden els jocs indie, però després vas parlar d'Undertale

Marcos: sí, sé que és indie, n'he jugat d'altres també i no sé... els conec de mirar vídeos o perquè m'han parlat d'ells i els provo i solen estar bé...

Entrevistadora: qui te'n parla?

Marcos: un amic meu que va al Sagrat Cor

Entrevistadora: així t'han agradat doncs?

Marcos: sí... estan guapos, però no solc jugar-hi, prefereixo els jocs coneguts
(M, CT, V, EVS 11)

A banda d'aquests títols, també fa referència a un altre joc *indie* com *Papers, Please* (3909 LLC, 2013), i decideix ensenyar i jugar a *Helltaker* (Łukasz Piskorz, 2020) durant bona part de l'entrevista jugant online, a més de *Rocket League* (Psyonix, 2015). Els jocs *indie* majoritàriament els ha conegut a través d'un amic proper a la família i que va a una escola concertada de la mateixa ciutat de Vic. Alhora, en Marcos es postula en contra de la importància de la gràfica realista, desmarcant-se un cop més del discurs dels seus companys del grup de discussió:

Entrevistadora: vas comentar que per tu els gràfics no eren rellevants a vegades? I que t'agraden jocs de 8 bits?

*Marcos: sí, com jocs de la PlayStation 1 que són... estan guais. És com mirar el físic d'una persona, però en els videojocs, que siguin vells no vol dir que no siguin guais. (...) No sé si ho vaig dir ja, però no hi estic d'acord [amb la rellevància dels gràfics], perquè si no pots connectar amb un joc pels gràfics és que no t'agrada, per exemple, ara m'estic passant *Helltaker*, que és un joc indie, 8 bits, de dimonis, i pues... connecto amb la història i em són igual els gràfics. És com un joc de puzzles. És un joc que m'està agradant perquè és divertit i, en part, té la seva jugabilitat i és complicat, entre cometes, i et fa pensar. Llavors... m'agrada. El tinc a l'ordinador, després te l'ensenyo.*
(M, CT, V, EVS 11)

Aquest passatge és especialment rellevant, perquè inclou una reflexió de distinció intel·lectual en relació a la bellesa humana, que alhora en Marcos l'estableix a partir d'un paral·lelisme amb títols *indie* i dispositius de joc 'antics'. Segons la teoria de Bourdieu (2016), aquesta apreciació podria interpretar-se com una disposició de gust "pura", a la qual la classe dominant atorga un valor legítim associat a la contemplació, vinculada a l'erudició del plaer en estat pur. Aquest fet posa de manifest que malgrat la pressió grupal, possiblement per encaixar en les dinàmiques de gust i socialització del grup (de classe treballadora) i l'articulació de discursos més o menys homogenis entre els nois de classe treballadora, hi ha 'escletxes', que en el cas d'en Marcos suposen trencar les pràctiques 'enclassades' en relació amb la percepció del videojoc com a fenomen cultural i artístic. Alhora, resulta molt significatiu, al voltant de tot plegat, que, tal com havíem indicat anteriorment, l'accés i la familiarització cultural del Marcos amb allò *indie* li ha vingut donat a través de la seva amistat amb un noi que va a una escola concertada.

Per altra banda, en el grup de noies de classe treballadora algunes d'elles expliquen que els hi sonen títols del pòster que els hi ensenya la moderadora, com *Inside* (Playdead, 2016), però cap d'elles coneix la categoria *indie*. Excepcionalment, la Fatou és la única integrant del grup que ha conegut *Journey* (Thatgamecompany, 2012) a través de YouTube i, tot i no haver-hi jugat mai, mostra un cert disgust i menysté aquest tipus de títols:

Fatou: aquest [senyala Journey] joc l'he vist pel meu YouTuber preferit. (...) És una merda! [Totes es posen a riure] A veure, és que jo el miro perquè és el meu YouTuber preferit, en plan... no em fixo tant en el joc, sinó que em fixo més amb ell [riuen], en com juga... en plan, bueno... és que no ho sé... en plan jo soc una miqueta... em distrec molt i no em fixo en el què fa o en com juga... (...)

Jèssica: semblen pel·lícules de por!

Ilanira: són com portades molt... preparades...

Fatou: sí!

Ilanira: semblen de pel·lícula!

Sisa: sí, estan molt ben fetes! [Totes assenteixen amb el cap]

Fatou: i quan els jugues és una merda! [Totes es posen a riure]

Sisa: bueno igual no tots, a veure! Si no hi has jugat, com saps que és una merda?

Fatou: perquè fan la portada així guai perquè la gent el vulgui comprar i quan el vols jugar pues veus que és una merda [totes es posen a riure]

(M, CT, V, GD 5)

En relació amb això i en línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, durant l'entrevista jugant online, la Raissa recalca la importància d'una determinada estètica en relació amb la qualitat del joc, subratllant la importància de la gràfica per sobre del *gameplay* en si mateix i, per tant, de la jugabilitat:

Raissa: el Subway Surfers d'abans no m'agradava però el d'ara està més currat diguem... i m'agrada més jugar-hi

Entrevistadora: a què et refereixes amb 'currat'?

Raissa: que estigui ben dibuixat i aquestes coses

(F, CT, V, EVS 9)

Seguint amb les valoracions dels videojocs *indie*, a diferència dels seus companys (nois de classe treballadora), per bé que en general no els coneguin i no hi hagin jugat, algunes noies troben arguments en positiu al respecte. La Sisa qüestiona la visió 'destructiva' que té la Fatou sobre *Journey* (Thatgamecompany, 2012). En la mateixa línia, la resta d'integrants del grup es mostren interessades i encuriosides per aquest tipus de jocs. A més, a diferència del grup de noies de classe treballadora de Barcelona, la Sisa expressa una certa indignació pel fet de no conèixer cap títol *indie*:

Pilar: a mi l'Inside em sona d'algo...

Ilanira: a mi també em sona però no sé de què...

Sisa: sí! Però no sé pas quin és! (...) És que és molt trist no saber-ne cap... [es tira enrere contra la cadira i es fica la mà a la cara somrient]

Jèssica: ja...

Moderadora: són jocs indie. Us sona aquest terme?

Sisa: joc d'indis, no?

Raissa: de la Índia? (...)

Raissa: alguna companyia de jocs...

Sisa: sí, pot ser... no sé... el creador que ho va fer?

Fatou: n'idea... (...)

Sisa: què és?! Explica'ns-ho! (...) I podríem jugar juntes també! [Totes responen afirmativament amb entusiasme excepte la Fatou que nega amb el cap]

(F, CT, V, GD 5)

El fet que la Sisa es mostri indignada en relació a la seva manca de coneixement sobre els videojocs *indie*, podria indicar una certa actitud reivindicativa i, potser, una certa predisposició a canviar-ho. En línia amb la resta d'aportacions, semblaria que les noies de classe treballadora de Vic, en general, tendeixen a tenir una actitud més tolerant que els nois respecte jocs 'alternatius' i, a la vegada, semblen més predisposades a afrontar la diversitat d'opinions entre les seves companyes, des del respecte mutu.

En canvi, si ens fixem en el grup de noies de classe mitjana, la Joana coneix i ha jugat a títols *indie* com *Limbo* (Playdead, 2010), *Inside* (Playdead, 2016), *Undertale* (Toby Fox, 2015), entre d'altres, i proposa una definició sobre el gènere *indie* a partir de la narrativa i la gràfica del joc. La resta de companyes coincideixen en que els hi sonen alguns títols com *The Witness* (Thekla, Inc., 2016), *Fear* (Polytron, 2012) i *Journey* (Thatgamecompany, 2012), entre d'altres. En general no hi han jugat, però la diferència del grau de coneixement envers el grup de nois de classe treballadora és evident, i de nou porta a visualitzar la relació entre capital cultural i el tipus d'afició al videojoc:

Elisenda: el The Witness em sona molt, però...

Joana: ah i Limbo! Limbo el conec, és un joc indie, no? Tipo... sí, és indie! (...)

Moderadora: has dit indie?

Joana: sí, indie és que té com una història, però que a vegades no l'entens molt bé, tipo que és un personatge i que va avançant amb el joc. És una pantalla, pots anar avançant i també hi ha una història i tu pots interpretar-la de moltes maneres, per lo profunda que pot ser i coses així... però crec que indie es refereix el tipus de joc en sí, que és un personatge i no sé... crec que és això [la Neus i la Marina l'escolten amb interès] (...) Undertale és indie! Jo l'he jugat! (...) I vaig tenir un crash bastant fort amb aquest joc! (...) Vull dir que em va agradar moltíssim durant molt de temps! [somriu] I encara m'agrada!

(F, CM, V, GD 7)

La definició del gènere *indie* que planteja la Joana resulta poc pretensiosa, a nivell de classe, en el sentit que admet obertament la dificultat per entendre les narratives d'un tipus de videojocs amb certa aura de 'prestigi' i caràcter alternatiu. Aquesta actitud difereix de certs discursos del grup de nois de classe mitjana de Barcelona, que mostraven una (voluntat d')adscripció als *indie* sense escletxes, tot i que les noies de classe mitjana de Vic, i en particular la Joana, semblen comptar amb tant o més coneixements sobre els videojocs *indie* que els nois de classe mitjana de Barcelona.

En relació amb això, durant l'entrevista semiestructurada, l'Eva proposa mirar un vídeo sobre el títol *Untitled Goose Game* (House House, 2019). Tot i no saber que es tracta d'un títol *indie*, explica que el troba especialment 'diferent' i 'original'. En la mateixa línia, durant l'entrevista jugant online, posa en valor l'estètica 'pixelada' de *Minecraft* (Mojang Studios, 2011), a la qual atorga bona part de l'èxit del joc, relacionant l'originalitat del *gameplay* i l'estètica del joc. Aquest fet podria relacionar-se amb una certa disposició artística i cultural en l'avaluació dels videojocs, és a dir, una certa apreciació de les obres majors de les arts menors, com en aquesta investigació se suposen alguns títols *indie* o 'artístics' (cft.: Bourdieu, 2016).

Si ens fixem en el grup de nois de classe mitjana, en Marc i en Xavier diuen haver jugat a *Journey* (Thatgamecompany, 2012) i conèixer alguns títols del pòster que els hi ensenya la moderadora. A la resta del grup els hi sonen títols com *Inside* (Playdead, 2016) i *Pillars of Eternity* (Obsidian Entertainment, 2015) i es mostren interessats a saber-ne més. No obstant, a diferència del grup de noies, cap d'ells sap definir *indie*. Particularment, guiant-se per les portades del pòster, estableixen paral·lelismes amb altres gèneres:

Sergi: no ho havia sentit mai...

Marc: bueno jo que he jugat al Journey és com que hi ha una... cultura i has d'anar seguint una espècie de déu i té una part que es fa online amb una altra persona i m'ha agradat la veritat, però no havia sentit mai a parlar d'indie (...)

Marc: semblen com... de por, no?

Oriol: sí...

Pere: sí, el *Limbo* sembla de por i l'*Inside* potser també...

Àlex: sí, tots són com molt foscos

Marc: aquest sembla *Juego de Tronos* [senyala *The Talos Principle*]

Pere: i que vol dir que siguin indie? [interpel·la directament a la moderadora]

Moderadora: doncs... vol dir que són videojocs independents, on els creadors i les creadores no treballen sota el paraigües d'una gran companyia o una empresa. Solen ser productores petites i sense suport financer ni econòmic, o si el tenen es molt poc

Àlex: ah doncs provaré de jugar-hi! (...)

Oriol: no en tenia n'idea... [somriuen]

Sergi: ara ja sí!

Marc: *Journey* mola la veritat, és diferent i està molt bé

Xavier: vale!

(M, CM, V, GD 8)

D'una manera semblant a la Joana, en Marc emet una opinió (aparentment) sincera sobre *Journey* (Thatgamecompany, 2012) i envers el seu desconeixement de la categoria *indie*. Per altra banda, en Pere mostra interès per saber què significa '*indie*' i semblaria que tot el grup llegeix aquesta via d'aprenentatge en clau positiva i amb la intenció de seguir explorant el mitjà. En línia amb els resultats de Barcelona, en aquest passatge podem observar que l'adquisició de capital cultural a través dels *habitus* secundaris, és una possible font o motivació per a l'enriquiment personal al voltant de la cultura del videojoc (cft.: Bourdieu, 2016).

En definitiva, aquests resultats posen de manifest que la distribució de capitals juga un paper important en les disposicions de gust dels i les adolescents (Bourdieu, 2016) i, per tant, que les seves experiències mediàtiques responen a patrons i divisions de classe i gènere. Crida especialment l'atenció el fet que, paradoxalment, el grup de nois de classe treballadora resulta ser un dels més coneixedors de l'àmbit *indie* però, alhora, l'únic grup que el condemna 'en bloc', coartant en certa mesura escletxes i disposicions de gust diferents, com les d'en Marcos, que, de fet, com hem vist, expressa només durant l'entrevista, no pas obertament, en el grup de discussió. Darrera d'aquest fet trobem diferències de capital cultural, lligades a disposicions de gust, i un cert rebuig per ressonàncies de 'distinció cultural' que, alhora, suposen una pressió grupal culturalment restrictiva. Tot plegat, lligat, implícitament, a una certa inclinació per la defensa a ultrança de la concepció tradicional del videojoc, és a dir, la identitat *hardcore*.

A continuació, la taula següent mostra una síntesi de les observacions analitzades fins aquest punt:

Classe social	Gènere	Títols	Dispositius	Modalitat	Disposicions de gust (idea de 'bon videojoc')

Treballadora	Noies	<i>Call of Duty: Modern Warfare</i> <i>Fortnite</i> <i>GTA V</i> <i>GTA: San Andreas</i> <i>Giga</i> <i>Among Us</i> <i>Fall Guys</i> <i>Subway Surfers</i>	Mòbil Ordinador (de l'institut) PlayStation	Online i offline (soles i acompanyades)	Gràfica realista Llibertat Acció Violència
	Nois	<i>Fortnite</i> <i>GTA V</i> <i>GTA: San Andreas</i> <i>Gran Turismo Sport</i> <i>FIFA</i> <i>Counter-Strike: Global Offensive</i> <i>Valorant</i> <i>Undertale</i> <i>Papers Please</i> <i>Helltaker</i>	PlayStation Ordinador (de l'institut) Mòbil	Online i offline (sols i acompanyats)	Gràfica realista Llibertat Acció Violència Competitivitat
Mitjana	Noies	<i>Minecraft</i> <i>Just Dance</i> <i>Mario Kart 8 Deluxe</i> <i>Wii Party</i> <i>Wii Sports</i> <i>GTA V</i> <i>Rocket League</i> <i>Valorant</i> <i>Fallout 4</i> <i>PUBG: Battlegrounds</i> <i>Els Sims</i> <i>Genshin Impact</i> <i>Undertale</i> <i>Slender: The Eight Pages</i> <i>Roblox</i> <i>Limbo</i> <i>Inside</i>	Ordinador Nintendo (Super Nintendo, 2DS, 3D, 3DS i Switch) Wii PlayStation Xbox Mòbil (ocasionalment)	Online i offline (acompanyades i soles)	Narrativa Acció Creativitat Originalitat Interpretació oberta Customització

Nois	<i>GTA V</i> <i>Call of Duty: Modern Warfare</i> <i>Fortnite</i> <i>Need for Speed: No Limits</i> <i>Rocket League</i> <i>FIFA</i> <i>Minecraft</i> <i>Inazuma Eleven</i> <i>Among Us</i> <i>Clash Royale</i> <i>Genshin Impact</i> <i>Pokémon</i> <i>Journey</i>	PlayStation Nintendo Ordinador Mòbil	Online (sols i acompanyats)	Gràfica realista Acció Violència Història Online <i>Slow</i>
------	---	---	-----------------------------	---

Taula 3. Síntesi sobre els títols, dispositius, modalitats de joc i disposicions de gust (idea de 'bon videojoc') segons la classe social i el gènere dels participants de Vic. Elaboració pròpia.

5.2. Categorització d'identitats *gamer* de Muriel i Crawford

Seguint la categorització d'identitats *gamer* de Muriel i Crawford (2018), anteriorment explicada, veiem que les cinc categories proposades (*hardcore-subcultural*; *casual*; *foodie-connoisseur*; *cultural-intellectual*; *'everyone is a gamer'*) també poden ajudar a sintetitzar certs aspectes diferencials pel que fa a la identitat *gamer* dels i les participants de la ciutat de Vic, tenint en compte la classe social i el gènere.

a) *Noies de classe mitjana: la gamer de les 'mil cares'*

Els gèneres de videojoc preferits esmentats per les noies de classe mitjana han estat molt diversos, incloent-hi acció, aventura, rol, *shooter* i simulació, i relacionant-los majoritàriament amb títols *casual* i triple-A. Algunes d'elles, també han esmentat i elogiat títols *indie*. De manera coherent amb la diversitat de les seves pràctiques de consum, han esmentat característiques molt diverses pel que fa a la seva noció de 'bon videojoc', des de trets propers a títols triple-A i *free-to-play*, com acció, customització i possibilitat de multijugador online, fins a característiques properes a títols *indie* i jocs de rol (o *RPG*), donant importància a aspectes com la narrativa, la creativitat, la originalitat i la possibilitat d'interpretacions 'obertes' del *gameplay*.

Tenint en compte les seves pràctiques videolúdiques, resulta difícil classificar-les en una única categoria. Dintre d'aquest grup, hem distingit fins a tres perfils diferents: semblarien essencialment *casual*, amb 'escltxes' *foodie-connoisseur* i *hardcore-subcultural*, tant en actitud com en pràctiques de consum. Així, doncs, reprenent una etiqueta amb la que havíem categoritzat el perfil del grup de nois de classe mitjana, corresponent a la ciutat de Barcelona, podríem catalogar les noies de classe mitjana de Vic com a 'gamers de mil cares'.

En bona mesura, totes elles semblen compartir una visió *casual* en tot moment defugen dinàmiques competitives, referint-se a la seva afició al videojoc com una activitat ‘desinteressada’ i enfocada a la socialització entre iguals. En aquesta línia, es refereixen al videojoc com una font de ‘diversió’ i ‘escapisme’ intermitent, en part degut a la prioritització de les seves responsabilitats acadèmiques. Adscriuen la ‘diversió’ a la ‘distracció’, amb la finalitat de “no avorrir-se” i desconnectar de la pressió escolar, que sembla que considerin excessiva. Malgrat que en tot moment plantegen un discurs moderat, es podria considerar poc ‘modulat’, és a dir, amb afirmacions poc pretensioses en relació als seus gustos i habilitats amb el videojoc.

En ocasions puntuals, alguns passatges dels discursos de les participants d’aquest grup també remeten a les categories *hardcore-subcultural* i *foodie-connoisseur*.

D’una banda, a més de posar en valor determinades característiques properes a títols triple-A i vincular-les amb les seves pràctiques de consum, algunes d’elles també associen la destresa i la dedicació de temps al mitjà amb la definició de ‘bon *gamer*’ (en masculí):

Joana: jo crec que ser gamer és que t’hi dediques a jugar a videojocs

Neus: tipus professionalment

Joana: que es guanya la vida!

Eva: El Rubius, per exemple

Joana: sí, molts YouTubers i streamers [totes assenteixen amb el cap]. Jo els considero gamers a ells

(F, CM, V, GD 7)

A més, eleven la figura de certs *gamers* a la categoria de ‘professional’ i l’associen a celebritats com El Rubius i, en general, a YouTubers i *streamers* d’èxit (cft.: Vilasís-Pamos i Pires, 2022). A banda d’això, l’Eva fa ús del terme ‘vici’ i parla d’una intensa dedicació al mitjà com un fet connatural de la identitat *gamer*. Aquest discurs és proper a la identitat *hardcore* tradicional, que Muriel i Crawford (2018) categoritzen com a *hardcore-subcultural*, i que sovint es vincula amb actituds associades a la competitivitat extrema i a l’obsessió pel mitjà (Muriel i Crawford, 2018). En relació amb això, algunes participants destaquen certes dinàmiques de tensió i competitivitat, properes a la identitat *hardcore-subcultural*. Per exemple, malgrat el posicionament a favor de jugar amb amics/gues, durant l’entrevista semiestructurada, l’Eva (noia de classe mitjana) es mostra insegura i atorga un pes considerable a la competitivitat online:

Entrevistadora: i com t’ho passes millor, jugant sola o acompanyada?

Eva: sola, em concentro més. M’estressa molt jugar amb altra gent online, perquè sé que són millors que jo, llavors no sé... i soc molt competitiva

(F, CM, V, EVS 13)

En aquest passatge semblaria que l’Eva atorga un valor significatiu a la seva destresa amb el mitjà, adoptant una visió competitiva i propera a la visió *hardcore-subcultural*, a través de la qual s’autoexigeix un cert nivell tècnic per a competir i gaudir (i, per tant, no “estressar-se”) mentre juga. Aquest fet podria estar condicionat per una visió força tradicional del mitjà i de la comunitat de joc online, però també per una certa inseguretat associada al fet de ser una noia i, per tant, a una certa falta d’autoestima *gamer* (primera accepció). Al llarg del capítol s’aniran identificant i analitzant qüestions que reforcen aquesta tesi.

En una línia semblant, la Neus, i en línia amb les seves aportacions al llarg del grup de discussió, sembla atorgar una certa competitivitat al videojoc, de la qual es desmarca per una suposada falta d'habilitats:

Neus: jo és que no jugo a videojocs, perquè... potser és perquè se'm dona molt malament però és que no em distreu, jo m'he de concentrar i em dona com ansietat, perquè sempre... o ho acabo perdent o em maten o algo així o després... com que no em distreu doncs no jugo [somriu]
(F, CM, V, GD 7)

Aquest comentari posa de manifest una possible falta de confiança en relació a la seva habilitat amb el mitjà, que podria estar relacionada amb la concepció tradicional de la cultura del videojoc (Kirkpatrick, 2011), assumint l'habilitat tècnica com quelcom indispensable per a gaudir de l'experiència videolúdica (Vilasís-Pamos i Pérez-Latorre, 2022).

Puntualment, algunes participants d'aquest grup també fan referència a la seva dedicació de temps al videojoc, i admeten un cert 'descontrol' per autogestionar-se el temps, principalment durant el confinament establert arran de la pandèmia del COVID-19:

Eva: ja... és que és depèn de la època... de si estudies, de si no sé...
Elisenda: ja!!! És que depèn! Jo per exemple aquesta setmana no m'hi he dedicat
Marina: és que pensa que ara tampoc hi ha extraescolars i abans jo em passava dues hores... tres dies de la setmana em passava... bueno em passava dos dies fent volei, els altres... bueno feia altres, anava a anglès i coses d'aquestes! Vull dir que abans tenia com més distraccions a la tarda i tot i tampoc tenia gaire temps de jugar, però és que ara no ens deixen sortir ni del municipi, no ens deixen fer res... vull dir... (...)
Eva: jo a la quarantena jugava bastant!
Marina: jo molt!
Joana: jo també!
Eva: sí, sí... jo a lo millor em passava tres hores el dia jugant...
Joana: uf...
Marina: uf jo més, jo més!
Joana: jo em podia passar tota la nit
Joana: jo és que... a vegades també... no és addicció, perquè no ho és, però quan no tenia son, no tenia ganes de dormir
Eva: et ficaves a jugar
Joana: pues jugaves! (...) Fins que tenia son...
Marina: jo igual...
(F, CM, V, GD 7)

Tot plegat, remet a una vessant identitària propera a la categoria *hardcore-subcultural*, on la dedicació intensa al mitjà és un dels trets definitoris més rellevants.

Per altra banda, els seus discursos també remetien a característiques properes a la categoria *foodie-connoisseur*, que fa referència a una persona que es considera *gamer* perquè s'interessa en profunditat per a totes les dimensions que integren el món del videojoc, i des d'un prisma fonamentalment cultural. Val a dir que, tot i el suposat 'desinterès' inicial que atribueixen a l'acció de jugar en si mateixa, algunes participants remetien a qüestions que porten implícit un component de distinció cultural. Tal com ja s'ha comentat anteriorment, les participants d'aquest grup destaquen trets com la narrativa, la

creativitat i la interpretació ‘oberta’ del *gameplay*, posant exemples de l'àmbit *indie* com *Slender: The Eight Pages* (Parsec Productions, 2012). A més, moltes d'elles expliquen que, sovint, juguen amb consoles ‘antigues’ i, alhora, resten importància a la qualitat dels gràfics, separant l'experiència lúdica d'una apreciació del joc purament basada en la superfície visual (qualcom que encaixa amb una perspectiva procliu a valorar els jocs *indie*, de pressupost baix o mig-baix):

Joana: jo he ficat una bona història, però no... o sigui... el joc no cal que tingui una història de per si, pot ser també interpretada pel fandom o sigui, per les persones que el juguen, per exemple, ebem... Minecraft, no té una història de per si, però molta gent té moltes teories... i bueno, això el fa més divertit! I també he posat que et permeti fer moltes coses i que tingui pocs límits, saps?

Modedora: pocs límits?

Joana: sí, que puguis fer les teves pròpia animació, crear... coses així (...) que tingui bons gràfics o que puguis canviar el teu personatge o coses així... un joc pot tenir uns gràfics malíssims, però...

Eva: ser bo!

Joana: et pots divertir moltíssim! Per exemple, l'Slender Man...

Eva: ja!!!

Joana: l'Slender Man és molt guai! I no té molts bons gràfics, però jo m'ho vaig passar molt bé en el seu moment! O...

Eva: o el Roblox que tampoc té uns bons gràfics

Joana: exacte!

Elisenda: el Roblox és lo millor!

(F, CM, V, GD 7)

Per altra banda, cal fer esment específic a la resposta de la Joana, que fa referència al *fandom* com una dimensió significativa en el gaudi dels videojocs. Cal apuntar que els arguments crítics, tant respecte el mitjà com respecte la demonització mediàtica del mateix, i el to ponderat del seu discurs, també són elements importants en el grup de noies de classe mitjana, especialment quan parlen sobre la desigualtat de gènere i la violència virtual.

En primer lloc, tot el grup adopta una postura crítica i reivindicativa respecte les desigualtats de gènere, remetent a: (1) qüestions de representació, com la sexualització i l'elecció d'avatars masculins per defecte (o com a opció predeterminada), que critiquen i titllen de pràctica generalitzada en títols RPG i d'esports; i (2) la concepció generalitzada del videojoc com un mitjà masculí. Aquesta qüestió es tractarà en profunditat al subapartat titulat “Desigualtats de gènere i discriminacions estructurals: representacions i experiències videolúdiques”.

En segon lloc, totes elles semblen conèixer les normes PEGI, però afirmen obertament que no les tenen en compte. Essencialment justifiquen aquesta afirmació legitimant la seva afició i criticant/defugint discursos alarmistes, relativitzant les pors associades a la violència en els videojocs, en certa manera demostrant autoestima *gamer* (segona accepció), és a dir, argumentant una visió en clau constructiva al voltant del videojoc. Al fil d'aquestes qüestions, l'Elisenda posa en valor aspectes com la possibilitat d'escollir accions i prendre decisions dins del joc, és a dir, que el/la jugador/a tingui sovint a l'abast decisions diferents (ètiques i no tan ètiques) per avançar dintre del *gameplay* (cft.: Sicart, 2013):

Neus: jo crec que si tens el sentit comú per dir: “val, estic matant unes persones en el videojoc, però no ho faré a la vida real”, perquè no...

Elisenda: ja!
 Neus: doncs després ja està! [riuen]
 Elisenda: és una manera de distreure's! (...)
 Eva: el Grand Theft Auto té... per exemple, quan mates a la gent et surt tota la sang que li surt allà... [riu]
 Elisenda: ja sí!!! [riu]
 Joana: no sé, a mi això em fa gràcia! [es posen totes a riure] Dic oïta'l, mira! Això són píxels! (...)
 Elisenda: però una cosa! El Grand Theft Auto, pot ser molt dolent i pot sortir sang i moltes coses, però també pots fer coses bones a dins del joc. Per exemple, a vegades si entres al mapa hi ha... passes per llocs on hi ha com punts verds
 (F, CM, V, GD 7)

D'aquesta manera, juntament amb l'element d'identitat líquida⁷¹ respecte els perfils *gamer* definits per Muriel i Crawford (2018), en general les participants d'aquest grup destaquen també per un discurs complex, que articula un component crític vers el mitjà (fonamentalment respecte qüestions de gènere) amb arguments en positiu que legitimen els videojocs i l'afició als mateixos.

b) Nois de classe mitjana: actitud casual (amb interès per jocs casual i triple-A)

Els gèneres de videojoc preferits entre els nois de classe mitjana són acció, *shooter*, carreres i futbol, tot i que també han esmentat títols *RPG* i d'estil *casual*. Tenint en compte les seves pràctiques de consum habituals, semblaria que majoritàriament prefereixen títols amb característiques properes als triple-A, entre les quals ells mateixos destaquen la violència, la “bona gràfica” (fent al·lusió a la gràfica realista), la possibilitat de jugar online i l'interès per la història/narrativa. Majoritàriament, segons els títols destacats, tenen un perfil proper a la categoria del *hardcore-subcultural*, tot i que alguns d'ells parlen de títols *casual* i mostren preferència per jocs fàcils, criticant l'excés de dificultat i, essencialment, posen en valor el joc com una activitat ‘divertida’ i per passar l'estona ‘tranquil·lament’ amb els amics. En línia amb les seves companyes (de classe mitjana), també associen la diversió amb el fet de desconnectar de les seves obligacions acadèmiques i extraescolars, que semblen generar-los una certa angoixa. Així, tot i que per pràctiques de consum remetent a un perfil més aviat *hardcore*, per actitud semblen encaixar fonamentalment amb la categoria *casual*, plantejant la seva afició al videojoc com una activitat distesa i, en cap cas, competitiva, que adscriuen a dinàmiques de socialització, assumides com un aspecte fonamental en el seu cercle d'amistats.

Tot i jugar amb versions menys actualitzades de consoles com la PlayStation i la Nintendo, acostumen a utilitzar a fons els recursos de les consoles per la comunicació de grup durant el joc, reforçant alhora la importància de la socialització a través del videojoc. Concretament expliquen que quan no els hi és possible jugar o comunicar-se a través dels dispositius i/o dels títols de joc, recorren a plataformes com Discord o WhatsApp per compartir, en tot moment, la seva experiència i les seves preferències videolúdiques.

⁷¹ Muriel (2018) qüestiona la identitat *gamer* en la era de la postidentitat. Davant la multiplicitat d'opcions identitàries que tenim a l'abast, l'autoidentificació (o no) com a *gamers* classifica, però alhora defineix de manera permanent (sòlida), sinó eventual o intermitentment (pp. 201-204). Ressonant amb l'obra de Bauman (2004), Muriel (2018) apunta que la identitat postmoderna ha esdevingut un projecte, una meta a assolir i que, per tant, la identitat ja no defineix, sinó que és un intent de construcció de sentit en un context social (de postmodernitat) on impera la impossibilitat de construir sentit permanent i estable (pp. 205-206).

Pràcticament tot el grup vincula la identitat *gamer* amb la dedicació de temps, però alhora se'n desmarca, al·legant sobretot la importància de les seves responsabilitats acadèmiques. En Sergi i en Marc plantegen una definició de *gamer* força 'inclusiva', associant-ho a un cert vincle emocional amb el videojoc i obrint el concepte a la visió personal que cada persona té o pot tenir sobre la seva afició al videojoc. Aquesta perspectiva remet a la categoria '*everyone is a gamer*', que fa referència a la possibilitat que tothom que es consideri *gamer* ho sigui *de facto*, sense cap tipus de requeriment específic, més enllà del criteri d'autoidentificació (Muriel i Crawford, 2018, pp. 163-166).

A diferència de Barcelona, els participants es mostren crítics amb les qüestions de gènere i, en línia amb les seves companyes, critiquen la sexualització com una pràctica recurrent en la representació dels cossos femenins. Tot i que no proposen canvis o solucions al respecte, arriben a la conclusió que "no és un món igualitari".

D'altra banda, quan la moderadora demana per la violència es genera un silenci amb certa tensió/nerviosisme i cap d'ells sembla voler intervenir. Aquesta reacció denota una actitud de classe, possiblement assumint que es tracta d'una qüestió que sol ser motiu de controvèrsia, especialment entre les persones adultes (*cf.*: Sims, 2014). Així, podria interpretar-se com una actitud de prudència, amb la intenció de 'modular' i aportar arguments que legitimin les seves aportacions durant el grup de discussió i, alhora el mitjà i la seva afició.

Després del nerviosisme inicial, admeten que coneixen però no tenen en compte les normes PEGI. Sembla que aquest grup es mostra menys confident/confiat a emetre crítiques (constructives) envers el mitjà i les seves pròpies pràctiques:

[Pausa. Es miren entre ells, ningú vol començar]

Pere: que tant fa! Que si ets conscient de... de... de que... [intervenen tots de cop i l'interrompen]

Pere: de la diferència entre la vida real i el joc... no passa res

Marc: sí, que el Fortnite no... no hi ha tanta violència dignéssim

Pere: ni sang

Marc: exacte perquè no hi ha sang!

Pere: ja!

Sergi: però si estàs bé de ment, jugar al Call of Duty o al Red Dead Redemption o a qualsevol altre joc, tens clar que és un joc i que això a la vida real no ho pots fer pas

(M, CM, V, GD 8)

En línia amb les seves companyes (noies de classe mitjana), tot i que en menor mesura, aquest grup genera arguments positius o 'de defensa' sobre l'afició als videojocs, és a dir, que demostra certa autoestima *gamer* (segona accepció).

c) Noies de classe treballadora: paradoxals hardcore gamers, amb un accent feminista i antiracista

El grup de noies de classe treballadora mostra predilecció per títols adscrits a gèneres d'acció, *shooter*, carreres i esports. No obstant, ocasionalment, expliquen que també juguen a títols *casual*. Principalment, les participants d'aquest grup mostren preferència per característiques properes a videojocs triple-A, com la gràfica realista, la llibertat (que associen a mons oberts), l'existència de

missions i objectius clars (com a guia) i dosis (importants) d'acció i de violència. Majoritàriament, i en certa mesura paradoxal, en tant que es tracta d'una categoria tradicionalment masculinitzada, tant per actitud com per pràctiques de consum, aquest grup de noies de classe treballadora encaixa amb la categoria *gamer hardcore-subcultural* proposada per Muriel i Crawford (2018).

D'una manera semblant als grups de classe mitjana, analitzats anteriorment, destaquen la importància de socialitzar, evadir-se de la realitat i divertir-se, i fan referència a la diversió com un antònim de l'avorriment. Per altra banda, el seu discurs també incorpora ressonàncies de classe, relatives a l'*ethos* d'adaptabilitat i supervivència. Concretament, les noies d'aquest grup es refereixen als videojocs com a possibles simulacres per aprendre a afrontar situacions adverses de la realitat (*cft.*: Pérez-Latorre *et al.*, 2017).

Un altre aspecte important és que, en tot moment, plantegen un discurs directe i, en ocasions, agressiu, especialment quan defensen les seves pràctiques videolúdiques de les dinàmiques prohibitives per part dels seus pares i mares. En relació amb això, també es mostren desafiants en relació a l'escola, explicant obertament que juguen durant les hores de classe sense el consentiment del professor/a (*cft.*: Sims, 2014).

Les participants d'aquest grup atorguen exclusivitat a la seva afició al videojoc, a la qual sembla que s'hi dediquin amb intensitat, i expliquen que les tensions i el fet de 'saltar-se' les normes en els espais virtuals els hi proporciona una certa sensació d'alliberament. Aquest fet el vinculen amb la violència virtual, que la plantegen com una via per a desinhibir-se i 'escapar-se' de la realitat, una mena de 'purga' de tensions acumulades. La Fatou explica obertament i amb entusiasme la cerca de tensions i conflictes en el espais virtuals, sense un motiu justificat, més enllà de la pròpia competitivitat com a plaer en si, que sembla quelcom inherent en les seves dinàmiques videolúdiques. La resta de companyes, tot i no fer referència explícita a la competitivitat, la incorporen en els seus discursos com un element connatural del joc. En relació amb això, durant l'entrevista semiestructurada, la Raissa fa referència a aquestes tensions habituals des d'una perspectiva competitiva, on els insults i les crítiques semblen elements recurrents:

Entrevistadora: quan jugues sols rebre elogis?

Raissa: doncs amb els amics... més que elogis són "que cabrona, com ho has fet?!" [element de competitivitat] no sé... és que amb els meus amics som més d'insultar-nos. Jo, alguna vegada, també ho dic als altres "com ho has fet?" potser sí, algun elogi m'han dit...

Entrevistadora: i tu cap als altres?

Raissa: sí, però per fer-ho jo, més com "ua! Que bona! Com ho has fet?" [element de competitivitat] o algun insult, no sé... no som de dir-nos "que bo que ets!", no [rotund]

(F, CT, V, EVS 9)

Tot i una certa defensa a ultrança de les seves pràctiques videolúdiques, associades a videojocs amb continguts violents, totes les participants vinculen la violència virtual amb problemes mentals, com l'addicció. En aquest sentit, podem deduir que deslegitimen el videojoc i la seva afició i, d'una manera molt semblant al grup de nois de classe treballadora de Barcelona, demostren una manca significativa d'autoestima *gamer* (segona accepció): en alguns moments infravaloren la seva afició, que titllen de 'pèrdua de temps'.

Per altra banda, cap d'elles coneix les normes PEGI, però la Fatou fa referència a l'edat mínima establerta per a jugar a determinats títols, qüestió que no rep atenció/seguiment per part de la resta de companyes del grup. De fet, durant l'entrevista semiestructurada, la Raissa es mostra contrària a aquest tipus de mesures i apel·la a la desobediència, establint un paral·lelisme amb *GTA V* (Rockstar North, 2013):

Entrevistadora: coneixes les normes PEGI?

Raissa: no. No em sona de res aquest nom...

Entrevistadora: la Fatou va parlar sobre l'edat límit per jugar a determinats videojocs. Ho recordes?

Raissa: sí... però jo no m'he fixat en això, només em sona de les pelis em sembla. No m'hi he fixat i, sincerament, si m'hi hagués fixat no m'hagués importat, hagués seguit jugant!

Entrevistadora: doncs les normes PEGI limiten les edats, entre d'altres coses

Raissa: doncs les normes estan per saltar-les! Com al GTA!

(F, CT, V, EVS 9)

D'una manera semblant a les noies de classe mitjana, les noies de classe treballadora consideren que no juguen 'prou' per considerar-se *gamers*, destacant la dedicació i l'habilitat com els trets definitoris bàsics d'un/a *gamer*, i fent referència a celebritats mediàtiques de YouTube i Twitch. Remeten a una noció de *gamer* afí a la perspectiva *hardcore-subcultural*, assumint-la com a categoria universal i, a la vegada, relacionant-la amb estereotips i connotacions vinculades a l'addicció i a una certa obsessió amb el mitjà. Així doncs, tot i que, segons aspectes actitudinals i de preferències de consum, es pot associar el grup de les noies de classe treballadora al perfil *hardcore*, paradoxalment elles mateixes consideren aquesta categoria en 'tercera persona', i assumeixen certes crítiques tradicionals i estereotips negatius vers aquest perfil, evidenciant, de nou, una manca d'autoestima *gamer* (primera i segona acceptació).

A més, contra el masclisme que se sol atribuir al perfil *hardcore*, totes les noies d'aquest grup adopten una postura crítica respecte la desigualtat de gènere en els videojocs, establint connexions amb la seva vida personal. Es mostren indignades respecte qüestions de representació, que vinculen a la normalització de determinats cànons de bellesa, considerats perillosos (causa de problemes d'autoestima i de salut mental).

Cal fer esment també a l'actitud antiracista que mostren les integrants d'aquest grup: es mostren indignades davant la manca de representació de les persones negres, especialment de les dones, i els seus rols dintre de títols com *GTA V* (Rockstar North, 2013). Aquesta qüestió, juntament amb la desigualtat de gènere, es reprèn al subapartat "Desigualtats de gènere i discriminacions estructurales: representacions i experiències videolúdiques".

d) Noies de classe treballadora: hardcore gamers amb tics retrògrads

El grup de noies de classe treballadora mostra preferència exclusiva per títols *mainstream*, entre els quals destaquen els gèneres d'acció, *shooter*, carreres i esports. Durant el grup de discussió, tot el grup 'en bloc' descriu un 'bon videojoc' a partir de les característiques més properes als triple-A: gràfica realista, llibertat (dirigida), acció, violència i competitivitat. A més, el grup articula dinàmiques actitudinals i pràctiques de consum que encaixen fonamentalment amb la categoria del *gamer hardcore-subcultural* proposada per Muriel i Crawford (2018).

Tots ells parlen del videojoc atorgant-li un lloc privilegiat (potser únic) com a afició, a la qual diuen que dediquen tot el seu temps lliure i, fins i tot, algunes estones lectives (*cft.*: Sims, 2014). El videojoc s'erigeix com un factor rellevant en els seus processos de socialització i, en general, de la seves vides. Aquest grup parla del videojoc com una font de diversió i evasió de la realitat, com si fos la seva única alternativa a l'avorriment.

D'una manera semblant a les seves companyes, els nois d'aquest grup tendeixen a expressar-se de manera directa i, en ocasions, agressiva o desafiant, quan parlen sobre videojocs. Tot i buscar la controvèrsia i burlar-se els uns dels altres quan tracten determinats temes, com la dedicació al mitjà o el fet de jugar en hores de classe, el grup desprèn complicitat entre els companys i semblaria que tendeixen a unificar i, per tant, homogeneïtzar, els seus discursos. Per exemple, quan parlen de la dedicació durant el confinament arran de la pandèmia del COVID-19, en tot moment semblen competir entre ells i plantegen la intensa dedicació de temps al mitjà, quasi com un repte:

Carlos: sí... en pandèmia me'n recordo estar amb en Jawara cada dia jugant a la Play (...) ens aixecàvem a les dos del matí i ens anàvem a dormir a les tres de la nit

Marcos: jo més d'un dia de quarantena m'he quedat despert tota la nit

Carlos: i jo!

Hamal: doncs jo i els meus amics quan estàvem en quarantena pues miràvem... qui intentava estar despert més hores per la nit

Carlos: 24 hores [xiula] sobrado! [es posen a riure]

Jawara: cada setmana...

Carlos: eso lo hacía yo cada semana, fácil...

Marcos: sí, yo hacía eso mínimo una vez por semana

(M, CT, V, GD 6)

En la mateixa línia, crida l'atenció com autojustifiquen l'agressivitat i les tensions que ells mateixos promouen en els espais online, com si es tractés d'un mètode (preventiu) d'autodefensa, i alhora una mena de reafirmació del seu estatus o 'autenticitat' *gamer*. En aquest sentit, plantegen l'experiència videolúdica com una possible font de socialització, però també de conflicte:

Marcos: pots fer amics, sí, però també pots fer enemics

(M, CT, V, EVS 11)

En aquest sentit, durant l'entrevista jugant amb en Marcos, emergeixen dinàmiques d'autoexigència elevades i de competitivitat força notables, que encaixen amb la identitat *hardcore* tradicional:

Marcos: jo sempre xoco els rivals [es posa a riure i seguim jugant. Un parell de jugades més tard, fa un gol] uf... que malament que estic jugant!

Entrevistadora: però si acabes de fer un gol!

Marcos: home... aquests tenen menys nivell que jo i en comptes de xutar bé, he rebotat contra el terra i he anat més lent... si aquests arriben a ser del meu nivell o més, se l'haurien parat més fàcilment...

(...)

[Seguim fent partides i en Marcos marca un gol]

Marcos: quin gol més dolent mare meva... [un dia seriós i sospira resignat]

Entrevistadora: és un bon gol! Ets molt exigent!

Marcos: no...

(M, CT, V, EJO 12)

Paradoxalment, tot i tractar-se del grup més coneixador de la indústria *indie*, articulen un discurs pràcticament ‘anti-*indie*’: critiquen el sector *indie* i els seus títols, que descriuen com a ‘mal fets’ i ‘poc coneguts’. El seu discurs desprèn que qualsevol títol que no respongui a certes característiques del canon comercial no és mereixedor del seu reconeixement i, per tant, ocupa una posició inferior. Per altra banda, alguns d’ells s’identifiquen com a *gamers*, però alhora no només no se’n desmarquen, sinó que en alguns casos vinculen la definició de *gamer* a estereotips negatius com la falta d’higiene o la manca d’habilitats socials, degut a una certa obsessió amb el mitjà.

Els trets definitoris que més destaquen són la dedicació de temps i el “coneixement” de videojocs, però associant coneixement a destresa i capacitat competitiva en el joc, fonamentalment.

Per altra banda, en Carlos reafirma la seva condició heterosexual, burlant-se del col·lectiu gai i implícitament desacreditant les persones homosexuals com a potencials *gamers*:

Carlos: jo em considero gamer, però no gaimer! [se’n riu]

(M, CT, V, GD 6)

Aquest fet evoca les crítiques a la identitat *hardcore* per la inclinació de part del col·lectiu identificat o pròxim a aquest perfil amb actituds antifeministes i de rebuig a les reivindicacions del col·lectiu LGTBIQA+ (en aquest sentit, es pot recordar, una vegada més, el cas del GamerGate - Mortensen, 2018).

Seguint amb les qüestions relacionades amb la desigualtat, aquest grup, tot i detectar desigualtats de gènere en el món del videojoc, tendeix a normalitzar-les: es burlen de determinades situacions: per exemple, del fet de posar una jugadora de futbol femení a la portada de *FIFA* (Extended Play Productions, 1993), o trobar-se persones del gènere femení i/o d’edat avançada jugant a títols triple-A. L’únic intent de problematitzar les desigualtats de gènere per part d’un dels participants queda anul·lat per la resta de participants i acaba sent un motiu de burla:

Hamal: no intenten fer-bo, no ho intenten fer machista i ho intenten fer lo més real possible

Abdul: no, però jo tinc una cosa una mica en contra del GTA... pues quan... saps quan entres al GTA que et comencen a sortir imatges? Pues... [el Carlos l’interromp]

Carlos: ah la tia aquella!

Abdul: pues la majoria de dones, la majoria de cops que et surt la dona està com sexualitzada saps? Que està amb sostens [en Marcos l’interromp]

Marcos: bueno però està a la platja!

Abdul: bueno però [el Carlos l’interromp]

Carlos: però que està a la platja! [li crida a l’Abdul i tots es posen a riure]

(M, CT, V, GD 6)

D’altra banda, a diferència del grup de nois de classe treballadora de Barcelona, dels quals es va assenyalar certa manca d’autoestima com a *gamers* (segona accepció), i respecte la seva pròpia afició, el grup de nois de classe treballadora de Vic aporta diversos arguments en positiu sobre el videojoc, més enllà de la pura ‘diversió’, que vinculen a qüestions d’aprenentatge informal o vivencial. D’una banda, l’aprenentatge de dinàmiques de camaraderia i, la importància de la cohesió de grup i la

companyonia. Per altra banda, esmenten aprenentatges enfocats a potenciar la creativitat i la imaginació, que podrien interpretar-se com ‘escletxes’ vers una apreciació cultural-artística del mitjà. Així mateix, el grup defensa a ultrança els continguts violents dels videojocs, sense matisos ni apunts autocrítics, i es burlen de la crítica sensacionalista al voltant d’aquesta qüestió. Un únic participant (en Jose) ho problematitza, explicant una experiència pròxima en relació a l’addicció i a una possible patologia mental, i la resta de companys se’n burlen i el titllen de ‘boig’:

Jose: jo tinc un amic és va tornar boig eh! Va a la universitat... [tots es posen a riure] t’ho juro t’ho juro! I com es diu... es va viciar molt al... joc... al FightFire i després el seu pare no volia que jugués, que es centres a estudiar i ell seguia i seguia fins que no sé què deia... que com veia com un demonio o algo així, que veia espectres tot això... [tots es posen riure] eh que t’ho juro eh! Us ho juro!!!

Carlos: tu sí que estàs boig! [se’n riuen i aplaudeixen]

Marcos: tu sí que has vist un dimoni! [se’n riuen]

(M, CT, V, GD 6)

Per altra banda, tots ells coneixen les normes PEGI i expliquen obertament que no les tenen en compte, en aquest cas coincidint amb l’actitud directa i desafiant de les noies de la mateixa classe (treballadora).

Finalment, és interessant fer esment apart del cas d’en Marcos, ja introduït anteriorment, en el sentit que representa una ‘escletxa’ de la categoria *foodie-connoisseur*, dins d’un discurs eminentment *hardcore*. En determinats moments, escassos però significatius, en Marcos es desmarca dels seus companys. Per exemple, quan parla sobre les característiques que per a ell ha de tenir un ‘bon videojoc’, explica que li agraden les referències a d’altres gèneres i mitjans, com el cinema i la televisió, o a nissagues del propi món del videojoc, i atorga importància a la banda sonora, com un element que enriqueix les seves experiències lúdiques. Aquest fet posa de manifest que en Marcos aprecia i valora relacions entre diferents mitjans i àmbits artístics. Així mateix, en Marcos també critica el pes que els seus companys li atorguen als ‘gràfics’, i és l’únic noi del grup (de classe treballadora) que posa en valor els videojocs *indie*, en un context d’atac i menysteniment d’aquests jocs, en el que ell mateix participa (activament) durant el grup de discussió i només admet, amb certes reticències, que juga a videojocs *indie* (segurament per la pressió de grup), i té cura de fer-ho des d’un enfocament inclusiu, integrador, sense contraposar-los, en termes de major o menor qualitat, a títols d’acció *mainstream*. Tal com hem comentat anteriorment, resulta significatiu, per partida doble, que en Marcos parli més obertament sobre els seu interès pels jocs *indie* durant les entrevistes, ja en un context sense la pressió grupal, i que durant la primera entrevista expliqui que el coneixement/afició vers aquest tipus de videojocs prové, en el seu cas, de la relació amb un amic d’un altre col·legi, una escola concertada, la qual cosa reafirma la tesi, anteriorment apuntada, de la correlació entre capital cultural (tradicional) i familiaritat amb videojocs de caire alternatiu.

Tot plegat convida a algunes reflexions finals: per una part, resulta encoratjador que hi hagi adolescents de classe treballadora amb accés i coneixement del món dels videojocs *indie*; però, per altra part, resulta problemàtic que la pressió grupal limiti les possibilitats d’obertura cultural entre els companys, és a dir, que no hi hagi una transmissió de capital cultural entre els participants d’aquest grup, tot i la complicitat, potser aparent, que semblen tenir.

En definitiva, per bé que, al llarg d’aquest estudi, hem identificat varis grups amb una dominant de perfil *hardcore*, aquest presenta una certa particularitat. D’una banda, el grup de nois de classe

treballadora de Barcelona respon al perfil *hardcore*, caracteritzat específicament per la seva paradoxal manca d'autoestima *gamer*; en canvi, el grup de noies de classe treballadora de Vic també encaixa amb el perfil *hardcore* però mostrant, alhora, un cert compromís cívic-polític, tot i que paradoxalment arrelat a una visió encara sensacionalista (i tradicional) del mitjà. I, per la seva banda, el grup de nois de classe treballadora de Vic es distingeix, en certa mesura, per diversos 'tics' retrògrads que han aflorat al llarg del grup de discussió i de les entrevistes. Aquests 'tics' es poden relacionar amb dinàmiques subterrànies de *backlash* ideològic (respecte el feminisme i el moviment LGTBIQA+) en part de la comunitat *gamer*, que alhora han despertat l'interès de l'extrema dreta respecte la comunitat *gamer*⁷²; en principi, de forma transversal a les classes socials, però, a la llum d'aquest estudi, són potser els/les joves (sobretot ells) de classe treballadora els més vulnerables a aquest tipus de discursos polítics, que busquen atiar i capitalitzar la incomprensió, escepticisme i/o rebuig de certes persones vers moviments socials com els esmentats (Bown, 2018).

5.3. Paràmetres específics (Vic): microtransaccions, estatus *gamer*, entorn familiar i professionalització

Aquest apartat aborda una sèrie de paràmetres d'interès, de caire específic, identificats en els discursos dels i les adolescents de la ciutat de Vic. Concretament, els resultats mostren que hi ha diferències significatives entre classes i gèneres en quatre punts fonamentals: (1) ús i percepció de les microtransaccions en relació a les desigualtats socials i l'estatus *gamer*; (2) (auto)definicions de *gamer* i discursos de legitimació o deslegitimació del videojoc, en relació amb el que en seccions anteriors d'aquest estudi hem conceptualitzat com 'autoestima *gamer*'; (3) discursos sobre les desigualtats de gènere al voltant de la representació i l'experiència videolúdica i algun apunt sobre racisme i orientació sexual; (4) discursos i percepcions de l'entorn familiar (dels i les adolescents) en relació al videojoc; (5) coneixements i percepcions sobre els processos de professionalització del sector, tant en les plataformes digitals (com Twitch i YouTube) i el món dels *e-sports*, com respecte la indústria tradicional del videojoc.

a) *Microtransaccions, desigualtats i estatus gamer*

Aquest subapartat aborda els usos i les percepcions que els i les adolescents tenen de les microtransaccions com a pràctica en si mateixa, però també en relació amb les desigualtats socials, i com aquesta qüestió incideix, al seu parer, en l'experiència videolúdica i l'estatus *gamer*.

Els resultats obtinguts a la ciutat de Vic difereixen lleugerament dels obtinguts a la ciutat de Barcelona. Concretament, els grups de classe mitjana i, especialment els nois, plantegen un discurs cautelós i amb certes reticències al voltant del nou model de videojoc basat en microtransaccions, en línia amb els nois de Barcelona de la mateixa classe social, però alhora, a diferència d'aquests, es mostren (més)

⁷² L'episodi del GameGate, explicat anteriorment, va testimoniar la magnitud i el poder de mobilització d'una part dels aficionats (*hardcore gamers*) reaccionaris a qualsevol canvi progressista i inclús a la cultura del videojoc. Arran d'aquest episodi, la ultradreta porta temps intentant captar vots entre *gamers* (sobretot *hardcore gamers*) contraris o escèptics respecte el feminisme i/o el moviment LGTBIQA+. Concretament, des del GamerGate, Steve Bannon (assessor de Trump), va veure possibilitats d'atiar a una certa part de la comunitat (Dyer-Witthford i de Peuter, 2021, p. 376). Més tard, en el context espanyol, aquesta estratègia ha estat imitada per Vox: a l'octubre de 2019, un mes abans de les eleccions generals, Iván Espinosa de los Monteros i Rocío Monasterio (membres líders de Vox) es van personar a la Madrid Games Week amb la intenció de captar electors (Cid, 2019).

transparentes i directes quan expliquen les seves pràctiques de consum i la seva autogestió respecte aquests temes. D'altra banda, els grups de classe treballadora de Vic tenen una visió positiva i entusiasta de les microtransaccions, coincidint en gran mesura amb el discurs del grup de nois de classe treballadora de Barcelona.

Començant pel grup de nois de classe mitjana de Vic, tots ells comparteixen un discurs moderat i d'autocontrol respecte el consum de microtransaccions. Tot i així, les pràctiques de consum difereixen notablement entre ells. En línia amb la resta de resultats, aquest grup sembla mostrar-se més directe i obert respecte les seves pràctiques i opinions que els grups de classe mitjana de Barcelona. En aquest sentit, tots els participants comenten obertament les seves pràctiques de consum i concreten quantitats, en alguns casos, elevades. D'una banda, en Sergi i l'Àlex expliquen que mai han realitzat compres d'aquest tipus, mentre en Pere i l'Oriol expliquen que n'han fet alguna, de molt puntual, i que s'han gastat uns 10 i 30 euros, respectivament. En canvi, en Marc i en Xavier parlen de quantitats que oscil·len entre els 100 i els 300 euros. La reacció dels companys, que ja eren coneixedors d'aquestes pràctiques abans del grup de discussió, mostren una certa desaprovació i, alguns d'ells, posen en dubte la veracitat de les quantitats:

Sergi: jo res

Pere: jo em dec haver gastat uns 10 euros

Oriol: jo 30 euros

Marc: aquest més de 100 euros... [senyala en Xavier]

Àlex: que va com 500... segur... [li diu en Marc]

Xavier: més de 100 euros, però menys de 200 euros [somriu] però ara em vaig proposar de no gastar-me més diners amb això

Pere: jo 10 euros que em va regalar la meua iaia [se'n riuen, tots menys en Sergi]

Marc: jo potser crec que passo dels 300 i tot [se'n riuen] és que a mi perquè em donen els diners per Nadal i... com que són els meus diners i no sé amb què més gastar-m'ho doncs em compro algo de la Play

Sergi: jo res... no li veig el sentit a vegades...

(M, CM, V, GD 8)

En el passatge anterior podem identificar certes similituds de percepció amb el grup de nois de classe mitjana de Barcelona: tot i que dos dels participants parlen del consum de microtransaccions com una pràctica recurrent, tots ells comparteixen un discurs força reticent i cautelós i, ni en Marc ni en Sergi (els dos participants que fan ús de microtransaccions), sembla que atorguin a aquesta qüestió un valor especial, més aviat el contrari. En Marc parla de les microtransaccions com si fos l'últim (però també l'únic) recurs a l'hora de fer-se un regal, en el context de l'oci digital, i en Sergi sembla més aviat contrari a aquest tipus de pràctiques, a les quals explica que vol posar-hi fi. En la mateixa línia, durant l'entrevista semiestructurada, en Pere sembla sentir-se culpable d'haver realitzat una microtransacció puntual i no sembla veure-li un sentit/utilitat prou justificada:

Pere: ara em sap greu, saps? Perquè dic... són 10 euros i realment pel Fortnite no m'ha servit per res [remarcant 'res'], però és que per res de res [remarcant 'res de res']. Just quan t'ho compres dius... "oh, quina skin més guai" i llavors el segon dia ja no l'estàs ni fent servir aquella skin, saps? O la cosa que t'agafis... és que és una tonteria de veritat. No deixen de ser compres com per una certa 'estètica' virtual, saps? I, al final, això és una tonteria.

(M, CM, V, EVS 15)

En ambdós casos, semblaria que el consum de microtransaccions, i potser també el component d'autoresponsabilitat al respecte, ve facilitat/promogut per una certa llibertat parental respecte la gestió autònoma d'aquestes qüestions (Hollingworth *et al.*, 2011), qüestió sobre la qual s'entrarà més a fons, al subapartat "Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc".

Per altra banda, ells mateixos inicien un debat interessant sobre l'ètica de les microtransaccions en títols *free-to-play* i en títols *pay-to-win*. En el cas dels *free-to-play*, el model els sembla raonable i al·leguen a la responsabilitat individual, en canvi, el model dels *pay-to-win* els hi sembla injust:

Àlex: jo penso que és millor... per exemple com el Fortnite que no has de pagar pel joc, però que tens l'opció de comprar si vols (...) així tu pots jugar al joc igual que altra gent

Xavier: que no sigui pay-to-win [tots li donen la raó]

Pere: que no sigui com el FIFA (...)

Marc: el problema d'alguns jocs a vegades és que per comprar personatges a alguna història d'algun videojoc i t'afecta a lo que es ve a dir la història o al videojoc i això és el que no m'agrada... (...)

Oriol: jo és que no en faig pas servir gaire de tot això... però penso que aviam... els jocs que són gratis sí, que es pot gastar diners perquè ja que són gratis... així ajudes els creadors, però els que ja has de pagar bastant com... jo que sé... molts valen 70 euros doncs llavors no val la pena, perquè ja que pagues no cal gastar-te més diners encara

(M, CM, V, GD 8)

El comentari de l'Oriol, a més d'autogestió i control, aspectes que ressonen amb dinàmiques parentals de les famílies de classe mitjana (Hollingworth *et al.*, 2011), també denota una certa tranquil·litat econòmica, assumint que l'afició al videojoc implica un cost econòmic que considera acceptable. Tot i el posicionament inicial, pràcticament tots els participants del grup, amb l'excepció de l'Àlex, critiquen les desigualtats implícites en aquest model de negoci i adopten una postura socialment més crítica que els seus iguals de classe mitjana de Barcelona:

Marc: és injust... [l'Oriol assenteix]

Sergi: perquè i a vegades que hi ha persones que no tenen el suficient diner o per temes familiars o pels pares...

Pere: i al revés... hi ha gent que s'hi dedica i té... bueno que s'ho gasta tot amb allò i...

Àlex: doncs jo penso que també està bé que hi sigui, perquè si tu no tens tantes hores per dedicar-hi i també vols poder estar al nivell dels altres, també pots comprar!

Xavier: jo penso que és injust, per això que has dit... [senyala en Sergi] si un és més pobre i l'altre és més ric, després clar els rics [en tercer persona del plural] si podran gastar més i els pobres menys (...)

Oriol: jo també ho trobo injust, perquè no... o sigui quan tu jugues al videojoc no hi ha d'haver avantatge dels diners que tu tens a part. Ha de ser només el videojoc, si tu tens molts diners llavors a la teva vida pues molt bé, te'n pots comprar d'altres, però no... o sigui no gastar-te'n per tenir més monedes i per avançar més ràpid

(M, CM, V, GD 8)

De nou, el passatge anterior ens permet entreveure que els nois de classe mitjana tenen actituds tolerants envers els seus companys, acceptant i respectant la diferència d'opinions. Pràcticament tots els participants coincideixen que el model reproduceix desigualtats socioeconòmiques i es posicionen en contra, amb l'excepció de l'Àlex, que, tot i haver dit que no en fa ús, defensa les microtransaccions com una via per "igualar" la destresa entre els i les jugadores que dediquen menys temps al mitjà. Aquest argument també podria interpretar-se com una crítica a la concepció *hardcore*, que s'inscriu en el domini i l'habilitat tècnica adquirida a través de la dedicació intensa al mitjà. En aquest sentit, és

interessant observar com un discurs relatiu a una major igualtat i diversitat d'estils de joc, en el context específic de la cultura *gamer*, fricciona en certa manera amb el component (d'agreujament) de desigualtats socioeconòmiques, en el context social general. Finalment, cal apuntar que l'Oriol, tot i criticar la incorporació de les desigualtats socioeconòmiques en el videojoc, en una certa contradicció, sembla acceptar les desigualtats presents a la realitat social.

Per la seva banda, el grup de noies de classe mitjana semblaria que també tenen un discurs més obert que els grups de classe mitjana de Barcelona. Concretament, expliquen anècdotes personals relatives al consum de microtransaccions, que inicialment emmascaren com a errors involuntaris, però que després admeten que van ser microtransaccions premeditades. Majoritàriament, parlen de quantitats que oscil·len entre els 5 i els 20 euros, amb les excepcions de l'Elisenda i la Joana, que afirmen haver fet microtransaccions per valor d'entre 60 i 300 euros, respectivament:

Joana: a mi una cosa que em va passar amb això... [somriu] amb aquest tema, quan era petita que tenia jo tenia el Clash of Clans, vale? Ehem... jo sense saber-ho jo anava comprant les gemas amb diners de me mare [riu] i bueno... i llavors vam tenir una multa de la quantitat de diners... (...)

Marina: quant vas gastar?

Joana: però clar també quan ets petit i no saps què són, ni perquè serveixen... pues...

Eva: pot acabar malament [riu]

Elisenda: quan et vas gastar?

Joana: 300 euros [l'Elisenda i l'Eva es posen riure] sí, sí, fora conyes! I la meua mare s'ho va creure! Li vaig dir que jo no sabia que era, bueno realment sí que ho sabia, vale? Però... [somriuen]

Marina: hòstia... [riu]

Elisenda: òsties Joana... [riu]

(F, CM, V, GD 7)

En línia amb les noies de classe mitjana de Barcelona, les participants d'aquest grup també estableixen una certa prioritat en les seves 'inversions' i, majoritàriament, n'exclouen el videojoc:

Elisenda: a mi... com a màxim m'he gastat 10 euros, o sigui màxim en cada d'allò, en plan... em dec haver gastat uns 60 euros en total (...)

Neus: jo és que no és una cosa per la que compraria sincerament...

Marina: ja! Jo igual...

Neus: en plan... invertiria més en altres aficions que tinc o coses així

Sara: sí, jo també

Neus: perquè del joc me'n cansaria al cap d'un mes i després...

Marina: sí, jo no he gastat res perquè penso igual que la Neus, però el meu germà doncs mira... ho fa així, per exemple, feia alguna cosa i li donaven diners o, per exemple, per l'aniversari li donaven diners i ell potser ho invertia allà, en el joc. En canvi, jo no, perquè m'és bastant igual tenir unes skins més o menys o el joc en general...

(F, CM, V, GD 7)

En el passatge anterior podem observar que, a diferència dels seus companys (el grup de nois de classe mitjana de Vic), les noies de classe mitjana no condemnen les microtransaccions sinó que simplement se'n distancien com una pràctica recurrent. La Marina fa esment específic a les pràctiques del seu germà, però en cap cas les critica ni es mostra reticent. En aquest sentit, a diferència del cas

de Barcelona, observem que aquest grup sembla associar les microtransaccions amb un cert estatus *gamer*, que vinculen amb la voluntat d'una certa possessió de capital simbòlic dintre del joc:

Elisenda: si ets, per exemple, molt dolent i et compres una skin que val molts diners, que és així en plan... [la Marina l'interromp]

Marina: seguiràs sent dolent igual eh!

Elisenda: ja, no, però espera! Els que juguen contra tu, potser es pensen que ets més bo i després s'amaguen! S'amaguen i en maten a un altre!

Eva: però si ets dolent tampoc els mates...

Neus: en plan seria per donar impressió, no?

Elisenda: sí!

Marina: sí, però en plan per donar la imatge però en realitat seguiria sent igual de dolent!

Elisenda: ja! Però potser s'espanten i se'n van, saps? (...)

Neus: jo no ho sé perquè no hi he jugat mai, però potser també és la publicitat que donen d'aquest personatge o cosa nova que surt, no sé en plan si et diuen "sí! És molt bo!" i tu t'ho creus, potser després en plan...

Eva: ho compres

Neus: i això també t'afectarà a la manera que jugues... d'alguna manera... no ho sé...

(F, CM, V, GD 7)

Particularment, les participants d'aquest grup utilitzen un argument molt similar a un del grup de nois de classe treballadora de Barcelona: destaquen l'autoconfiança en les pròpies habilitats i el grau de destresa com a elements determinants de l'experiència de joc, que no queda clar si justifiquen, però que en tot cas expliquen l'atractiu de les microtransaccions. A diferència, però, dels grups de classe treballadora de Vic, cap de les noies de classe mitjana de Vic problematitza l'ètica del model de les microtransaccions fins que la moderadora ho demana directament. Quan se'ls hi pregunta directament si creuen que les diferències derivades del model són justes o injustes, pràcticament totes elles apel·len a la responsabilitat individual i sostenen un discurs semblant al del grup de nois de classe mitjana de Barcelona, tot i que amb matisos. Mentre l'Ernest (noi de classe mitjana de Barcelona) associava el consum de microtransaccions a una certa "anormalitat", el grup de noies de classe mitjana de Vic ho relaciona, en termes més concrets i 'dramàtics', amb problemes d'addicció i ho compara amb la ludopatia. En aquest punt, és interessant observar com, en certa mesura, el discurs al voltant dels pànics mediàtics acaba ofuscant un altre discurs crític, de to menys dramàtic/sensacionalista, com és els arguments enfocats a les desigualtats socioeconòmiques. Així, malgrat que en alguns moments la Neus i l'Eva aposten per un discurs orientat a les desigualtats, els arguments sobre la ludopatia i la responsabilitat individual persisteixen i semblen quallar entre les participants:

Moderadora: creieu que és just?

Eva: no... perquè si hi ha una persona que no s'ho pot pagar... (...)

Neus: doncs jo crec que és injust per gent que realment vol jugar i no té els diners per jugar, però per l'altra gent... si realment ho pots pagar, però no vols, doncs això no crec que sigui injust, però potser ho pot ser una mica per gent que realment li importa el joc o no sé si importar-li és una raó... però bueno... i després no pot perquè s'ha de pagar (...)

Joana: i la gent que no té paciència... pum, paguen! (...)

Marina: però després això ja és una addicció! (...)

Neus: has de tenir paciència! (...) A veure jo crec que és una merda, però si quan t'estàs instal·lant el joc ja saps que passa això doncs la decisió és teva!

Eva: sí, exacte (...)

Marina: la culpa és teva si hi jugues! (...) Això és com la gent que s'enganxa, si tu vas un dia al casino i et gastes aquell dia 60 euros [to despectiu] per jugar... vale! Però després aquell dia t'has gastat 60 euros per poder guanyar, vale, però després aquella gent que cada dia va al casino a gastar-se 60 euros i després no té diners per menjar perquè se'ls ha gastat amb això! És que això ja és una addicció, o signi, no és problema del casino! Perquè el casino ja t'avisen que tinguis seny, més de 18 anys, que tinguis seny!!! Que et pots gastar molts diners i la gent si s'enganxa és el seu problema, és el problema de la gent que s'enganxa!
(F, CM, V, GD 7)

Si ens fixem en el grup de nois de classe treballadora de Vic, veiem que les reaccions i les actituds davant d'aquest tipus de pràctiques són semblants al grup de nois de classe treballadora de Barcelona. Des del moment que la moderadora pregunta sobre les microtransaccions, tot el grup 'en bloc' es mostra entusiasmat per tractar el tema. Així doncs, de nou, es dona la paradoxa que un grup desafavorit a nivell socioeconòmic és dels que manté un discurs de to més positiu i entusiasta, respecte un model de videojoc (de negoci a través del videojoc) que afecta de forma flagrant a la qüestió de les desigualtats econòmiques. Tots ells, amb l'excepció d'en Hamal, expliquen obertament que fan microtransaccions de manera recurrent:

Marcos: m'he gastat menys en el Fortnite que hi he jugat més, que en d'altres jocs [riu] (...)
Jawara: bua doncs jo a Fortnite m'he gastat tanta pasta...
Abdul: quants? [li pregunta al Jawara]
Jawara: fua... 500 segurament
Carlos: yo también, yo como Jawara
Abdul: jo comptant la Play i l'ordinador uns 45 euros, en el Fortnite
Marcos: borratxo!
Abdul: i l'Alim cada setmana 15 euros [es posen riure] (...)
Hamal: jo... jo mai he pensat a gastar-me diners en un joc, tot el que tinc m'ho han regalat amics o així (...)
Carlos: és impossible no gastar! És impossible no gastar-te pasta!
Jawara: ja...
Carlos: el pase de batalla són 10 euros i et surt rentable perquè et donen 1.500 pavos (...). També comprem skins
Jawara: sí, jo compro moltes skins
Abdul: sí, sí... jo també
Jose: i jo
(M, CT, V, GD 6)

Malgrat la recurrència generalitzada d'aquest tipus de pràctiques dintre d'aquest grup, en el passatge anterior podem detectar un cert sentiment de culpa: semblaria que associen el consum de microtransaccions a un autodescontrol "impossible" de solucionar. Per altra banda, resulta important destacar que l'únic participant que diu no haver fet microtransaccions en realitat també ha estat partícip d'aquest nou model de videojoc, però a través del suport dels seus amics. Així, semblaria que les microtransaccions són un element important i habitual en les pràctiques videolúdiques dels participants d'aquest grup, i que formen part dels seus processos d'adquisició de capital *gamer* i de 'reconeixement' entre els companys. En relació amb això, el seu discurs reforça la tesi que les microtransaccions són un vehicle assumit/acceptat per obtenir estatus *gamer* en determinats grups de joves i, per tant, un cert capital simbòlic entre els jugadors. Tot plegat suposa una nova deriva de les dinàmiques competitives associades a l'actitud i el compromís amb el joc, pròpies de la identitat *hardcore*.

Carlos: tryhard... una persona que juga molt... molt save
Marcos: tryhard, una persona que és concentra en el joc [el Carlos l'interromp]
Carlos: pues esoooo! Que juga concentra y muy save y ya està!
Marcos: però... com será tryhard jugando save!
Jose: competitiu
Javara: i, per exemple, si en Bugha té un skin, jo que sé la... la Desenfreno i... en Bugha és boníssim! Llavors jo penso... me l'ha compro perquè la té en Bugha i és tryhard i en Bugha és molt bo, doncs me la compro!
Carlos: el juego psicológico... si ves según que... teagas
Marcos: sí...
Carlos: això és el què fa molts persones [en Marcos l'interromp]
 (M, CT, V, GD 6)

En el passatge anterior podem identificar dinàmiques competitives que els integrants d'aquest grup associen a aquest tipus de pràctiques de consum i que condicionen les seves experiències videolúdiques, relegant la diversió a un pla secundari i convertint el videojoc (online) en un espai de competició i de demostració d'habilitats tècniques. En aquest sentit, durant l'entrevista jugant online amb en Marcos i en la que també va participar-hi en Carlos durant una estona, van fer nombroses al·lusions a la customització com a quelcom particularment plaent, fent referència al seu valor econòmic, dintre del model de microtransaccions, i atorgant-li, implícitament, reconeixement (poder simbòlic):

Carlos: ¿sabes el coche ese que se parece a un Nissan?
Marcos: claro
Carlos: lo tiene uno que conozco... ¡está guapísimo tío!
Marcos: ya ves... ¡costará una pasta!
 (M, CT, V, EJO 12)

Tot i la importància que pràcticament tots els nois de classe treballadora atorguen a les microtransaccions, en un moment donat critiquen la lògica dels jocs anomenats *pay-to-win* i la incorporació inherent de les desigualtats socioeconòmiques a les experiències videolúdiques que comporta aquest model:

Carlos a mi els jocs pay-to-win no m'agraden gens!
Marcos: perquè és un pay-to-win [riu] has de pagar... [el Carlos l'interromp]
Carlos: et pot venir un jeque árabe [tots es posen a riure] que sigui... que es pugui gastar un millón d'euros i et pot rebentar en un moment! I això no m'agrada a mi! (...)
Carlos: és que no som rics, nosaltres vivim de lo bàsic
Javara: sí, de tot el que sigui gratis! (...)
Carlos: és molt injust! (...) Por ejemplo, en el Clash Royale hay gente que es buenísima y no se deja pasta y pues...
Marcos: se quedan atrás...
Carlos: el joc és així... és molt injust
Hamal: sí, es clar, és molt injust (...)
Javara: sí, sí, no hi ha dret
Marcos: dedica't a una altra cosa (...)
Abdul: si ets pobre et fots i ja està! És molt injust!

Jawara: sí...
(M, CT, V, GD 6)

Malgrat aquesta crítica amb component de classe que comparteixen tots els integrants d'aquest grup, i que expressen amb indignació, acaben concloent, amb un cert sentiment de resignació, que la seva situació de desigualtat és una condemna/condició prèvia i inamovible.

Per la seva banda, el grup de noies de classe treballadora, a diferència dels seus companys (nois de classe treballadora de Vic), es mostren crítiques i condemnen el model de les microtransaccions, tot i que amb alguna contradicció puntual. Des d'una perspectiva crítica i amb un cert to d'indignació, denuncien les desigualtats socioeconòmiques implícites en aquest model i critiquen el plantejament de la indústria:

Sisa: no m'agraden! (...) La missió és jugar i divertir-te!
Raissa: són una tonteria! (...) I gastar-te tots aquests diners per res, doncs... (...) i la gent ja es descarrega el joc... amb les descarregues ja guanyen diners!
Ilanira: clar, jo crec que no és necessari en plan...
Raissa: jo també...
Ilanira: que hagis de donar diners, perquè si hi ha gent que no s'ho pot permetre...!
Fatou: ja... però en plan a mi m'encanta una skin que joder... tio... la demanaré pel Nadal
(F, CT, V, GD 5)

D'una manera semblant a la Fatou en aquest passatge del grup de discussió, la Raissa, durant l'entrevista semiestructurada, també sembla contradir-se: inicialment critica el model dels *pay-to-win*, però conclou que si la decisió i els diners fossin seus (i no de la seva mare i el seu pare) sí que faria aquest tipus de pràctiques:

Raissa: jo ho trobo molt injust perquè tu et puguis permetre o et deixin pagar-te aquestes coses, això fa que tinguis més probabilitats de ser més bo i guanyar més coses. I també ho trobo una tonteria, igualment els creadors d'aquest joc, no necessiten aquests diners que la gent paga, només els hi augmenta una mica el seu sou i (...) una cosa és que cada vegada hagis d'anar als teus pares "compra'm això, compra'm allò", doncs clar és millor tenir la teva targeta i comprar-te el que vulguis o, per exemple, si jo he treballat per tenir aquells diners, doncs si que me'ls gastaria, però el meu pare i la meva mare, per exemple, si treballen perquè jo m'ho gastí amb un videojoc, que potser quan ja no m'interessi l'enviaré a la merda, pues clar...
(F, CT, V, EVS 9)

En un altre passatge contradictori, la Fatou critica la possibilitat de fer microtransaccions però, alhora, es mostra entusiasmada davant la idea de comprar-se o que li regalin una *skin*. En línia amb el que s'ha comentat al fil dels discursos dels seus companys (nois de classe treballadora de Vic), aquest fet podria indicar una possible vinculació entre les microtransaccions i l'adquisició de capital i estatus *gamer* (cft.: Nielsen, 2020, p. 94).

Fatou: lo que és que és injust que hagis de pagar una skin quan vulguis tenir-la i no la puguis tenir perquè no tens tants diners per pagar-ho i bueno... lo que vull fer jo és que quan arribi Nadal pues demanaré que em comprin aquestes skins per no sé... (...) Hi ha gent que es gasta tants diners per aconseguir moltes skins o molts pavos o molt d'això per no sé... per impressionar els teus amics...
(F, CT, V, GD 5)

Tot plegat té ressonàncies que encaixen amb la concepció *hardcore*, vinculada a la competitivitat i a la necessitat de ‘demostrar’ habilitats per tal d’adquirir estatus *gamer*, per bé que en aquest cas ‘assumint’ la despesa/esforç econòmic com a part (relativament legítima) de la inversió de temps i l’esforç/entrenament pràctic amb el joc. En aquest sentit, durant el debat sobre les microtransaccions s’entreveuen actituds competitives entre les noies d’aquest grup (grup que, a l’apartat anterior hem etiquetat com de dominant *hardcore*), actituds en certa mesura semblants al grup de nois de classe treballadora de Barcelona (també de perfil *hardcore*):

Fatou: clar! Jo a vegades si perdo, ploro... fa ràbia! La gent em mata pel què sigui! No sé... (...)
Sisa: sí, fa ràbia a vegades!
Raissa: sí, molta...
Fatou: fa molta ràbia! [remarca ‘molta’]
Raissa: a vegades es para...
Sisa: sí!!! [riu]
Raissa: i vols tirar el mòbil o qualsevol cosa per la finestra! [riuen]
Fatou: no! Saps el què em fa ràbia? [li diu a la Raissa] Quan perdo en un joc pel puto wifi! (...) Pel wifi el teu personatge va caminant raro, va amb lag el teu personatge! [riuen] I després quan el wifi va bé, pues torna a reconnectar i veus que el teu personatge està mort! [to indignat]
 (F, CT, V, GD 5)

Cal fer esment específic que, a diferència dels seus companys (nois de classe treballadora de Vic), les noies de classe treballadora de Vic es mostren crítiques respecte les microtransaccions i, de fet, plantegen un possible sistema alternatiu basat en la igualtat d’oportunitats i la meritocràcia. No obstant, aquesta proposta no només no deixa de mantenir afinitat amb l’esperit del *hardcore gaming*, sinó que, de fet, remet al funcionament habitual dels videojocs *mainstream*, a través dels sistemes de recompenses i ‘*upgrading*’ de nivells de personatge, entre d’altres trets, atorgant un pes considerable a la dedicació i a la destresa tècnica del jugador/a:

Jèssica: és que hi ha jocs que s’ha de pagar i després hi ha gent que no pots jugar i això...
Fatou: hi ha molts jocs que (...) que sempre tenen skins noobs i en plan no m’agrada perquè (...) perquè per aconseguir una skin millor, en plan guai, has de pagar més i en plan... ojalà que hi hagués un joc on que poguessis aconseguir personatges fent coses, en plan...
Jèssica: sí... en plan pujant de nivell més ràpid
Fatou: sí! (...)
Raissa: sí! I si t’esforces i al final el tens és una satisfacció molt guai! [la Sisa somriu]
Fatou: ja!
Raissa: tipo t’esforces, jugues molt i al final aconseguixes aquell personatge que volies
Fatou: ja!
 (F, CT, V, GD 5)

Finalment, si fem una comparativa dels quatre grups de Vic, veiem que els grups de classe treballadora, tot i l’entusiasme inicial i la importància que semblen atorgar-li a les microtransaccions, es mostren socialment crítics amb les desigualtats que implica el model. Tot i així, semblaria que les microtransaccions juguen un paper més o menys rellevant en les seves experiències i entre els seus cercles habituals de joc. Altrament, la classe mitjana, tot i fer microtransaccions, es mostra reticent i força contrariada amb aquest tipus de pràctiques, que més aviat semblen anar “en contra” de les

dinàmiques acceptades (i habituals) entre els seus companys i companyes. Per altra banda, ambdós grups de classe mitjana no problematitzen les desigualtats socioeconòmiques del model, fins que són instigats per la moderadora.

b) *Ser o no ser gamer: (auto)definicions, legitimació/deslegitimació del mitjà i la qüestió de l'autoestima gamer*

Seguint amb l'estructura del subapartat basat en els centres de Barcelona, aquest subapartat es focalitza en la qüestió de com cada grup defineix què significa ser *gamer* i fins a quin punt i en quin sentit s'autoidentifiquen com a tals, a partir de les seves pròpies definicions.

En línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, veiem que, tant els nois com les noies de classe treballadora de Vic, quan defineixen què és ser *gamer*, donen importància a la inversió de temps al mitjà i proposen definicions acotades i properes a la concepció *hardcore*, sovint recorrent a estereotips mediàtics vinculats a la concepció tradicional dels i les aficionades al videojoc.

Començant pel grup de nois de classe treballadora, veiem que comparteixen una visió prototípica a l'hora de definir què significa ser *gamer*: tots ells destaquen la dedicació de temps al mitjà i parlen obertament sobre les hores que li dediquen, alhora que adscriuen la identitat *gamer* a trets estereotípics associats al *hardcore gamer*, com la manca d'habilitats socials, la mala alimentació i la falta d'higiene. No obstant, en Marcos (seguit d'en Jose) fa esment específic al 'coneixement' sobre videojocs, que sembla relacionar amb el fet de conèixer (integralment) el camp del videojoc:

Marcos: un gamer sap el què és un videojoc, sap el què és, sap de què va, les diferents coses que hi ha, juga molt i té moltes varietats de videojocs. Per exemple, jo passo moltes hores jugant i en sé bastant, jo crec que sé jugar bastant, llavors per això crec que soc gamer

(M, CT, V, GD 6)

Pel que fa a les dinàmiques d'autoidentificació, quatre (dels sis) participants del grup de classe treballadora defugen la seva autoidentificació com a *gamers*, en certa mesura distanciant-se de les connotacions negatives que ells mateixos han associat a la identitat *gamer* i, en línia amb el grup de nois de classe treballadora de Barcelona, demostrant poca autoestima *gamer* (primera accepció). A diferència dels seus companys, en Carlos i en Marcos s'identifiquen com a *gamers* de manera convençuda i, tal com s'ha explicat anteriorment, des d'un inici reafirmen la seva identitat *gamer* en contraposició amb la identitat *gaimer*, distanciant-se del col·lectiu LGTBIQA+ i, alhora reforçant l'heteronormativitat de la categoria (Sims, 2014, p. 854):

Moderadora: qui és considera gamer i qui no s'hi considera? I per què?

Carlos: jo em considero gamer, però no gaimer! [es posa a riure i en Marcos també]

Marcos: jo soc gaimer! [se'nriu]

Moderadora: què vol dir gaimer?

[En Marcos i en Carlos somriuen, la resta sembla que no ho havien sentit mai]

Carlos: és un meme això

Marcos: sí... és un xiste del gai

Carlos: sí, gay... gaimer

Marcos: exacte!

Carlos: som gamers, no gaimers [afirma amb rotunditat i en Marcos assenteix amb el cap]
(M, CT, V, GD 6)

Tal com avançàvem, a diferència d'en Carlos i en Marcos, la resta del grup comença dubtant i s'acaba situant en un punt mig, en certa manera, degut a una certa reticència respecte les connotacions que ells mateixos adscriuen a la identitat *gamer*, juntament amb una suposada 'manca' de dedicació i coneixement; tot plegat proper a la concepció *hardcore*:

Marcos: a vegades puc estar més de dotze hores cada dia, a vegades només faig tres hores i ja està
Carlos: jo [jugo] entre setmana tota la tarda
Marcos: jo tota la tarda-nit si no hi ha deures
Jawara: jo al migdia, de seguida quan arribo del cole
Jose: jo igual
Jawara: quan arribo de l'insti vaig directe! (...)
Abdul: jugo bastantes hores a la setmana però en plan... no soc aquest viciat que també juga a classe i això [tots es posen a riure i a aplaudir]
Jawara: doncs jo sí...
Carlos: com que no jugues a classe mentider!? [li diu a l'Abdul, que es posa a riure]
Marcos: jo al Fortnite no hi jugo a classe, a d'altres sí
Jose: és impossible no jugar a classe... hi ha molts viciats que juguem
Marcos: ja veus és que som molt viciats
(M, CT, V, GD 6)

Resulta interessant destacar que, malgrat el distanciament inicial, pràcticament tot el grup sembla dedicar-se intensament al videojoc. Un cop més, el to del seu discurs és directe i, en alguns casos, desafiant (cft.: Sims, 2014). Tot i haver-ho comentat amb anterioritat un parell de vegades, reiteren que 'inevitablement' juguen a videojocs durant les hores lectives, assumint que és un fet que no poden canviar. Per la seva banda, l'Abdul adscriu l'afició al videojoc al 'vici', amb to de burla envers els seus companys. En relació amb això, cal fer esment específic al fet que, a diferència del grup de nois de classe treballadora de Barcelona, sembla que, tot i autoexigir-se unes determinades hores de dedicació i coneixement, pràcticament tot el grup de nois de classe treballadora de Vic adopta una posició (propera però) relativament distanciada de la identitat *hardcore gamer*, mostrant una certa voluntat de desmarcar-se de pràctiques considerades obsessives i immadures, com el fet de jugar a classe. En relació amb això, es pot deduir que l'afirmació de l'Abdul, relativa als seus companys com a enganxats a un 'vici', remarca el seu (major) distanciament de la identitat *hardcore*. Alhora, els seus companys posen en qüestió aquesta 'acusació':

Carlos: jo em considero gamer [recalca la pronunciació perquè quedi clar que no es gaimer] perquè no sé... porto tota la vida jugant a videojocs, des de que vaig néixer ja vaig... vaig... en el bar dels meus pares ja pues... ja tenia una Play 1 i coses d'aquestes
Marcos: exacte! I jo com ell... pues no sé... a part tinc un bon coneixement dels videojocs i pues... no sé... hi ha gent que passa més de set hores a la setmana i jo això ho faig en un dia
Carlos: jo també...
Abdul: jo sí, en part sí, en part no, però soc gamer de que jugo moltes hores a la setmana però no soc aquell que està tot [remarca 'tot'] el dia davant de la pantalla o... saps? O que no es dutxa... com diuen i això...
[tots es posen a riure]
Jawara: igual que jo! Jo faig igual que ell! [senyala en Marcos] (...)

Hamal: doncs jo no em considero gamer perquè a vegades sí que no... a mi m'agrada més estar fent coses a fora al carrer que a estar jugant! (...) I que si em passo tota la tarda amb la pantalla em sento raro perquè no he sortit al carrer (...)

Jose: jo el mateix quasi... només no em considero perquè no sé molt dels videojocs, saps? Així com ho diu en Marcos, que en sap...

(M, CT, V, GD 6)

Segons els discursos d'aquest grup de nois de classe treballadora de Vic podem deduir que, en alguns casos, el videojoc ocupa un lloc central (i potser únic) en el seu temps lliure. No obstant, a diferència del grup de nois de classe treballadora de Barcelona, quan alguns dels participants parlen de les seves prioritats i rutines més enllà del videojoc, la resta del grup ho escolta amb respecte. Aquest fet reforça la tesi que aquest grup, tot i tenir una concepció de la identitat *gamer* molt propera a la definició *hardcore*, es mostra obert i tolerant amb els companys que no hi combreguen o no s'hi identifiquen:

Carlos: puf es que yo además es que juego el fin de semana casi todo el día. Si no estic parlant amb persones, estic mirant Twitch

Marcos: jo depèn! A vegades puc estar més de dotze hores, a vegades només faig tres hores i ja està

Abdul: al dia?!

Jose: clar! [l'Abdul posa cara de sorpresa]

Abdul: jo potser una hora eh només... (...) Jo quan arribo al migdia primer haig de menjar, haig de resar, primer. Després m'estiro una mica i després em fico a jugar i sinó parlo amb els amics per Instagram i ja està! No tinc res més a fer!

Hamal: jo els caps de setmana, just quan m'acabo de despertar a les 10 o 11 sí que em fico a jugar fins a l'hora de dinar. Després quan dino, segueixo jugant, després per les quatre o cinc deixo de jugar i per la nit torno a jugar, per les vuit o nou

Jose: jo els caps de setmana jugo al matí, a la tarda no jugo. I... jo jugo després de fer els deures

(M, CT, V, GD 6)

Durant l'entrevista jugant online, en Marcos també fa autocrítica de la seva intensa dedicació al mitjà i al visionat de sèries, mostrant una certa preocupació que sembla sincera:

[En Marcos està jugant al Helldiver i comparteix pantalla amb l'entrevistadora mentre li comenta la partida.]

Entrevistadora: està molt bé aquest joc i sembla que el domines molt, no?

Marcos: [somriu] jugo massa... jo estic molt... jo estic molt malament... [somriu] vaig estar més de 36 hores mirant una sèrie... seguides [un diu amb preocupació]. És una sèrie de 80 capítols, que me la vaig acabar en 3 dies... [abaixa la mirada]

(M, CT, V, EJO 12)

Per altra banda, aquest grup utilitza la ironia per criticar determinades pràctiques publicitàries i de consum de celebritats de YouTube i Twitch, que, en certa manera, alimenten una identitat *gamer* adscrita a la possessió d'accessoris (estètics i tecnològics) d'alta gamma, juntament amb el consum de begudes isotòniques (com Monster i Red Bull), aspectes que tenen ressonàncies properes a l'estereotip del *hardcore gamer*, per exemple, en relació amb mals hàbits alimentaris:

Janara: també hi ha gent que té una habitació del gaming [to irònic]

Carlos: un bon setup

Jose: tope de jocs...
Marcos: dues pantalles, la Play, la tele
Jose: PC potent
Marcos: la cam
Jawara: leds
Marcos: els leds, sí! Ah i leds i més leds i encara més leds! [se'n riu, juntament amb en Jawara]
Jawara: i més leds!
Abdul: sí, llums
Carlos: ¡pues yo tengo una habitación gamer entonces! [to irònic]
Marcos: i... dues pantalles... [diu amb ironia]
Carlos: pues si para ser gamer tienes que tenir leds... es que... manda huevos [tot el grup assenteix i es posen a riure]
Hamal: ja veus... [nega amb el cap i combrega amb el comentari d'en Carlos] (...)
Marcos: Monster també! Una nevera Monster també! [riuen]
Hamal: és que potser tens leds i tens la Play 2 i què...?! [tots es posen a riure]
Marcos: sí y la neverita de Monster o de Red Bull o lo que sea [riuen]
 (M, CT, V, GD 6)

Així mateix, durant l'entrevista semiestructurada en Marcos sembla contrariat a l'hora d'identificar connotacions habitualment associades al videojoc i als seus aficionats/des. Un cop més, la identitat *hardcore* s'erigeix com a marc de referència, i en Marcos no sembla capaç d'argumentar una defensa clara respecte certes estigmatitzacions, com la falta d'higiene:

Entrevistadora: al grup de discussió van sortir diferents definicions, l'Abdul va dir que és algú que no es dutxa, que és un viciat que juga a la classe, en Hamal va afegir que un o una gamer és una persona que no surt de casa. Què en penses?
Marcos: que són entre cometes certes però que no, que no és així, no sé... les veig que sí, però no
Entrevistadora: què vol dir sí però no
Marcos: no sé... que un gamer no té perquè no sortir, no té perquè no dutxar-se, però sí que es passa moltes hores i moltes vegades no surt, però potser no és perquè jugui tot el dia, sinó perquè té altres coses a fer o no pot i ja està, no sé...
 (M, CT, V, EVS 11)

Un altre fet destacable d'aquest grup de nois de classe treballadora és que la definició de la identitat *gamer* acaba derivant en una crítica de classe sobre els desavantatges tecnològics que suposa tenir (o no) un bon "setup gamer":

Hamal: potser un noi d'aquests professionals que considerem gamer, potser si juga en les nostres condicions és pitjor que nosaltres
Carlos: ¡claro!
Jose: ya...
Abdul: ja... és que juguen amb ordinadors de vuit mil euros
Hamal: ja! (...)
Jawara: bueno i jo jugo amb la tele i encara gràcies! (...)
Abdul: per ser gamer has de tenir diners! Si tens diners, ets el millor d'Espanya si vols!
Marcos: ja...

Abdul: jo jugo amb un ordinador que la pantalla és així [simula una pantalla d'un portàtil d'unes 11 polzades i tot el grup es posa a riure, més de la situació que del propi Abdul]. Què?! És que és la veritat! [assevera i s'ofèn davant de les rialles dels companys] El meu germà clar, però perquè ell juga a la tele perquè la Play va a la tele, doncs juga millor que jo, però és que jo jugo així [s'arronsa i es posa geperut fent veure que mira una pantalla que li queda massa avall] i és molt raro... [la resta del grup, ara ja seriós, assenteix amb el cap]

Hamal: ja... i jo també abans jugava amb mòbil i és en plan... ells tenen el ratolí o el joystick i és molt més fàcil! En canvi amb el mòbil tens que estar amb quatre dits! (...) Amb el PC pots disparar amb automàtic eh [de nou, es posen a riure. L'Abdul també. En certa manera, semblaria que relativitzen la seva crítica i s'ho agafen amb filosofia]

(M, CT, V, GD 6)

En aquest passatge podem identificar una reivindicació o una certa consciència de l'impacte que tenen les desigualtats econòmiques en les pràctiques videolúdiques, que aquest grup sembla vincular a la dificultat a l'hora adquirir habilitats tècniques amb el videojoc. En aquest sentit, crida l'atenció com la reivindicació de l'Abdul pren força i aconsegueix quòrum entre els companys, que inicialment no s'ho havien pres seriosament. Finalment, malgrat que tot el grup sembla estar-hi d'acord, acaben relativitzant la situació i la comenten amb ironia.

D'altra banda, els apunts de reflexió socioeconòmica s'articulen amb dinàmiques de competitivitat, vinculades a la identitat *hardcore* i que es tradueixen en nivells d'exigència i competitivitat elevats. En diverses ocasions, durant l'entrevista jugant online amb en Marcos i en Carlos, s'entreveuen moments de tensió per superar l'equip rival, però també als propis companys d'equip (en Marcos, en Carlos i l'entrevistadora):

Marcos: ¡golazo! [crida]

Carlos: ¡es mi golazo! [remarca el possessiu 'mi']

Marcos: ¡qué dices tío! ¡esto ha sido un 'Oliver y Benji'!⁷³ [fa referència a Óliver i Benji al·ludint a un gol cooperatiu]

Carlos: ¡ya te gustaría! ¡golazo todo mío! [comencen a emergir dinàmiques competitives entre ells, a mesura que porten una estona jugant, especialment d'en Carlos] (...)

Carlos: ¡el otro día jugué contra Andreu en champion!

Marcos: ¿Andreu ha llevado a champion?

Carlos: ¡sí, sí, tío! ¡Es buenísimo!

Marcos: sí, sí... ¡ya sé que significa champion tío!

Entrevistadora: ¿qué significa champion?

Carlos: es el antiguo segundo rango más competitivo de Rocket, ahora ya han metido el "supersonic" ese raro... y ya es el tercero más competitivo... van subiendo el nivel

Marcos: ¡ya ves! [tant en Carlos com en Marcos semblen entusiasmats]

(M, CT, V, EJO 12)

En una línia semblant a la dels seus companys, el grup de noies de classe treballadora plantegen una definició de *gamer* força propera a la identitat *hardcore*, tot i que, en particular, la vinculen a la

⁷³ 'Campeones: Oliver y Benji' (1983) és una sèrie televisiva japonesa, dirigida per Isamu Imakake i adaptada del còmic escrit i il·lustrat per Yōichi Takahashi. La història gira al voltant del futbol i la superació de dos amics, Oliver i Benji, que juguen i competeixen fins a formar part de la selecció nacional del Japó.

professionalització. Alhora, en tot moment mantenen un discurs de to directe i desafiant, comentant obertament que juguen durant les hores lectives, com un fet gairebé habitual:

Raissa: quedem per la nit a vegades i passem unes dues hores o així jugant al joc [riuen]

Jèssica: i a classe també... [riuen]

Ilanira: sí...

Pilar: sí

Fatou: jo sempre jugo a classe... [assenteixen i es posen a riure]

(F, CT, V, GD 5)

Tal com hem assenyalat, anteriorment, en línia amb els resultats obtinguts per Sims (2014), el grup de noies de classe treballadora manté un to directe i desafiant, pràcticament durant tot el grup de discussió. Tot i semblar conscients de possibles desavinences amb les expectatives dels adults i la pròpia moderadora, en cap moment mostren la intenció de moderar les seves aportacions, amb les quals semblen estar còmodes. En relació amb això, durant l'entrevista semiestructurada, la Raissa (noia de classe treballadora) explica diverses situacions en les quals ella i les seves companyes juguen durant hores lectives sense el consentiment del professor/a:

Entrevistadora: també havies parlat del Fortnite?

Raissa: sí! Aquest joc el jugava sobretot a la classe, amb l'ordinador, perquè llavors a la meua classe tenia una aplicació, no sé com es deia, i jugada allà [riu] (...)

Entrevistadora: sols parlar sobre videojocs amb els teus amics i amigues?

Raissa: sí, de vegades, sí, no tant... no sempre, però sí, amb els amics, sí

Entrevistadora: en quins contextos?

Raissa: a classe, quan el professor està dient alguna cosa, ens posem a parlar [riu], tampoc és que estiguem allà tota l'estona parlant-ne, però una mica

Entrevistadora: i a l'hora del pati i fora de l'escola?

Raissa: no

Entrevistadora: diries que els videojocs són importants per vosaltres?

Raissa: normal, no ho sé... tant no

(F, CT, V, EVS 9)

El passatge anterior és un exemple més de possibles actituds i comportaments desafiants, doncs malgrat que la Raissa no sembla atorgar-li un valor important al videojoc, ho considera més interessant que determinades explicacions del professor/a. A més, el seu comentari també posa de manifest que, per la Raissa, el videojoc no és un tema recurrent de conversa i, per tant, podríem deduir que té poca importància en els seus processos de socialització.

En relació amb això, durant el grup de discussió, quan la moderadora pregunta explícitament si es consideren o no es consideren *gamers*, la pressió grupal les porta a no autoconsiderar-se com a tals, demostrant així una manca d'autoestima *gamer* (primera accepció). Aquest fet pot relacionar-se amb una certa falta d'autoconfiança amb la seva destresa videolúdica: inicialment, abans de començar el grup de discussió, totes les participants (noies de classe treballadora) comenten a la moderadora, amb certa preocupació, que no juguen a videojocs. No obstant, des de bon principi, en el grup de discussió (i prèviament en els qüestionaris qualitatius), les seves aportacions ho desmenteixen. Per tot plegat, sembla que aquest grup és força insegur respecte les seves pràctiques i habilitats videolúdiques, optant per no (auto)assignar-se la identitat de *gamer*, fet que, en certa manera, ressona amb la categoria

“*ashamed-gamer*” proposada per Vilasís-Pamos i Pires (2022), que el defineixen com una persona que té vergonya d’autoidentificar-se com a *gamer*, especialment davant de les persones adultes, típicament degut a la seva condició de gènere (femení) (p. 1745). Sens dubte, de nou, el factor de gènere resulta rellevant al voltant d’això, i hi aprofundirem en el proper subapartat (“Desigualtats de gènere i discriminacions estructurals: representacions i experiències videolúdiques”). En general, les noies de classe treballadora de Vic associen la identitat *gamer* a la dedicació de temps, l’experiència i l’habilitat amb el mitjà. Tot plegat, connecta, en certa mesura, amb la identitat *hardcore gamer*, que sembla imposar uns nivells d’autoexigència considerables:

Sisa: a veure jo em considero gamer però... [la Fatou l’interromp]
Fatou: no, jo no em considero gamer! Si vols jugar, jugues i ja està!
Sisa: ehem... no, jo no em considero gamer, però sí és que jugo bastant i sé més o menys què és jugar amb una Play o amb un mòbil però gamer? No, no...
Raissa: jo tampoc m’hi considero
Fatou: jugar per jugar sí, però considerar-te gamer perquè jugues a un joc... no, no!
Jèssica: jo tampoc... jo sí que jugo a algun joc però no... no soc gamer!
Raissa: jo no em considero gens gamer...
Ilanira: clar! És això... pots passar molta estona jugant i això... però gamer no...
Raissa: ja... has de ser més bo...
Ilanira: és com...
Raissa: passar-te més hores
Jèssica: més experiència
Raissa: sí!
Fatou: clar!
 (F, CT, V, GD 5)

Així mateix, a mesura que en parlen, eleven la figura del *gamer* a la del ‘professional’, que semblen relacionar amb el món dels *e-sports*, però que desvinculen de les celebritats de YouTube i Twitch. Alhora, assumeixen dinàmiques competitives com a clau per assolir un determinat nivell i adquirir un cert ‘estatus’ *gamer*, del qual es distancien:

Sisa: és més professional! (...)
Raissa: és com jo, corro i si dic “ja soc atleta!”, perquè faig atletisme [es posen a riure] és el mateix! (...) Jo si em posen en una d’aquestes competicions internacionals a la primera ja moro [es posen a riure] perquè [l’interrompen per donar-li la raó] si estic a casa i ja em poso nerviosa, imagina’t allà davant de molta gent
Pilar: ja...
Sisa: és veritat
Ilanira: és com que has de saber jugar molt... per anar... pujant o fer una cosa d’aquestes... com... [l’interrompen per donar-li la raó] torneos i coses així... has de saber molt i jugar moltes hores, estar molts dies jugant... (...)
Jèssica: t’has de passar hores i dies també practicant... (...)
Jèssica: sí... i ja coneix més tècniques i això per jugar... té més habilitats
Fatou: i no depèn de YouTube, tampoc cal...
Raissa: sí, YouTube és a part (...)
Sisa: sí, sí, això ja és a part, no té perquè
Ilanira: tot depèn de si saps jugar molt o no... de la pràctica que tens...
Fatou: ja! Hi ha gent que juga a Twitch també! Però això és igual, en plan és a part
 (F, CT, V, GD 5)

Tot i la importància que semblen atribuir-li a la destresa tècnica i a la dedicació de temps, el discurs acaba derivant en una crítica adscrita a la visió tradicional de la identitat i la cultura *gamer*. Concretament, s'acaben referint als *gamers* en tercera persona i els titllen de “molt enganxats als jocs” i “malalts”. Aquest fet, de nou, connecta amb una manca d'autoestima *gamer* (segona accepció), que ja s'ha observat en els discursos dels seus companys (nois de classe treballadora de Vic), en certa manera, deslegitimant el mitjà i la comunitat d'aficionats/des:

Fatou: jo no soc aquests tipus de gamers que els veus molt enganxats als jocs

Raissa: això són malalts!

Fatou: que els hi fascinen molt els jocs, que en plan... estan moltes hores. I això es pot considerar gamer, en plan si t'encanten molt els jocs i t'encanta en plan... no sé pots fer... [la resta del grup assenteix amb el cap]

(F, CT, V, GD 5)

A mesura que el discurs avança, la crítica a la identitat *gamer* s'intensifica, fins al punt d'associar el que elles consideren *gamers* (en masculí) amb algun tipus de patologia, relativa a l'addicció. Aquesta perspectiva queda palesa durant l'entrevista semiestructurada amb la Raissa, que reitera termes com ‘viciada’ i basa la definició en dinàmiques de competitivitat i dedicació exclusiva al mitjà:

Entrevistadora: et consideres gamer?

Raissa: gens

Entrevistadora: no estic tant viciada dels videojocs. No hi estic molt i tampoc soc bona per ser gamer. Per ser gamer jo crec que has de tenir alguna cosa, assentar-te i saber molts jocs, saber com fer-ho i ser com professional i tu pensar que t'hi vols dedicar en aquestes coses i sé molt bo, no sé si m'entens

(F, CT, V, EVS 9)

Per tot plegat, semblaria que el marc de referència d'aquest grup està adscrit a la perspectiva i la identitat *hardcore*, que adopten pràcticament com a únic marc de referència possible, però alhora es distancien i critiquen durament el que elles mateixes defineixen com a ‘*gamer*’ prototípic, que resulta proper a la identitat *hardcore*.

Passant al grup de nois de classe mitjana de Vic, veiem que, únicament, vinculen la identitat *gamer* amb la dedicació de temps. En cap moment fan referència a la destresa tècnica i mostren la voluntat d'allunyar-se de la idea d'una dedicació exclusiva al mitjà. En línia amb el grup de nois de classe mitjana de Barcelona, fan menció específica al fet que el videojoc no és una prioritat exclusiva per a ells, sinó una afició que complementen amb d'altres, un cop finalitzades les seves responsabilitats acadèmiques i extraescolars. En certa manera, incorporen arguments que legitimen la seva afició però, a la vegada, quatre (dels sis participants) defugen l'autoidentificació com a *gamers*, deixant clares les seves prioritats:

Oriol: jo no m'hi considero del tot...

Àlex: no, jo tampoc

Oriol: perquè jo jugo a videojocs, m'agrada i jugo amb els meus amics, però la meua vida no es basa en els videojocs, també faig altres coses. És com un extra, un hobby només, perquè per mi un gamer és una persona que juga a videojocs i estar molt al món dels videojocs, com una persona que li agrada molt el futbol, doncs una persona que li agraden molt els videojocs... (...)

Xavier: jo... a veure... quan acabo de fer tots els deures doncs llavors m'hi passo jugant moltes hores també... o sigui, m'hi podria considerar, però no m'ho considero perquè bàsicament... ehm... per exemple, el cap de setmana, no vaig a jugar tota l'estona als videojocs o quan tinc més temps lliure, no jugo al videojoc... estic a l'ordinador o... a les xarxes socials. I perquè jo entenc un gamer com una persona que només juga a videojocs, en plan... a part de fer totes les seves altres tasques, quan acaba i té temps lliure... [l'Àlex l'interromp]

Àlex: forma part de la seva vida

Xavier: sí, està jugant a videojocs tota l'estona...

Pere: jo igual, jo no m'hi considero, perquè no... bueno perquè també és com un hobby i és un més a més (...)

(M, CM, V, GD 8)

En la mateixa línia, l'entrevista jugant online amb en Pere (noi de classe mitjana) posa de manifest una visió plaent i distesa sobre el videojoc. En tot moment en Pere mostra una actitud positiva i optimista sobre les seves habilitats, traient ferro a les dinàmiques competitives i posant en valor el fet de jugar per divertir-se (actitud *casual*):

[Anem perdent el partit 3-0.]

Pere: aquests són molt bons! Encara podem remuntar! Només anem 3-0! Està bé! Està bé! Aquest joc és molt satisfactori quan et surt bé!

[Comencem una partida informal 3 versus 3]

Pere: bueno... fer 'informal' no m'agrada, perquè la gent abandona a mitja partida, per això és millor fer un 'competitivo', perquè la gent no sol abandonar... si estàs jugant, estàs jugant, és igual si guanyes o perds, saps?

Lo important és divertir-se!

(M, CM, V, EJO 16)

Aquest comentari és molt semblant al d'un de la Rosa (noia de classe mitjana de Barcelona), recollit anteriorment, subratllant la importància d'aprendre a jugar i passar-s'ho bé per sobre de la competitivitat i la motivació de guanyar una partida. Concretament, en Pere utilitza aquest mateix argument per allunyar-se de la identitat *gamer*, que associa a la dedicació intensa i competitiva, pròpia a l'accepció *hardcore*.

D'altra banda, durant l'entrevista semiestructurada en Pere explica que *Rocket League* (Psyonix, 2015) és una versió actualitzada d'un joc antic, del qual no recorda el nom⁷⁴. En Pere explica que ho va descobrir amb un amic, buscant informació sobre el joc, mostrant una vessant de la seva afició que sembla pròpia a la perspectiva *foodie-connoisseur*:

Pere: aquest joc ve d'un de molt més antic, que té un nom llarguíssim! I era més o menys el mateix! No recordo el nom... era raríssim...

Entrevistadora: com ho saps?

Pere: ho vaig buscar. Al principi quan me'l vaig comprar no em va agradar gaire i jugava molt al Fortnite, però després el vam anar descobrint amb un amic i vam buscar coses i això... però no me'n recordo del nom la veritat, és que era tant llarg...

(M, CM, V, EVS 15)

⁷⁴ La idea original de *Rocket League* (Psyonix, 2015) va sorgir arran d'una seqüela del títol *Supersonic Acrobatic Rocket-Powered Battle-Cars* (Psyonix, 2008).

Tot i algunes mostres puntuals d'interès cultural pel videojoc, a diferència d'en Lluç (noi de classe mitjana de Barcelona), en Pere no es considera *gamer*, i no contempla definicions alternatives que li podrien permetre autoidentificar-se com a tal. En el cas concret d'en Pere, aquest fet podria explicar-se per una falta d'autoestima *gamer* (segona accepció) i un marc mental lligat a la perspectiva *hardcore*, com a identitat de referència. En canvi, en Sergi i en Marc, durant el grup de discussió, es desmarquen de la majoria dels companys i s'autoidentifiquen com a *gamers*, proposant una definició oberta i plural, pròxima a la categoria de Muriel i Crawford (2018) '*everyone is a gamer*'. Concretament, en Sergi incorpora elements com l'aprenentatge, que legitimen la seva afició al videojoc i el temps que hi dedica:

Sergi: jo, sí! Perquè quan tinc temps passo gran estona jugant a la Play, però quan puc també surto de casa a passejar en Badi [el seu gos], però m'agrada molt el videojoc i això i m'ha influït bastant en tema emocional i en aprendre altres coses. No sé... és que per a mi un gamer és treball en equip, no sé... no abandonar els amics... mai... ehm... la importància de mantenir-ho tot i no perdre-ho i esforçar-te cada cop més

Marc: i que la seva afició signin els jocs... i gran part de la seva vida (...) jo potser sí [que soc gamer], perquè amb els meus amics, la majoria d'estona que xerrem, xerrem de jocs. Sí, sí, jo m'hi considero perquè m'hi passo bastantes hores (...)

Sergi: per ser gamer no tens perquè ser un professional! Ets gamer inclús si t'hi consideres i no jugues tant, jo crec, simplement et poden agradar

Marc: jo tinc un amic, d'aquí del cole, que em va dir que es considera gamer, però que quan juguem sempre em diu que ell juga per entretenir-se

Sergi: sí, això mateix!

(M, CM, V, GD 8)

Mentre en Sergi i en Marc plantegen definicions alternatives, la resta de companys del grup de nois de classe mitjana mantenen una actitud de respecte, tot i que no semblen compartir la mateixa visió. Tot plegat acaba derivant en un debat sobre les hores que dediquen al mitjà. En relació amb això, s'observa que malgrat que alguns d'ells s'hi dediquen intensament, opten per no identificar-se com a *gamers*, demostrant poca autoestima *gamer* (primera accepció). Per exemple, en Marc, que es considera *gamer*, dedica menys hores al mitjà que en Xavier, que no es considera *gamer* tot i afirmar que pot jugar fins a set hores en un dia. Davant d'aquest fet, la resta de participants es burlen de la dedicació d'en Xavier, en certa manera realitzant una crítica a la identitat *hardcore* i posant distància respecte aquest tipus de pràctiques. En certa manera doncs, observem que la propensió a autoidentificar-se com a *gamer* i, per tant, a demostrar certa autoestima *gamer* (primera accepció) està relacionada amb la visió més o menys allunyada que tenen sobre la identitat *hardcore*. Per altra banda, i a diferència dels nois de classe mitjana de Barcelona, els nois de classe mitjana de Vic parlen i comenten les seves pràctiques videolúdiques amb certa naturalitat i transparència:

Àlex: sí, jo és que dec jugar com una hora al dia o així, quasi una hora al dia

Oriol: bueno jo dos hores o dos hores i mitja al dia segur

Pere: jo dues i mitja o tres al dia, però més al mòbil, a la Play no puc entre setmana, però jocs de mòbil i això sí... dos hores, dos hores i pico (...)

Xavier: jo és que aquesta setmana, en plan... ahir vaig jugar tota la tarda, de les cinc fins a les onze [tots se'n riuen] i clar potser porto això... sis o set hores des d'ahir, saps?

Sergi: bueno jo a vegades entre setmana no jugo, o a vegades sí, depèn de com tinc la feina del cole

Marc: jo potser com a molt arribo a jugar deu hores a la setmana, però perquè només jugo al cap de setmana i potser cinc un i cinc l'altre (...)

Marc: bueno jo perquè sempre quan surto de l'escola vaig a fer extraescolars
 Pere: sí, jo també... tinc futbol i això...
 Oriol: jo igual!
 Xavier: però bueno ell és un professional [senyala en Marc]
 Àlex: ja veus... [to d'admiració]
 Pere: sí, sí és diferent en el seu cas
 Marc: bueno és que faig 15 hores a la setmana i ara, en teoria, que estan els pavellons tancats, nosaltres hi podem anar, perquè estem inscrits al campionat d'Espanya. Soc gimnasta [la resta l'escolta amb certa admiració]
 (M, CM, V, GD 8)

El passatge anterior també posa de manifest l'existència de dinàmiques de respecte envers la prioritització de les responsabilitats, més enllà del món del videojoc. Tot plegat, indica distanciament respecte actituds ultra-competitives i que sobredimensionen la importància de la intensa dedicació al joc, en relació amb la identitat *hardcore*.

Seguint amb aportacions de caire més específic, en Sergi i en Marc vinculen la idea de *gamer* a la professionalització:

Marc: llavors hi ha els gamers professionals, els que si guanyen la vida
 Sergi: exacte i que entrenen
 Marc: entra per ser el millor del món
 Oriol: i si guanya la vida
 Pere: és la seva feina
 Àlex: sí, exacte
 (M, CM, V, GD 8)

Aquestes definicions connecten amb els resultats obtinguts per Vilasís-Pamos i Pires (2022), on grups d'adolescents d'estatus socioeconòmic mitjà-alt atorguen reconeixement específic a les figures dels *gamers* professionals, tant del món del *e-sports* com de les plataformes, que associen a l'esforç i a la dedicació professional i, alhora posen en valor la complexitat d'assolir determinats nivells i posicions, demostrant una certa conscienciació i coneixement sobre la competitivitat del sector (pp. 1744-1745).

Finalment, pel que fa al grup de noies de classe mitjana, al principi de la conversa busquen el recolzament i el reconeixement de les companyes, incentivant l'autoidentificació com a *gamers* de totes les integrants del grup:

Moderadora: qui és considera gamer? I qui no si considera i perquè?
 Joana: va, aixequem la mà!
 Marina: i si és mig mig?
 Joana: aixeca-la!
 [L'Eva i la Joana aixequen la mà decidides. La Marina dubte, però l'aixeca i mira l'Elisenda]
 Elisenda: bueno jo...
 Marina: tu aixeca-la també...! [somriu]
 Elisenda: bueno, vale! [somriu, aixeca la mà i fa el gent d'una mica amb els dits]
 Sara: jo no
 Neus: jo tampoc

(F, CM, V, GD 7)

Les participants d'aquest grup plantegen una definició de *gamer* sustentada en el fet de “saber” sobre videojocs, tenir interès i destresa, i dedicar temps a jugar (practicar). A mesura que el debat avança, la seva autoidentificació inicial com a *gamers* canvia, i es van distanciant cada vegada més de la figura del *gamer* (en masculí), que vinculen a un professional assalariat, relacionant-la amb celebritats de Twitch i YouTube. Tan bon punt apareix la definició del *gamer* professional, valoren la idea del videojoc com a afició, contraposant-la a la dedicació professional, i acaben concluint que no són *gamers*, demostrant poca autoestima *gamer* (primera accepció):

Eva: doncs jo crec que sí, perquè sé bastant de jocs, també miro gent... i en algun dels aspectes doncs tampoc em costa tant acostumar-me a un joc (...)

Marina: se't dona bé! (...) O sigui que en fons, si saps, per exemple com funciona un mando de la Play o com funciona el teclat, tots et demanaran gairebé el mateix! Moure't és amb aquest, amb el joystick aquest...

*Joana: sí... la tècnica! A veure, jo crec que ser *gamer* és que t'hi dediques a jugar a videojocs*

Neus: tipo professionalment

Joana: gent que es guanya la vida!

Eva: el Rubius, per exemple

*Joana: sí, molts YouTubers i streamers [totes assenteixen amb el cap]. Jo els considero *gamers*, però... jo em considero una persona que només juga a videojocs i ja està!*

Neus: perquè t'agraden molt...

Eva: per afició... no perquè t'hi dediquis

*Neus: jo diria bastant el mateix, a part crec que requereix bastant que t'agradi o que t'interessi el tema dels videojocs i tal i després, si jugues per avoriment, això no ho considero... *gamer*, vull dir... no crec [riu] que em pugui incloure [somriu]*

(F, CM, V, GD 7)

A mesura que el debat avança, l'Elisenda remarca la importància de la disponibilitat de temps per a dedicar-li al mitjà. Destaca el valor de la gestió i el control del temps, i la prioritització de les responsabilitats. Alhora, mostra un cert coneixement sobre les dificultats associades al fet de ser *gamer* professional:

Elisenda: jo... ara que ho penso... jo crec que per jugar a videojocs és necessita temps

Joana: sí...

*Elisenda: i jo... aquest temps no el tinc, perquè és que no el tinc! I mira... hi jugo quan puc i m'agrada, sí, m'agrada, però jo no em considero *gamer* perquè és que no ho soc i, a més, perquè quan ets... per exemple, com ha dit la Joana, o sigui, els *gamers* es dediquen a ser *gamers* i guanyen diners i jo no. Jo no em dedico a ser *gamer*, jo no guanyo ni un duro! [totes es posen a riure] Al revés! El perdo! [riuen] Saps?*

Neus: és només per distracció, no?

Elisenda: sí! És com una distracció, quan puc... bé i sinó pues també!

Marina: jo igual que l'Elisenda

(F, CM, V, GD 7)

En el passatge anterior, el discurs posa en valor la idea del videojoc com a afició i passatemps, més enllà de qualsevol dinàmica competitiva. En relació amb això, la reflexió de l'Elisenda és especialment rellevant per dos motius: per una banda, denota una certa conscienciació sobre la dificultat d'esdevenir un/a *gamer* professional; i, per altra banda, sembla que l'Elisenda allunya la concepció de

la 'dedicació de temps' al mitjà de la perspectiva *hardcore*, és a dir, la desvincula de qualsevol connotació negativa (com l'obsessió pel mitjà) i, alhora la dota d'un cert prestigi i reconeixement professional.

Per altra banda, les entrevistes amb l'Eva, noia de classe mitjana, també posen de relleu, en diverses ocasions, una falta de confiança en relació a les seves habilitats i la seva afició amb el mitjà, fet que, de nou, podem vincular a una certa manca d'autoestima *gamer* (primera accepció). Per exemple, poc abans de començar a jugar a *Minecraft* (Mojang Studios, 2011), adverteix a l'entrevistadora que no sap jugar:

Entrevistadora: juguem una estona?

Eva: d'acord, a què?

Entrevistadora: el que juguis normalment, el que et sentis més còmode

Eva: t'avisó que són molt manca eh, vull dir que...

Entrevistadora: és difícil?

Eva: no... depèn, has de tenir cura que a la nit no et matin...

Entrevistadora: quin modes hi ha?

Eva: supervivència, creatiu i extrem. L'extrem és que si et mors ho perds tot; al creatiu pots fer de tot i no et mata ningú i és per fer coses més materials, com casa; i el mode supervivència és el normal de tota la vida... i a la nit si tens un llit o una casa, doncs no et poden matar

[De seguida que comença la partida crea una taula de construcció. Sembla que domina les normes i les estratègies bàsiques del joc]

(F, CM, V, EJO 14)

L'Eva, a diferència de, per exemple, la Rosa (noia de classe mitjana de Barcelona), domina el joc triat en l'entrevista i en coneix bé les regles i les estratègies bàsiques. No obstant, potser per la pressió de jugar amb l'entrevistadora, tendeix a magnificar els errors que comet, per exemple, el fet de perdre la seva primera construcció. A l'hora de cercar possibles solucions i poder avançar en el joc, busca el recolzament de l'entrevistadora, i sembla que la situació la posa nerviosa. Tot plegat mostra certa inseguretat en relació a les seves habilitats videolúdiques:

[Es comença a fer fosc (en el món de Minecraft) i l'Eva s'adona que ha de deixar de buscar materials i tornar a la seva construcció, però s'adona que no l'ha marcat al mapa i tampoc ha deixat cap tipus de referència]

Eva: em pots ajudar a buscar com trobar-ho? A internet segur que hi és!

[Busquem diferents alternatives, però la majoria d'elles requereixen de construcció, per exemple, d'una brúixola, i no sap on trobar els materials. Seguim buscant i l'Eva va provant opcions diferents durant una estona, però se'n cansa aviat i opta per seguir caminant i buscant a peu.]

Eva: ja t'ho he dit, soc molt manca...

Entrevistadora: no dona. T'ha passat altres vegades?

Eva: sí, sí... no és el primer cop que em passa [es curiós perquè sap aplicar fórmules concretes, per exemple, perquè no es faci de nit. Domina algunes estratègies, que se sap de memòria, però llavors s'oblida d'algunes qüestions bàsiques. Intenta trobar la casa durant pràcticament una hora i mitja.]

(F, CM, V, EJO 14)

Des d'un enfocament comparatiu, cal fer esment específic a la diferència entre classes a l'hora de parlar de les estones lúdiques al centre escolar. Tal com s'ha assenyalat anteriorment, tant nois com noies de classe treballadora incorporen actituds i comportaments desafiants amb l'escola, que semblen contraposar a un cert estatus *gamer*. A més, tots dos grups (de classe treballadora),

especialment els nois, ho plantegen com un fet immutable, quelcom que no és possible canviar. En canvi, tant nois com noies de classe mitjana expressen un cert sentiment de culpa respecte la possible pèrdua de control del seu temps i les seves prioritats, a causa de l'oci digital. Aquest fet pot connectar-se amb una certa disposició de classe, relativa al 'saber estar', és a dir, a la coherència discursiva de les seves respostes i les seves actituds, conforme les expectatives de les persones adultes (i la moderadora) en relació amb aquestes qüestions (cft.: Bourdieu, 2016). En relació amb això, en Pere, durant l'entrevista semiestructurada, admet jugar en hores de classe, però un cop finalitzades les seves responsabilitats acadèmiques:

Pere: al cole quan acabàvem la feina que teníem, agafàvem l'ordinador i començàvem a jugar a l'hora de classe i vam trobar un joc que ens va agradar molt durant molt de temps que és diu Krunker, que és com un tipo Call of Duty, però amb píxels
(M, CM, V, EVS 15)

D'una banda, aquest passatge posa de relleu una 'modulació' del discurs per part d'en Pere, que pot estar orientada a moderar (i a restar importància) al fet de jugar en horari lectiu, prioritzant les responsabilitats acadèmiques i, a la vegada, validant aquest tipus d'actituds que poden esdevenir problemàtiques per les persones adultes (inclosa la moderadora). Per altra banda, en Pere acompanya aquest comentari fent referència a *Krunker* (Yendis Entertainment, 2018), un joc produït per una companyia *indie* i amb un *gameplay* propi d'un títol triple-A, però que ell desmarca del *mainstream* al·ludint a la seva estètica retro (tret habitual de jocs *indie*). Aquest passatge es pot relacionar amb una certa pretensió de classe, orientada a la distinció cultural (cft.: Bourdieu, 2016).

c) Desigualtats de gènere i discriminacions estructurals: representacions i experiències videolúdiques

En aquest subapartat s'aborden les concepcions i els discursos dels i les adolescents respecte les desigualtats de gènere, tant en termes de representació com d'experiència videolúdica. També s'inclouen algunes de les discriminacions i reivindicacions que els i les adolescents han incorporat als seus discursos en relació al racisme i a l'orientació sexual. Un cop més, la interseccionalitat de gènere i classe social ha esdevingut fonamental a l'hora d'analitzar l'articulació dels discursos i l'argumentari dels diferents grups de discussió. També durant les entrevistes, la interseccionalitat de gènere i classe social ha estat clau per aprofundir sobre determinades qüestions de representació i experiències videolúdiques online i offline.

Els nois de classe mitjana de Vic, a diferència del grup homòleg de Barcelona, es mostren més crítics amb les qüestions de gènere i, en línia amb les seves companyes (noies de classe mitjana), critiquen la sexualització dels cossos femenins i la manca de representació del gènere femení com una pràctica recurrent. Malgrat el posicionament crític, en cap moment reivindiquen canvis o solucions al respecte i arriben a la conclusió que "no és un món igualitari":

Xavier: que els homes són molt madurs i les dones... molt madurs... molt...
Oriol: forts...
Xavier: corpulents... i les dones estan una mica sexualitzades
Pere: bastant... bastant...
Oriol: i en depèn quin àmbit de jocs encara més exagerat

Xavier: per exemple, al GTA als homes se'ls hi veu la cara [senyala la imatge del GTA on apareixen els tres protagonistes] i, en canvi, a la del Tomb Raider [Tomb Raider: Underworld] només se li veu el cos perquè és una dona

Àlex: bueno i si comences el 'modo historia' ja només pots triar tres homes, no pot ser una dona... (...)

Marc: al FIFA, d'equips de noies només hi ha seleccions...

(M, CM, V, GD 8)



Figura 9. Referències directes dels participants al pòster de portades i imatges d'alguns dels videojocs *mainstream* utilitzat en els grups de discussió. Elaboració pròpia.

Semblaria que per aquest grup, a diferència del grup de Barcelona, la representació actual de determinats títols com *FIFA* (Extended Play Productions, 1993) o *GTA* (Rockstar North, 1997) discrimina per raons de gènere (binari). Tot i la prudència inicial d'en Xavier, quan apunta que les dones estan “una mica” sexualitzades, la resta de companys ho problematitzen i ell mateix acaba recorrent a un bon exemple per il·lustrar les diferències de representació a les imatges de *GTA V* (Rockstar North, 2013) i la portada de *Tomb Raider: Underworld* (Crystal Dynamics, 2008). Aquest fet posa de relleu una certa conscienciació i coneixement a l'hora d'avaluar la sexualització dels cossos, especialment dels cossos femenins. Val a dir que, tot i aquest coneixement a l'hora de valorar la sexualització, aquest grup atribueix la definició de cos sexualitzat a un cànon de bellesa que consideren “perfecte”:

Moderadora: i quan diu sexualitzades que volen dir?

Pere: que són com perfectes

Marc: surten amb poca roba

Pere: sí, poca roba i són com molt guapes i això...

Moderadora: i els homes no estan sexualitzats?

Oriol: no, no, la majoria no

Sergi: sí, una mica...

Marc: no, per exemple, al GTA un va amb 'traje', l'altre va amb xandall i l'altre amb un abric així ample...

Àlex: i els homes poden escollir més el que volen en els jocs, no és un món igualitari [la resta del grup li dona la raó] (...)

Xavier: el joc més sexualitzat és el GTA

Àlex: sí...

Pere: sí, sí, el GTA

Marc: sí, GTA!

Xavier: sí, al GTA pots anar al puticlub també!

Marc: i depèn de per a on vagis al GTA la majoria que et trobes són putes

Oriol: sí, amb sostens i tanga molts cops [riuen]

(M, CM, V, GD 8)

Aquest passatge també posa de manifest una lectura més aviat superficial de la sexualització i els rols de gènere a *GTA V* (Rockstar North, 2013). Alhora, el discurs és força directe i el tipus de llenguatge que utilitzen tendeix a vulgaritzar els seus propis arguments i el propi joc, recorrent a vocabulari com ‘puticlub’ (enlloc de prostíbul) i ‘putes’ (enlloc de treballadores sexuals o prostitutes).

Per altra banda, tot el grup coincideix en escollir els avatars per una qüestió estratègica vinculada al *bitbox* (mida), especialment en *shooters* com *Fortnite* (Epic Games, 2017), en els quals jugar amb un personatge de mida reduïda, com sol ser el cas dels avatars femenins, és beneficiós a l'hora de rebre (menys) impactes de projectils. Tot i el consens generalitzat sobre aquesta qüestió, alguns participants també apunten a altres criteris per triar avatar: qüestions d'identificació i exploració de la identitat, que relacionen amb la customització dels personatges:

Oriol: bueno jo prefereixo un avatar masculí perquè és com que t'hi sents més identificat, intentes fer el personatge tal com ets, a vegades... (...)

Sergi: sí, jo a vegades m'hi sento identificat!

Xavier: doncs jo, per exemple, al GTA soc una dona, però la tinc vestida com un home i rapada al zero, o sigui... bueno... experimento...

Pere: sí, hi ha skins que són molt xules de noies... i de nois sí, també n'hi ha molts de nois però... potser no tantes

(M, CM, V, GD 8)

Aquest passatge posa de manifest l'exploració identitària d'en Xavier a través del videojoc, experimentant i negociant a través de la llibertat procedural que li permet el videojoc (Shaw, 2012), concretament *GTA V* (Rockstar North, 2013). Respecte aquesta qüestió, també cal destacar la resposta del grup, que en tot moment té una actitud oberta i tolerant al respecte, facilitant la normalització d'aquests processos.

En línia amb aquesta visió inclusiva del videojoc, durant l'entrevista semiestructurada, en Pere reitera la crítica a les desigualtats de gènere, tant a l'àmbit de la representació com en l'experiència videolúdica:

Pere: molts jocs estan sexualitzats. Jo no jugo a gaires jocs així, perquè jugo sempre als mateixos, però per exemple al Fortnite, la majoria de nois són així forts i així que estan forts i després les noies són seques i amb bons atributs... sempre, sempre, sempre... [to indignat] sempre estem igual... i és que només mirant les portades de molts jocs ja ho veus. Per exemple, només mirant la portada del GTA o la pantalla de càrrega, doncs ja es veu. (...) I llavors uf... “les noies són dolentes” i vinga, i vinga... i sempre el mateix... [to indignat].

Sembla enfadat], és que no és així! No té cap sentit això! Qualsevol que juga pot fer-ho bé! Però sempre eh... sempre igual tu! Sempre els homes són més bons que les dones! I per què?! Doncs no ho sé! I quan els hi protestes et responen “perquè sí!”, perquè no tenen cap argument clar! [to indignat]
(M, CM, V, EVS 15)

Aquest passatge posa de relleu una certa implicació i problematització d'aquestes qüestions per part d'en Pere. De fet, fins ara és l'únic participant del gènere masculí que sembla especialment molest amb aquest tipus de situacions, en les quals sembla que s'hi involucra de manera personal.

Respecte l'experiència lúdica durant l'entrevista jugant online, en Pere també posa de manifest i critica les dinàmiques competitives en els espais virtuals, alhora que relativitza l'impacte que tenen per ell. Els seus arguments legitimen la seva afició i resulten coherents amb el seu discurs durant el grup de discussió. Concretament, en Pere posa èmfasi en dinàmiques que valora com a positives en el seu cercle d'amistats i, de nou, adscriu el videojoc a la diversió:

Entrevistadora: quan jugues online sols rebre algun tipus d'elogi?
Pere: sí, sí! Depèn del joc, però sí! També ho tenim com una cosa molt normal i molts cops quan matem algú doncs ens diem “oh! Ets boníssim!”, però sí, sí, bastants cops!
Entrevistadora: per part de qui?
Pere: amics, normalment dels meus amics
Entrevistadora: i crítiques?
Pere: crítiques no. O sigui, ens fem bromes entre amics, però mai crítiques, bueno, per exemple, al Rocket League, et pots trobar el típic tòxic, que no és amic eh, que quan et marquen un gol et diu “bot”, però bueno... [somriu] és lo normal, no m'ho agafo com algo personal. (...). Per exemple, hi ha gent que simplement estàs amb els teus amics parlant pel joc, per exemple, al Fortnite i hi ha el típic espanyol que et diu “tu! Puto catalán de mierda no sé què...” [es posa a riure] i doncs jo “vale, vale... molt bé” [somriu], però bueno no sé tampoc fa res... ara la Play ha ficat una cosa, ara als grups de la Play només t'hi pots ficar un cop i sempre t'estan gravant i si insultes o el que sigui, et poden “banejar” [bloquejar el compte]
(M, CM, V, EJO 16)

Resulta significatiu com en Pere vincula les actituds hostils i agressives a persones desconegudes, que allunya del seu cercle habitual de joc. Així mateix, en l'entrevista jugant online, en Pere en tot moment sembla aliè als insults que l'equip rival envia a través del xat i manté una actitud serena i tranquil·la, molt semblant a la d'en Lluç (noi de classe mitjana de Barcelona):

[Portem unes sis o set partides al Rocket League i en Pere no ha fet cap comentari sobre els insults i les burles que ens envien a través del xat. Aprofito que ens marquen un gol i que el rival es burla de nosaltres per incentivar algun tipus de reacció per part d'en Pere]
Entrevistadora: mira... ens estan enviant comentaris
Pere: sí, ens estan vacil·lant! [somriu] Veus ara com que ens han marcat ens diuen gràcies, com si ho haguéssim fet expressament... [riu] no ens insulten, però ens estan vacil·lant es podria dir... [somriu. No sembla donar-li cap importància]
Entrevistadora: et molesta?
Pere: no, gens, és que ni m'hi fixo... crec que sempre diuen coses i això, peròestic més pendent del joc, que el final és lo divertit, saps?
[Seguim jugant]
(M, CM, V, EJO 16)

Aquest passatge posa de manifest com en Pere relativitza l'impacte de la competitivitat i l'agressivitat de les experiències lúdiques online, alhora contraposant això a la seva visió *casual* sobre l'afició al videojoc.

Passant al grup de nois de classe treballadora de Vic, aquests, tot i identificar la sexualització dels cossos, masculins i femenins, relativitzen les desigualtats de representació i, al llarg del seu discurs, incorporen burles i comentaris sexistes (*cft.*: Ortiz, 2019). Per altra banda, recorren a l'argument de la lliure elecció de l'avatar com un motiu suficient per justificar que hi ha igualtat de gènere i expliquen les seves preferències per avatars femenins, que vinculen a la mida del *hitbox*, com una qüestió estratègica. Respecte alguns casos, com *FIFA* (Extended Play Productions, 1993), tot i semblar conscients de les desigualtats de representació, manifesten que no identifiquen mostres de discriminació. Així mateix, titllen de “sense sentit” la hipòtesi d'incloure a la portada l'Alex Morgan, una de les millors jugadores de futbol del món:

[En Marcos i en Jawara fan veure que ballen i se'n riuen]

Abdul: i el FIFA, per mi, personalment no és machista, perquè a la portada surti un noi sempre no crec que sigui machisme perquè té selecció femenina, té... [en Jawara l'interromp]

Jawara: sí, és que té de tot

Abdul: té comentaris de tot! És multigènere o com es digui, saps? [tots assenteixen amb el cap donant-li la raó] (...)

Carlos: al FIFA 20 han ficat la foto del Hazard pues perquè [l'Abdul l'interromp]

Abdul: perquè és dels millors (...)

Marcos: pues l'Alex Morgan potser no la fiquen perquè la societat sap més de nois, que de noies [en Jawara, l'Abdul i en Hamal assenteixen amb el cap]

Carlos: exacte!

Abdul: tampoc té sentit...

Jawara: ja...!

Carlos: i al GTA V ara hi ha un personatge que és noia eh

(M, CT, V, GD 6)

Els arguments d'aquest passatge semblen resistents a una igualtat de gènere real i poden ser interpretats com una reafirmació de la identitat *hardcore*, en el sentit següent: en certa manera, es pot deduir que els participants d'aquest grup assumeixen el domini masculí i heterosexual del mitjà i es posicionen en contra de qualsevol canvi al respecte (Consalvo, 2009; Mortensen, 2018). De fet, tal com s'ha esmentat anteriorment, l'únic intent de problematitzar les desigualtats de gènere per part d'un dels participants d'aquest grup queda anul·lat per la resta i acaba esdevenint un motiu de burla. Per altra banda, quan la moderadora demana explícitament sobre el significat de “cos sexualitzat”, a diferència del grup de nois de classe mitjana, prioritzen la sexualització dels cossos masculins:

Moderadora: i què has volgut dir amb sexualitzada?

Abdul: és que ara no et sabria explicar però... [tots es posen a riure] és que...

Carlos: pues que... en plan que la noia pues en plan que...

Marcos: li donen atributos

Carlos: ¡claro! (...)

Hamal: però això també en tots els jocs intenten ficar la noia menys tapada per cridar l'atenció dels nois!

Jawara: pua ja veus eh! (...) Això passa tant amb nois com amb noies (...)

Hamal: bueno sí, potser es veuen més les noies

Marcos: o sigui, per exemple, hi ha noies, però perquè ningú es fixa en els nois. Jo sí que en conec un, que és aquest [ensenyant la següent imatge a través del seu mòbil].



Figura 10. Zangief (Rare Hunter, s.f.).

Aquest personatge és un jugador, un personatge de Street Fighter V que està sexualitzat (...)

Carlos: abdominals forts, pit fort, braços forts, cames fortes

Javara: i el paquete eh i el paquete!

Carlos: li medeix dos metres [es posen a riure]

(M, CT, V, GD 6)

El comentari d'en Hamal és especialment significatiu ("però això també en tots els jocs intenten ficar la noia menys tapada per cridar l'atenció dels nois!"). D'una banda, en Hamal sembla justificar la indústria, és a dir, el fet de sexualitzar el cos femení com un instrument per atreure el públic que, per altra banda, assumeix que és masculí i heterosexual. De nou, ambdós fets, poden interpretar-se com una certa resistència a les reivindicacions feministes i del col·lectiu LGTBIQA+ a favor de la igualtat al món del videojoc (cft.: Muriel, 2018, p. 159).

Tot plegat, també queda reflectit en les seves experiències videolúdiques i les lectures que fan al voltant de les mateixes. Per exemple, tal com s'ha explicat anteriorment, durant el grup de discussió, els nois d'aquest grup es burlen de determinades situacions, per exemple, del fet de trobar-se persones del gènere femení i/o d'edat avançada jugant a determinats títols triple-A; a més, semblaria que flirtegen (per norma) quan juguen amb noies. En aquesta línia, en Marcos comenta, amb un cert to irònic, una situació de discriminació que atribueix a desconeguts i que alhora sembla no voler problematitzar:

Marcos: a vegades al Rainbow Six [Tom Clancy's Rainbow Six: Siege] hi ha una noia i tots els altres, que no conec, són anglesos i comencen “ub ub ub ub ub!!!” [gesticula com si fos un simi i la resta del grup es posa a riure] Em fan molt riure [somriu. Tots riuen i comencen a imitar-lo]
(M, CT, V, GD 6)

Tot i la comparativa, suposadament pejorativa amb el comportament d'un simi, en Marcos admet que la situació el diverteix i ho comenta obertament. En la mateixa línia, la resta de companys es riuen de la situació i de l'explicació del company i acaben imitant les seves gesticulacions i, per tant, en certa mesura assimilant aquest tipus d'actituds discriminatòries.

D'altra banda, al llarg de la conversa fan referència a tensions i actituds constants de competitivitat, associades a una certa agressivitat:

Abdul: un dia estàvem muntant unes estanteries a casa i vam tancar la llum. I el meu germà estava jugant a Fortnite a la Play i va tirar el mando i... ara està petat! [Tots es posen a riure] Està amb celo el mando de la Play, està ben petat! [Riuen i es posen a aplaudir]
Jose: però perquè? No entenc lo de la llum [li pregunta a l'Abdul]
Abdul: si perquè van tancar la llum de tota la casa, saps? Per fer les reformes i... pues clar se'n va el nifi, saps? [li diu al Jose]
Jose: ah vale vale!
Carlos: ah ya tampoco lo había pillado! [Tots es posen a riure i a parlar tots a la vegada] (...) Jo vaig ser intel·ligent i tinc... jo tinc una actitud molt prepotent, que a la mínima pues ja m'enfado però jo vaig ser intel·ligent, vaig anar al Decathlon em vaig comprar un sac de boxeo i quan m'enfado doncs li dono hòsties! Et passes la vida donant hòsties, us ho juro eh!
Marcos: a mi... la taula és la meva amiga [somriu]
(M, CT, V, GD 6)

Resulta interessant la reacció dels companys davant l'explicació de l'Abdul, que aplaudeixen i riuen amb una certa empatia. De seguida, en Carlos explica el seu mètode a l'hora d'afrontar aquestes situacions, posant de relleu fins a quin punt se les pren seriosament i alimentant un model de masculinitat ancorat a actituds i comportaments impulsius i agressius (Kivijärvi i Katila, 2021).

Com a contrapunt, durant l'entrevista semiestructurada, en Marcos critica actituds agressives, que descriu com a habituals i, tot i que inicialment sembla que els hi resta importància, acabava admetent que a vegades li afecten:

Entrevistadora: quina mena d'insults?
Marcos: quan jugo al LoL [League of Legends] m'insulten per norma (...), em diuen que agafi càncer i merdes així, però jo me'n ric o els hi contesto en plan “portes 20 minuts sense fer res”, en plan els hi contesto malament, però responen el que m'estan dient. Per exemple, si tu em dius que agafi càncer doncs et dic: “no puc fer-ho, perquè tu has estat 20 minuts sense fer res, insultant-me a mi. Llavors tu et menjaràs el meu report, et “banejaran” i jo estaré feliç, hauré perdut la partida, però tu estaràs “banejat” i no podràs jugar”. Normalment els hi dic de bones, però a vegades, quan m'ho fan moltes partides seguides, no puc mantenir la bona calma [riu] i és algo que em passa... i ho admeto, tampoc passa res!
(M, CT, V, EVS 11)

En Marcos, a diferència d'en Pere (noi de classe mitjana de la mateixa ciutat), admet dinàmiques de pressió i de competitivitat amb els amics (en masculí), però les desvincula de les actituds tòxiques que havia criticat amb anterioritat:

Entrevistadora: i amb els amics?

Marcos: sí, ens critiquem molt! Però... al final sabem que ho diem per la partida i que a la següent partida ja serà una altra cosa i al final... bueno, l'únic lio que he tingut fort és que un pavo li vaig bloquejar perquè era massa tòxic i se suposava que érem amics i... jo que sé... una cosa és dir "jaja ets puto malo!", així en plan broma, i una altra cosa és que desitgis càncer i merdes així al teu propi amic, saps? Bueno, no el coneixia a la vida real, però... segurament tingui 10 anys.

(M, CT, V, EVS 11)

Malgrat que, durant l'entrevista semiestructurada i la primera part de l'entrevista jugant online, en Marcos sembla voler distanciar-se de determinades actituds competitives i agressives, durant la segona part de l'entrevista jugant es produeix un canvi. En Carlos també es connecta, com passa habitualment en les rutines videolúdiques d'en Marcos, i juguen a *Rocket League* (Psyonix, 2015), juntament amb l'entrevistadora. Justament a partir d'aquest moment, l'actitud d'en Marcos fa un gir radical. Al llarg de sis partides, les dinàmiques de competitivitat i d'agressivitat van augmentant i es mantenen fins al final de l'entrevista jugant:

[En Carlos es connecta a Discord]

Marcos: ¡hola tío! ¡Es que nos han tocado unos pesados! [Canvi radical d'actitud i to de veu.] ¡Qué pereza me da esta gente! ¡Venga, te invito! [En Carlos eructa diverses vegades d'una manera força escandalosa. Comencem a jugar. Es lamenten quan fallen, però no s'insulten, només riuen. En general, l'ambient de joc és de diversió, però a la vegada de competició. En Carlos domina més el joc i en fa gala. Li demanem, en Marcos i l'entrevistadora, en més de dues ocasions que ens expliqui com ho fa per volar, però es fa el sord. A mesura que anem jugant partides, cada vegada insulten més i es comporten amb més agressivitat entre ells i amb el rival. En tot moment es mantenen fortes dinàmiques d'autoexigència.]

Carlos: ¡venga! ¡yo chuto y tú lo atropellas! [es posen a riure]

Marcos: ¡vamos! ¡No podrán parar nuestro juego sucio!

Carlos: ¡eso es como cuando íbamos al colegio! Siempre decíamos: "el que tenga la pelota le rompo los dientes!"

[es posen a riure i seguim jugant]

[Portem sis partides i pràcticament les hem guanyat totes. En un moment determinat de la partida en Marcos xoca contra un dels cotxes del rival, que acaba impactant en el cotxe d'en Carlos i perdem la pilota]

Carlos: ¡qué asco de pavo!

Marcos: le di con la puntita... [es posa a riure]

Carlos: ¡vas tortísimo tío!

Marcos: mi trabajo es chocar, no marcar [es posen a riure]

Carlos: ¡chócalo hasta que se muera del asco! ¡chócalo hasta que se muera del asco! ¡chócalo hasta que se muera del asco! ¡chócalo hasta que se muera del asco! ¡chócalo hasta que se muera del asco! ¡chócalo hasta que se muera del asco! [crida]

Marcos: ¡te voy a chocar hasta que te mueras del asco hijo de puta! [crida]

(M, CT, V, EJO 12)

El passatge anterior posa de manifest la importància de certs comportaments i actituds, en relació amb *ethos* de masculinitat, que semblen imposats pel context de la pressió grupal i que, en menor o major mesura, s'associen a dinàmiques i/o 'tics' retrògrads. Per altra banda, aquest canvi radical

d'actitud posa de manifest, un cop més, la importància de la pressió grupal en les dinàmiques i les actituds d'en Marcos.

Passant al grup de noies de classe mitjana, en general, es mostren força crítiques i reivindicatives sobre la representació i la participació de la dona al món del videojoc i, en línia amb la resta de grups, articulen un discurs des de la perspectiva binària del gènere. Inicialment, focalitzen la seva crítica envers la sexualització, especialment del cos femení, i posen èmfasi en la falta de vestimenta, que vinculen amb l'objectificació de la dona:

Eva: que quasi sempre surten tios i que surten ties com fent en plan...

Joana: despullades!

Elisenda: sí, mig despullades!

Neus: sí! Sempre els homes és com que són així molt macho alfa (...) súper forts, sí... no sé què... i bueno i les dones com que les sexualitzen molt a la majoria dels jocs [l'Eva assenteix amb el cap] (...) Jo crec que sembla que els homes siguin... en plan els homes als videojocs són els que juguen i després les dones són com la distracció allà... com que serveixen als homes! Crec que això està fatal! Antiquat! (...)

Sara: crec que ens menyspreen una mica bastant. La segona foto de sota, començant per l'esquerra, es veu molt "destapada" per dir-ho d'alguna manera, en canvi les dels nois estant totes bé, saps? Ens menyspreant a les noies. Crec que és així perquè penso que alguns, no tots, els homes ens veuen com un objecte (F, CM, V, GD 7)



Figura 11. Referències directes de les participants al pòster de portades i imatges d'alguns dels videojocs *mainstream* utilitzat en els grups de discussió. Elaboració pròpia.

Tot i que no aporten una definició clara del terme 'sexualització', ho consideren una pràctica retrògrada i es mostren indignades en relació a aquest tipus de discriminació. Sense que la moderadora preguntés a ningú directament al respecte, vinculen la desigualtat de gènere amb la falta de representació i critiquen l'elecció de l'avatar masculí per defecte, és a dir, que el joc incorpori de manera predeterminada el fet de jugar amb un avatar masculí. Concretament, parlen de títols com *FIFA 20* (EA Sports, 2019) per exemplificar la manca d'opcions femenines:

Marina: i si són coses així... típo que necessites més força, lluitar i això, surten més tios! Però si són coses així de cantar i ballar pues surten més noies

Eva: sí! Per exemple, jo al FIFA mai he vist una tia jugant! En plan en el videojoc només surten tios

Elisenda: bueno, sí... hi és... però no són modo "professional" diguem (...), per exemple, el FIFA, tu quan entres al FIFA i fiques directament jugar, et surt un tio! En canvi, la tia li tens de... tens de buscar modo de noia, però quan tu per exemple et compres el joc, ja et surt el tio! O sigui no et surt la tia! D'entrada t'ho haurien de ficar home o dona, no primer home i després tens de buscar a la dona!

Eva: o que et surtin els dos gèneres a la pantalla!

(F, CM, V, GD 7)

El grup de noies de classe mitjana de Vic, a diferència del grup de nois, dona preferència als avatars que els cridin l'atenció estèticament i des d'una perspectiva d'identificació, deixant de banda altres criteris més argumentats pels nois, com interessos estratègics o per 'pura' funcionalitat de determinats avatars en el joc, a nivell competitiu:

Elisenda: depèn... el que m'agradi! El que em cridi l'atenció!

Eva: sí!

Joana: sí, depèn...

Neus: sí, el que m'agradi més estèticament

Marina: exacte i sinó triaré nena, perquè m'agraden més les nenes, bueno o els nens... si m'agrada més el nen perquè va vestit d'aquesta manera o perquè jo que sé! Perquè la samarreta m'agrada! Doncs triaré el nen, per molt que sigui nen

(F, CM, V, GD 7)

Per altra banda, tot i que no utilitzen argot específic del mitjà, plantegen una crítica estructural al mateix i a l'assumpció social general del videojoc com una afició masculina. Aquest fet el vinculen amb la pressió que reben com a jugadores (del gènere femení) i ho expliquen a través d'experiències pròpies:

Neus: crec que ja assumeixen que voldràs ser un home... en plan... [la Marina l'interromp]

Marina: que els jocs de futbol aniran per els nois i que els jocs de cantar i ballar aniran per les noies (...)

Marina: per exemple, al principi principi principi quan el Fortnite es va posar de moda, si una nena jugava al Fortnite li deien "tu jugues?! En serio jugues?!" [imita to de sorpresa], i jo "sí, jugo" [imita to d'obvietat]

Eva: sí, sí totalment

Marina: en plan els nens ja jugaven i quan bueno ara ja sí que ja està! Que una nena jugui ho tenen normalitzat però vull dir... [l'Eva l'interromp]

Eva: i també suposaven que eres molt dolenta... (...) i en canvi el Just Dance ho normalitzen per les noies! (...)

(F, CM, V, GD 7)

En línia amb estudis previs (Paaßen *et al.*, 2017 i Vilasis-Pamos i Pires, 2022), en el passatge anterior es pot observar una crítica a la necessitat (constant) de demostrar determinades habilitats a l'hora de ser acceptades per la resta de jugadors (nois). Resulta significatiu que totes les participants conflueixin en aquest tipus de crítica i, alhora, sembla preocupant que puguin il·lustrar aquest tipus de situacions a través de les seves experiències, en primera persona.

Resulta interessant contrastar aquestes aportacions amb les experiències i els discursos que aquest grup de noies (de classe mitjana) planteja al voltant de les seves pràctiques videolúdiques. Tal com s'ha explicat en els dos primers subapartats dedicats a les pràctiques de consum ("Títols favorits" i "Dispositius de joc"), juguen a un ampli ventall de títols i dispositius, que sembla coherent amb els discursos i els arguments que han plantejat sobre la igualtat de gènere, és a dir, que tant les seves pràctiques com els seus discursos desmunten la sexualització dels gustos, preferències i habilitats videolúdiques 'tradicionals'. No obstant, tal com s'han explicat en el subapartat anterior, en diverses ocasions emergeixen qüestions problemàtiques d'inseguretat i/o autoconfiança com a jugadores que podrien anar lligades al gènere i a la seva manca d'autoestima *gamer* (primera accepció) (Vilasís-Pamos i Pires, 2022). Particularment, algunes de les participants, especialment l'Eva i la Neus, es mostren insegures sobre la seva destresa amb el videojoc i semblen autoexigir-se uns nivells d'habilitat considerables. Aquest tipus de situacions emergeixen durant el grup de discussió, però també en algunes respostes de l'Eva durant l'entrevista semiestructurada:

Neus: jo si són jocs tipus... que no hi ha interacció, que jugues tu sol, que no hi ha interaccions amb altra gent, tipò... altres persones, sí que encara... tot i que m'avorreixen bastant, però si es tipò l'Among Us que hi ha altres persones i tal, això sí que m'estressa... molt...

Joana: perquè tens la pressió de veure si ho faràs bé o no?

Neus: sí, és això... i de no saber què fer després! És això..

Joana: o sigui començar el joc i no... saber de què va

Neus: exacte, i llavors tothom està allà "va! Va! Va!" i tu allà "aaaaaah!!!" [ho diu cridant]

(F, CM, V, GD 7)

Entrevistadora: quan jugues online sols rebre elogis?

Eva: normalment no em passa, perquè jo molt bona al jocs no soc, però jo ho intento. Faig el que puc...

(F, CM, V, EVS 13)

En el cas de l'Eva, aquest fet sembla afectar la seva autoconfiança com a jugadora i, alhora, els seus processos d'autoidentificació i autoestima *gamer* (primera accepció), així com també limitar el gaudi de les seves experiències videolúdiques.

Finalment, el grup de noies de classe treballadora, tot i encaixar amb un perfil *hardcore*, adopta una postura molt crítica respecte la desigualtat de gènere, establint connexions amb la seva vida personal. A més, excepcionalment, aquest grup també critica el racisme generalitzat, especialment envers les dones negres en títols com *GTA V* (Rockstar North, 2013). En tot moment, mantenen un to d'indignació semblant al del grup de noies de classe mitjana de Barcelona, i reivindiquen la necessitat d'un canvi. Per fer-ho, plantegen un discurs directe i políticament poc correcte, fent ús de vocabulari col·loquial:

Jèssica: és masclista [respon amb contundència]

Raïssa: és que la tia la fiquen allà [gesticula simulant un cos prim]

Sisa: per què les noies sempre les tenen que ficar tant.... curtes?! [to d'indignació] Ua! [exclama] És que no ho entenc! (...)

Raïssa: sí... quin fàstic tio! [remarca la paraula 'fàstic']

Sisa: ja! Sí, sí, no ho entenc de veritat! I perquè al Call of Duty no pot passar a una noia a la portada?! En plan... sent ella un soldat, no?

Fatou: ja!

Ilanira: o al futbol! Per què no hi pot haver equip de noies!!! (...)

Raissa: sí, però igualment que no surti una noia, bueno... és veritat, això també... però és que no surt una noia i tothom diu “no passa res!!!” però és que hauria de sortir!

(F, CT, V, GD 5)

Malgrat la crítica i la voluntat de posar fi aquest tipus de situacions, vinculen la desigualtat a qüestions d'inseguretat i autoestima, així com a trastorns alimentaris com l'anorèxia, més que no pas a aspectes estructurals o d'injustícia social:

Fatou: al GTA només hi ha noies guapes, amb caderes i poca cintura... [totes li donen la raó indignades] (...)

Raissa: és que no normalitzen els cossos tio! En els homes no els fiquen tots forçuts, fiquen un que potser té més... que està més forçut, un que potser no és tan guapo! La tia no!!! Et fiquen totes amb la cintura així [simula una cintura molt prima]! (...) Normal que hi hagi algunes noies que siguin anorèxiques o que vulguin tenir el cos així! (...)

Jèssica: haurien de posar més diferents tipus de físics (...) perquè això també et crea moltes inseguretats

Raissa: sí... i passa més amb les noies! També passa amb els nois, però molt [recalca la paraula “molt”] més amb les noies!

(F, CT, V, GD 5)

A més de criticar la imposició de canons de bellesa sustentats en l'objectificació del cos femení, aquest grup també critica el racisme. La primera crítica procedeix de la Fatou, d'origen ghanès, que qüestiona la manca de representació de les persones negres en els videojocs i, especialment, de la representació de les dones negres. Concretament, la Fatou, desmarcant-se del grup, postula que les dones negres també tinguin (apareguin representades amb) “un bon cos”, és a dir, un cos sexualitzat com el que el grup criticava amb anterioritat. Els seus arguments sobre la manca de representació són recolzats per les companyes del grup però, alhora, algunes li qüestionen la contradicció relativa als canons estètics imposats:

Fatou: no hi ha ninguna negra!

Sisa: el racisme, sí...

Fatou: és lo que fa ràbia! Les noies... si surt una noia negra te que ser llejja o te que ser en plan gorda i si és una blanca te que ser rubia, delgada, no sé què no sé quantos! Anda ya! [fa el gest de desaprovació i ràbia] (...)

Raissa: homes negres tampoc n'hi ha gaires... (...)

Fatou: ja però aquest no és una noia! En algun joc has vist mai una noia negra?! Amb caderes, guapa... en plan amb bon cos?

Raissa: però és que si no té cadera també pot ser guapa sense cadera! (...)

Raissa: és que hi ha moltes belleses! (...)

Sisa: totes som guapes! [ho diu alt, a poc a poc i vocalitzant] El que passa és que els nois tenen aquesta imatge de que tenen que ser una barbie!

(F, CT, V, GD 5)

D'altra banda, quan la moderadora pregunta sobre les seves preferències a l'hora d'escollir avatars, de nou es mostren crítiques i assenyalen imposicions del disseny dels videojocs:

Sisa: hi ha vegades que tu vols agafar una noia i no n'hi ha! I tu dius... bueno toca l'home [fa un gest de resignació] (...) per exemple... el Call of Duty tu no pots triar fer la missió amb una noia, perquè sempre és un noi. I potser surt la noia però és com a segon pla i no surt quasi mai... i doncs... [gest de resignació]
Ilanira: o gairebé no mata, sempre surt com a acompanyant...
 (F, CT, V, GD 5)

Així mateix, les participants d'aquest grup de noies de classe treballadora exposen situacions personals de desigualtat i discriminació, 'externes' o de caire 'contextual', que acaben afectant a la seva relació amb el videojoc: la imposició familiar de les tasques domèstiques de la llar, marcada pels rols de gènere tradicionals (cft.: Vilasís-Pamos i Pires, 2022), l'assumpció de que els dispositius videolúdics pertanyen a figures masculines, així com crítiques que reben per la seva dedicació al videojoc, amb biaix de gènere (cft.: Thornham, 2011). Les participants en qüestió es mostren conscients i indignades per aquest tipus de situacions:

Sisa: lo pitjor és que arriba el teu germà i et diu "que viciada que ets!" però ell és el doble segurament! [Totes comencen a cridar i a donar-li la raó]
Fatou: ell s'ha quedat la PlayStation! Jo no la puc ni tocar! Jo només el mòbil quan no me'l pren la meva mare! Ja veus el meu germà allà amb la PlayStation, amb el mòbil, amb tot joder! I quan entres a la meva habitació no tinc ni el cable de la televisió! Ni el meu portàtil! Ni el meu mòbil! Lo que tinc que fer és anar a dormir, perquè m'estic avorrint joder! [totes es posen a riure] (...) I mira que jo li dic que el mòbil l'he comprat jo i me mare no té ninguna permissió per agafar el meu mòbil, saps?! Si l'hagués comprat ella joder!
Raïssa: quan li dius això et diu "bueno... quan siguis mare ja ho veuràs"
Sisa: sí!
Fatou: ja!
Raïssa: "ja veuràs com siguis mare", "ja veuràs quan siguis mare" [escarneix] i qui t'ha dit que vulgui ser mare?! [to indignat] (...)
Fatou: és que lo que em fa ràbia... jo quan tinc el meu mòbil i quan torno del cole lo primer que faig és jugar a jocs, saps? Perquè m'avorreixo molt! [somriuen] i lo que tinc que fer... lo que diu me mare que tinc que fer és em diu "renta els plats! Neteja la casa! Neteja l'habitació!" [somriuen]
Raïssa: ja, ja, ja...! [to indignat]
Jèssica: sí... primer fer les responsabilitats i després lo altre (...)
Fatou: me mare no vol que ajudi, vol que jo ho faci tot a casa! [riuen] Cada vegada me mare vol que ho faci tot, que escombri la casa... tot això... ho tinc que fer tot el dia eh! [to indignat]
Raïssa: però també els teus germans, no?
Fatou: el meu germà sempre està jugant a la Play!
 (F, CT, V, GD 5)

En el passatge anterior es pot observar una crítica envers els rols de gènere, en tant que limitants a l'hora de jugar a videojocs. Les participants d'aquest grup en tot moment mantenen un to reivindicatiu i aporten exemples i situacions personals que posen de relleu determinades pressions socials, com la maternitat:

Raïssa: "ja veuràs com siguis mare", "ja veuràs quan siguis mare" [escarneix] i qui t'ha dit que vulgui ser mare?! [to indignat]
 (F, CT, V, GD 5)

Per a reivindicar aquest tipus de situacions, mantenen actituds desafiantes, especialment envers la figura autoritària de la mare. Aquesta qüestió es reprèn al pròxim subapartat (“Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc”). D’una banda, resulta preocupant veure que la reivindicació està sustentada en experiències personals, però, per altra banda, resulta encoratjador el grau de conscienciació de les joves participants respecte aquestes qüestions, i la lectura reivindicativa que plantegen al respecte.

D’altra banda, en diverses ocasions les participants d’aquest grup fan referència al domini i a l’habilitat dels seus germans (en masculí). Per fer-ho, adopten un to d’acceptació i conformitat, assumint aquest fet (el domini masculí) com quelcom pràcticament natural:

Sisa: o jugues amb el teu germà! Perquè... no sé... fa gràcia jugar amb ell!

Jèssica: sí!

Raissa: que vol dir que guanyin [els germans]... però està bé!

Fatou: sí, com al Fortnite! [totes es posen a riure]

Raissa: sí, sí, costa molt acostumar-s’hi!

Sisa: sí, sí és molt difícil! [riuen]

Fatou: jo no sé pas construir! Ell sap molt construir, saps? Sap molt jugar, saps? I ell va construint i jo estic en plan al terra en plan “para, para de construir!” [totes es posen a riure]

(F, CT, V, GD 5)

Aquesta falta d’autoestima *gamer* (primera accepció) també apareix durant l’entrevista jugant amb la Raissa, que es mostra insegura alhora de provar i explorar modalitats de joc noves. En línia amb el que s’apuntava anteriorment, un fet destacable són les mencions reiterades al seu germà com a figura de referència, figura que sembla imposar-li un cert respecte i generar-li inseguretat:

Entrevistadora: i no has provat mai el mode història?

Raissa: no... és que tinc molta por [somriu]. No, no és por, és no sé... no puc, no puc. M’agrada més el lliure.

Pf... vull fer-ho eh, però és que no puc, no em sento capaç encara.

Entrevistadora: quin nivell diries que tens jugant al GTA?

Raissa: pèssim! No, pèssim no... normalment. (...) Si jo em comparo amb el meu germà, perquè quan ens persegueix la poli, jo sempre m’acabo xocant amb alguna cosa i sempre m’acaben pillant normalment, però a ell un dia el perseguien cinc cotxes de policia i un helicòpter i se’n va poder sortir... i jo això no ho puc fer [somriu i mira a terra]

(F, CT, V, EJO 10)

De nou, aquests resultats posen de manifest l’existència de desigualtats de gènere, agreujades pel factor de la classe social, la procedència, el color de pell i l’orientació sexual, pel que fa a la relació de les persones joves amb els videojocs (*cf.*: Shaw, 2012). D’una banda, els discursos dels i les adolescents han revelat consciència respecte les desigualtats “en la pantalla”, és a dir, en l’àmbit de la representació, especialment entre els grups de noies (susceptiblement més afectades per aquesta situació). Per altra banda, també s’han albirat desigualtats entre les joves “darrere la pantalla”, és a dir, respecte com els seus contextos familiars i socials incideixen significativament en la seva forma de relacionar-se amb els videojocs.

d) Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc

Tal com s'ha explicat al capítol anterior, la relació que els i les adolescents estableixen amb el mitjà està vinculada al capital social, econòmic, cultural i *gamer*. Els *habitus* primaris (entorn familiar) i secundaris (institucions escolars) juguen un paper clau en l'adquisició i la transmissió de capitals que, al seu torn, condicionen la relació que els i les adolescents estableixen amb el videojoc. En aquest subapartat s'analitzen els discursos dels i les participants al voltant de la seva afició al videojoc, així com la visió (discurs i valoració) parental sobre les pràctiques videolúdiques, segons els i les participants adolescents de la ciutat de Vic. En aquest sentit, els resultats evidencien diferències entre les percepcions i les opinions que els i les adolescents tenen sobre el mitjà, que semblen anar lligades a la influència del seu entorn familiar i social.

Començant pel grup de nois de classe treballadora, pràcticament tots ells, amb l'excepció d'en Marcos, critiquen actituds i asseveracions negatives envers el videojoc per part dels seus pares, que semblen motiu de desacords. En tot moment, plantegen un discurs directe i parlen sobre aquest tipus de situacions amb naturalitat, alhora que adopten un cert to de resignació. Essent així, i en línia amb els resultats de Barcelona, pels discursos d'aquest grup de nois de classe treballadora semblaria que la visió parental està orientada, fonamentalment, a una crítica hostil del mitjà i als suposats efectes nocius, amb arguments adscrits al discurs de l'addicció:

Jose: i el meu pare sempre es queixa!

Abdul: ja veus!

Jawara: es queixen tot el dia, són molt pesats

Jose: el meu pare diu que és una merda!

Marcos: doncs el meu pare és un gamer també!

Jawara: diuen que ens espatlla la ment

[Tots comencen a cridar dient que sí, excepte en Marcos]

Carlos: sí, això és el que pensen...

Marcos: doncs a me mare mentre faci els deures i... surti amb els amics... li dona igual! I el meu pare és gamer
(M, CT, V, GD 6)

El comentari d'en Jawara exemplifica la visió negativa (no-constructiva) de la seva afició al videojoc per part del seu pare, afició que aquest sembla rebutjar de manera contundent. En canvi, en Marcos es desmarca del grup i explica que tant el seu pare com la seva mare tenen una visió més aviat positiva del mitjà i que, en el cas concret del seu pare, la relació amb el videojoc és pròxima i d'afinitat. Particularment, en Marcos posa en valor aquesta perspectiva recurrent a un exemple mediàtic, en relació al rebuig de crítiques sensacionalistes al mitjà:

Marcos: alguns adults pensen que un joc agressiu pot canviar la mentalitat i potser provoca que facis les coses que es fan en el videojoc. Per exemple, l'any passat hi va haver un tiroteig no sé on i està fet per Facebook Live, doncs la gent d'Argentina va dir que era culpa de Fortnite i no és així. Els meus pares no pensen així...

(M, CT, V, GD 6)

Tot plegat, posa de manifest com la percepció i la visió de l'entorn familiar sobre els videojocs pot jugar un paper rellevant en la valoració del mitjà per part de l'adolescent, beneficiant-se (o no) de les disposicions de capital transmeses intergeneracionalment (Hollingworth *et al.*, 2011).

Més enllà del videojoc, pels discursos d'aquest grup de nois de classe treballadora, també s'intueix una certa fricció familiar respecte l'ordenació de prioritats. Tot plegat, sembla anar lligat a mediacions restrictives, on la figura autoritària del pare i/o mare s'erigeix com l'autoritat que té la capacitat de prendre decisions:

Hamal: doncs jo quan no tenia Play, sortia molt i em deien que em quedés més a casa i quan he tingut la Play els primers dies, no sortia gens, em quedava tot el dia a casa i em deien surt una mica
Carlos: ua això és literal eh...
Jose: que no surtis, que surtis, que no surtis, que surtis... el meu pare... que no... que treballi, saps? Que estudiis, tot això...
 (M, CT, V, GD 6)

Per la seva banda, el grup de noies de classe treballadora es mostra indignat davant la mala rebuda que té la seva afició a casa seva: emergeixen crítiques sobre la prohibició taxativa dels dispositius de joc, destacant un to despectiu per part de la mare d'una de les participants (fent ús d'adjectius com "viciada"):

Raissa: me mare et diria que estic viciada al mòbil!
Sisa: ja! Fa molta ràbia que et diguin això! [crida]
Fatou: ja tio! [to indignat. Totes comencen a cridar] Saps lo que fa ràbia? Estic a la meua habitació, no estic fent res, vale?! Estic dormint! I me mare em ve i em diu "estàs jugant al mòbil! Dona'm el teu puto mòbil!"
Raissa: sí! Sí!
Sisa: i t'agafen el mòbil! És que quina ràbia!
Fatou: sí! I quan no tens el mòbil me mare no em diu res! Quan estic en plan a la meua habitació no fent res, me mare no em diu res, però quan estic amb el meu mòbil...
Sisa: viciada! [crida, complementant la frase de la Fatou]
Fatou: bua! És que quina ràbia hòstia! [crida]
 (F, CT, V, GD 5)

En aquest cas, les dinàmiques restrictives semblen provocar conflictes familiars que podrien ser originats per una possible aversió (i/o desconeixement) a la tecnologia per part dels pares i mares (en aquest cas, de classe treballadora), però també a una certa desconfiança dels mateixos envers la gestió autònoma (Hollingworth *et al.*, 2011), en aquest cas, de les seves filles:

Raissa: o quan estàs estudiant... i justament aquests tres segons que agafes el mòbil per mirar una cosa [pica de mans] entren!
Sisa: sí!
Fatou: ja!
Raissa: i li dic "però deixa'm estudiar" i em diu "com que estudiar?! Si t'acabo de veure amb el mòbil!" [riuen]
Fatou: ja és veritat! T'ho juro! És flipant! És igual que me mare! [Es posen a cridar i a riure]
Raissa: totes les mares són iguals! O quan estic malalta, doncs per distreure'm i fer qualsevol cosa, m'estiro i estic amb el mòbil i em diu "no estàs malalta?!"... a la que et venen amb el mòbil ja se t'ha marxat el dolor i ja estàs perfecte! I jo soc una persona que quan es hora d'estudiar i fer els deures o tinc alguna feina, ho faig! No puc agafar el mòbil sabent que tinc un examen! (...) Jo necessito acabar els deures i les responsabilitats i en aquell moment que tinc tota la tranquil·litat del món és quan em vicio en serio i no suporta això!

Sisa: és que fa molta ràbia això la veritat... o només agafes per veure l'hora o a lo millor estàs fent algo important al mòbil i diuen "ja estàs jugant" [imita to de resignació] i jo ala...

(F, CT, V, GD 5)

D'una banda, les participants d'aquest grup (noies de classe treballadora) posen en valor les seves dinàmiques d'estudi i autocontrol responsable i les contraposen a la falta de confiança per part dels seus pares i mares. Aquestes faltes de confiança deriven en estratègies restrictives (prohibició del mòbil, dures limitacions de les estones de joc), que sembla que van lligades a crítiques 'destructives' envers l'afició al videojoc.

Les participants d'aquest grup, en línia amb els resultats obtinguts als grups de classe treballadora de Barcelona, critiquen el fet que les titllin de "viciades" però, alhora, fan ús d'aquest terme per referir-se a elles mateixes. Per altra banda, concentren les crítiques envers la figura materna:

Fatou: me mare m'agafa el meu mòbil i el deixa a l'habitació i perquè no l'agafi tanca l'habitació amb clan! [riuen] I de vegades quan està a la cuina, deixa la porta de la seva habitació oberta i vaig a agafar el meu mòbil [esclaten a riure], així el puc fer servir! I quan vaig que me mare vol entrar a la seva habitació, vaig corrents cap a l'habitació, el deixo i vaig veure que vaig al lavabo! [riuen]

Raissa: les mares són lo pitjor!

Sisa: són unes sosses!

Raissa: a part encara que només juguis ja et diuen viciada... (...) Estan [fa referència als seus pares] al menjador assentats i després veus que ens diuen "veniu" i després nosaltres "què" i comencen "però què us passa?! És que sou uns viciats! Que ja no ens assentem junts en família...", "que hem de parlar!" [imita un to entre enfadat i de resignació. La resta riuen i assenteixen amb el cap, excepte la Jèssica] (...) I després diuen "tanquem el wifi! Vinga doneu-me els mòbils". (...) I jo... "però que volen que digui?"!

Sisa: sí... sí... em passa el mateix!

Raissa: és que quan m'assento, trec algun tema i em comencen a renyar i jo en plan... "no criden, no criden! No criden per barallar-nos"

Ilanira: i quan diuen de parlar, no parlen... [fa un gest d'incomprensió] (...)

Pilar: a mi em passa el mateix... jo no sé què dir

Sisa: sí, sí! És que els molesta que no fem res, en plan que si no estem... no sé... és que els hi agrada renyar-nos! Estem a l'habitació tranquil·lament, entren i diuen "bueno què?! Que no fas res!!!" no sé què... i jo "bueno..." [to de resignació]

(F, CT, V, GD 5)

Tots els exemples exposats per les participants d'aquest grup semblen fer referència a estratègies parentals enfocades a minimitzar l'exposició tecnològica i a generar rutines i espais de convivència al marge dels espais digitals. Pel discurs de les participants podem deduir que no hi estan conformes. Aquest tipus d'estratègies semblen sustentades en mediacions restrictives, on les decisions s'imposen per part d'una autoritat adulta, que, en línia amb l'apuntat anteriorment, pràcticament totes les participants d'aquest grup associen a la figura materna. En relació amb això, aquest grup de noies (de classe treballadora) mostra una actitud de desaprovació i de desafiament envers la figura materna, que pot tenir dues lectures complementàries. D'una banda, podria indicar el pes relatiu de la mare en la criança dels fills/es i, de l'altra, podria ser una actitud de rebuig envers aquest tipus de dinàmiques restrictives.

Així mateix, les participants d'aquest grup assumeixen les tasques de la llar com a responsabilitats pròpies, en bona mesura, i com una prioritat per davant de qualsevol pràctica videolúdica. Aquest fet, a més de perpetuar rols de gènere, probablement condiciona la relació que aquestes adolescents poden establir amb el videojoc, així com la seva autoconfiança a l'hora de jugar i explorar-lo:

Raissa: sí, jo també! A mi normalment la meua mare em diu "para de jugar!". Sempre que em venen jugant em fan fer altres coses... [la Sisa somriu]

Fatou: ja!!! Començo a jugar i quan me mare està dins la seva habitació em pregunta "Fatou, què fas?" llavors menteixo i li dic a me mare que estic escombrant l'habitació, fent algo... perquè sinó me mare m'agafa el putxo mòbil i... [esclaten totes a riure] (...)

Raissa: i a mi em fan netejar i això però les responsabilitats també inclou els deures saps?

Jèssica: sí, a mi també

Sisa: i a mi

Ilanira: sí, també

Pilar: jo igual

Sisa: o sigui la responsabilitat global que tenim nosaltres

Raissa: sí, exacte, ajudar a casa, estudiar

(F, CT, V, GD 5)

En el passatge anterior es pot observar com la mare de la Fatou associa el fet de jugar a improductivitat i, alhora, com a nivell familiar s'assumeix un rol protagonista de les dones (mare, filla) en les tasques de la llar. En la mateixa línia, totes les noies d'aquest grup de classe treballadora semblen considerar les tasques de la llar com a responsabilitats i, al seu torn, sembla que hi atorguen la mateixa importància que a les responsabilitats escolars. Tot plegat suposa potencials intensificacions de les restriccions familiars respecte l'afició al videojoc, per qüestions de gènere (Vilasís-Pamos i Pires, 2022).

En relació amb aquestes qüestions, les entrevistes han esdevingut una tècnica útil per aprofundir-hi i s'han detectat una sèrie de dinàmiques que confirmen les aportacions dels grups de discussió i que, a més, ofereixen una idea més acurada sobre el perfil d'algunes de les famílies i els *habitus* dels i les adolescents.

Si ens fixem en el cas de la Raissa (noia de classe treballadora) difereix força del d'en Marcos (noi de classe treballadora). En els seus discursos emergeixen dinàmiques de classe, que semblarien agreujades per qüestions de desigualtat estructural de gènere. A partir de les aportacions de les entrevistes, semblaria que la Raissa respon a un dels grups d'anàlisi detectats per Livingstone *et al.* (2015). Concretament, els resultats apunten que la Raissa pertany a una família nombrosa amb baixos ingressos i baix nivell educatiu, propensa a restringir la tecnologia dintre i fora de la llar, i amb un discurs adscrit a pors mediàtiques, com l'addicció. Així mateix, es tracta d'un cas on s'intueixen certs problemes de convivència familiars, com la falta de diàleg entre els membres de la llar (pare, mare, dues germanes i un germà). D'una banda, el perfil de la llar de la Raissa podria considerar-se '*media-poor*' (o amb pocs dispositius digitals), en aquest cas, d'una certa antiguitat. La família disposa d'una televisió compartida al menjador, cinc mòbils d'ús personal, i cada germana disposa d'un ordinador d'ús personal, mentre el germà mitjà en té dos:

Raissa: a casa tenim quatre ordinadors: el meu, el de la meua germana gran i el meu germà mitjà en té dos, perquè un no li funciona gaire bé i és el que porta a l'institut. L'altre el fa servir per jugar, que li van regalar uns amics crec

Entrevistadora: tenim consoles?

Raissa: sí, la PlayStation 4. Hi juguem tots dos, però és del meu germà

(F, CT, V, EVS 9)

Cal destacar dues qüestions del passatge anterior. En primer lloc, semblaria que el germà mitjà (noi) té a l'abast més dispositius de joc que les seves germanes, tot i que semblaria que ha estat un fet propiciat per els amics, és a dir, aliè a qüestions familiars. Aquest tipus de diferències, que no deixen de ser (i agreujar) desigualtats de gènere, també van ser presents a Barcelona, en el cas de la Tatiana (de classe treballadora), tot i que d'una manera força més acusada. En segon lloc, la Raissa matisa que el seu germà fa ús de l'ordinador que “no li funciona gaire bé” per l'escola, prioritzant el dispositiu més nou (o potser de més qualitat) per jugar. Aquest fet pot anar lligat a una priorització de les activitats (suposadament) d'oci, en detriment de les escolars. Val a dir que aquest argument també havia aparegut durant l'entrevista amb en Juli (noi de classe treballadora de Barcelona).

Per altra banda, la mare i el pare de la Raissa semblen mantenir una actitud restrictiva envers el videojoc i, en ocasions, ‘destructiva’, referint-se al fet de jugar com una “pèrdua de temps” i una “tonteria” (Robinson, 2009, pp. 504-505):

Entrevistadora: i casa en parlen de videojocs?

Raissa: de vegades quan... és que clar, tenim la televisió al saló i, de vegades, estan allà al nostre darrera i el meu germà i jo estem allà asseguts i veus que riuen amb nosaltres, però no parlem gaire eh... no és un tema del què parlem

Entrevistadora: juguen a videojocs els teus pares?

Raissa: no [rotund]. No els hi agrada. Si els hi dic que juguin em diuen “no tinc temps per tonteries” i ja està [somriu]

Entrevistadora: vas comentar al grup de debat que a vegades hi havia conflicte?

Raissa: sí... sobretot em diuen viciada amb els videojocs potser no m'ho diuen tant, potser m'ho diuen més amb les xarxes socials i amb el mòbil, però amb els videojocs és que no em veuen jugar... Ells es pensen que només estic amb el mòbil, però no saben que estic jugant a jocs [somriu] ni d'altres coses... i quan em diuen viciada, és que no m'ho poden dir, perquè igualment jo faig les meves coses que haig de fer sempre i no em considero viciada dels videojocs. A vegades ens agafen a tots tres i ens renyen perquè diuen que no fem prou per la família, volen que parlem amb ells de coses, tot el dia...

(F, CT, V, EVS 9)

Resulta interessant la primera resposta de la Raissa: semblaria que el seu pare i la seva mare no sempre mantenen una actitud severa envers el videojoc, però, a la vegada, opten per no involucrar-se activament en les pràctiques videolúdiques dels seus fills/es (per exemple, acceptar la invitació de la Raissa a jugar conjuntament). De nou, aquest fet podria explicar-se per una certa tendència dels pares i mares a subestimar les seves possibilitats amb la tecnologia, ampliant la distància generacional respecte l'ús i l'aprofitament de les mateixes (Hollingworth *et al.*, 2011).

Per altra banda, la Raissa es mostra en desacord amb la visió que el seu pare i la seva mare tenen del videojoc, com quelcom més aviat improductiu:

Entrevistadora: quan diries que els videojocs van començar a ser importants per tu?

Raissa: al confinament! Per avorriment vaig dir... em poso a jugar!

Entrevistadora: i abans?

Raissa: abans no ho trobava important, però no em veia a mi mateixa jugant a aquests jocs, em pensava que era una pèrdua de temps, que pot ser eh... però m'ho passo bé (...), però el meu germà juga tota l'estona, perquè el meu germà sí que és... jo potser si estic viciada sí que faig les coses, tipo els deures i les meves feines, però ell directament no fot res! Els meus pares estan més a sobre d'ell! I jo també! Mira que jo jugo eh, però també estic a sobre d'ell!

Entrevistadora: a què et refereixes amb viciada?

Raissa: és una manera de dir "deixa-ho estar!", que hi estàs massa temps... "deixa-ho estar!"

(F, CT, V, EVS 9)

Tot i la defensa que la Raissa planteja de la seva afició, curiosament incorpora la crítica del mitjà al seu propi discurs, fent ús d'adjectius com "viciada" i "viciat" per referir-se a ella i al seu germà. A més, ella mateixa explica que s'adhereix a dinàmiques restrictives de control en relació a les pràctiques del seu germà, perquè les considera excessives (i de "viciat"), en certa manera, acaba reproduint l'actitud que critica de la seva mare i, en menor mesura, del seu pare (*cf.*: Kirkpatrick, 2015, p. 98).

En el cas d'en Marcos (noi de classe treballadora), a diferència de la resta de participants, fonamentalment no encaixa amb cap de les categories proposades per Livingstone *et al.* (2015). A partir de les respostes d'en Marcos i del qüestionari de la família, podem determinar que viu en una llar que tendeix a ser 'media-rich', amb bastants dispositius digitals, i alhora pertany a una família amb un perfil d'ingressos baixos i baix nivell d'estudis. Els seus pares estan separats i disposa de consoles en ambdós habitatges. Tot i disposar-ne, en Marcos explica que habitualment juga sobretot amb l'ordinador i, ocasionalment, amb la PlayStation 4. A banda d'aquests dispositius, durant l'entrevista semiestructurada, en Marcos explica que la majoria de les consoles (Wii, PlayStation 2, PlayStation 1 i Xbox) són d'amics del seu pare i que no hi solen jugar mai. Tots els dispositius videolúdics, amb l'excepció de l'ordinador que és d'ús personal, els comparteix amb el seu pare i el seu germà petit (de 10 anys) i es troben en espais de convivència comuns, com el menjador. Per altra banda, tots els membres d'ambdues llars disposen d'un mòbil d'ús personal i tenen tres televisors d'ús compartit.

Resulta rellevant destacar que, malgrat l'ús compartit dels dispositius videolúdics, en Marcos explica que no juga amb el seu pare, ni el seu germà. Ell mateix atribueix aquest fet a la diferència de gustos i preferències. A diferència dels seus companys, en Marcos defensa la permissivitat del seu pare i la seva mare en relació al videojoc i posa en valor l'autogestió de les seves responsabilitats. Aquest fet podria explicar-se per una certa proximitat al mitjà, especialment per part de la figura paterna, que sembla veure's traduïda en dinàmiques permissives (que no proactives):

Entrevistadora: què en penses a casa teva dels videojocs?

Marcos: penses que mentre no n'abusi puc jugar al que vulgui i mentre estudiï també

Entrevistadora: i qui sol comprar els jocs?

Marcos: la majoria són gratis i me'ls descarrego jo i ja està, però si valen diners me'ls solen comprar ells, però si me'n vull comprar un i em diuen que no me'l compraran, doncs els hi dic que jo els hi dono els diners en físic i ells me'l compren amb els diners de la targeta, perquè si faig les coses de casa i em porto bé durant la setmana em donen 10 o 5 euros... no sé... és depèn, però sempre trio jo el joc, si el compren o no pot variar, però sempre trio jo

Entrevistadora: i a casa teva, comparteixes l'afició pels videojocs amb algú?

Marcos: sí, amb el meu germà petit i el meu pare

Entrevistadora: solen jugar plegats?

Marcos: no, el meu germà té 10 anys, però no és perquè sigui petit, sinó perquè juga al Fortnite i no m'agrada el joc i sempre que li dic em diu "no, no, deixa'm! Estic amb els meus amics" i no vol que jugui amb ell tampoc...

Entrevistadora: i el teu pare?

Marcos: bueno el meu pare també juga al modo història del Fortnite, però no he jugat mai amb ell

(M, CT, V, EVS 11)

Pel passatge anterior es podria deduir que el pare i la mare d'en Marcos són permissius, però juguen un rol més aviat passiu en les pràctiques videolúdiques del seu fill, és a dir, que no comparteixen estones de joc amb ell i opten per no participar activament en el procés d'orientació i elecció dels títols d'en Marcos. En relació amb això, semblaria en Marcos es va iniciar al món del videojoc per iniciativa pròpia, sense comptar amb el suport o la supervisió parental:

Entrevistadora: quan consideres que els videojocs van començar a ser importants per tu?

Marcos: des de molt petit ja m'agradaven i pues quan plovia i tal sempre m'havia agradat jugar i ja passava moltes hores a l'ordinador, però quan em vaig comprar l'ordinador amb l'escola encara més... de fet, va ser quan em vaig animar més a jugar i també jugava a la Play i coses així...

Entrevistadora: qui et va parlar dels videojocs?

Marcos: ningú, jo veia jugar el meu pare i pues vaig començar a jugar i ja està

Entrevistadora: jugàveu junts?

Marcos: no, cadascú per la seva banda

Entrevistadora: i en parlàveu o en solen parlar sobre videojocs?

Marcos: mai

(M, CT, V, EVS 11)

Així doncs, tal com havíem indicat, el perfil familiar d'en Marcos sembla adscrit a dinàmiques permissives, però de caràcter passiu o no-proactiu. Per bé que la permissivitat podria estar enfortint les capacitats d'en Marcos a l'hora de prendre decisions (Lareau, 2002, p. 773), la passivitat respecte les experiències lúdiques també podria estar limitant el traspàs de capital cultural i *gamer* entre pare i fills i entre els propis germans. Per exemple, el fet de no compartir experiències i espais de diàleg al voltant del videojoc, podria estar limitant l'aprofitament dels beneficis culturals del mitjà i, alhora, restringint l'exploració de determinats títols.

Una possible explicació sobre aquesta 'permissivitat passiva' podria estar relacionada amb diverses qüestions. Tal com explica el treball de Nikken *et al.* (2006), els pares i les mares aficionats/des al videojoc tendeixen a ser més permissives respecte el temps i la dedicació a les activitats videolúdiques dels seus fills/es, alhora que defugen les crítiques sensacionalistes sobre l'addicció i la violència virtual. Aquest podria ser el cas del pare d'en Marcos. Alhora, el posicionament més aviat passiu respecte les activitats videolúdiques d'en Marcos, podria explicar-se per una certa tendència d'alguns pares i mares a subestimar la seva capacitat d'influència envers els fills/es, al voltant de qüestions tecnològiques; és a dir, una certa autopercepció, en aquest cas, de les persones adultes com a *newcomers* (o nouvinguts a la tecnologia), en certa manera magnificant el gap generacional entre mare/pare i fills/es (Hollingworth *et al.*, 2011). A més d'aquestes dinàmiques permissives (no-proactives) respecte les

pràctiques videolúdiques del seu fill, el pare i la mare d'en Marcos sembla que també li ofereixen alternatives d'oci extraescolars, concretament, vinculades a l'esport⁷⁵.

Per la seva banda, el grup de nois de classe mitjana de Vic, a diferència dels grups de classe mitjana de Barcelona, critiquen la visió negativa del mitjà per part de les persones adultes, així com el fet d'associar el videojoc a l'addicció. És a dir, sembla que les famílies dels nois de classe mitjana de Vic no tenen una visió tan positiva, constructiva i/o proactiva sobre el mitjà, en comparació amb el cas de Barcelona. Excepcionalment, l'Àlex i en Sergi semblen ser els únics que compten amb la complicitat del seu pare i la seva mare, especialment en Sergi, que comparteix jocs i experiències amb el seu pare:

Oriol: els pares diuen “no vull que estiguis tanta estona amb els videojocs”, no els hi agrada que juguis a videojocs, és que els pares mateixos et fan pensar que jugar a videojocs és com dolent

Xavier: ja... i t'ensenya coses... és que jugar a videojocs, no tots però... alguns t'ensenyen coses

Sergi: ja... és que jo no comparteixo aquesta visió negativa

Pere: jo igual... ells ho veuen més com una cosa que si jugues, t'enganxes

Àlex: sí...

Sergi: no, de fet, si t'enganxes és perquè t'agrada molt, o simplement és que et vols passar la història, però de fet, jo no m'enganxo i les persones que s'enganxen és que no entenc com poden estar 7 o 10 hores jugant al dia

Xavier: és que els pares estan ‘chapats’ a l'antiga

Pere: sí, sí!

Sergi: no tots! A vegades el meu pare juga amb mi al Call of Duty o fem altres activitats també (...) Amb la meua mare no, però em diuen “mentre facis els deures o les coses que cal fer abans, juga el que vulguis”

Àlex: exacte, a mi igual...

(M, CM, V, GD 8)

El passatge anterior posa de relleu com els participants d'aquest grup contraargumenten la crítica per part dels seus pares i mares : recorren a arguments com l'aprenentatge i, alhora, defugen la dedicació intensa als videojocs com a condició *sine qua non*, desmarcant-se de dinàmiques associades a la concepció tradicional del mitjà. Per la seva banda, pels discursos de l'Àlex i en Sergi es poden intuir trets de *know-how* i d'autogestió de l'adolescent respecte dispositius i continguts tecnològics, propis de la classe mitjana (Hollingworth *et al.*, 2011).

Quatre participants d'aquest grup critiquen la visió negativa per part dels seus pares i mostren tensió envers les dinàmiques restrictives. Pel discurs dels participants d'aquest grup, i en contraposició als resultats obtinguts a Barcelona, podem deduir que les seves respectives famílies tendeixen a recórrer a la crítica sensacionalista adscrita al discurs de l'addicció:

Oriol: sí, però també hi ha una part que ve de la societat, que té com els gamers com a persones viciades... (...)

Sergi: com a persones rares

Marc: a mi el meu pare mateix et diria que tinc un problema, perquè si jugo, per exemple, dos hores, ja es pensa que hi estic molt viciat i que tinc un problema i que m'han de portar al psicòleg [sembla preocupat]

Pere: jo estic igual... (...)

Marc: la meua mare ho veu més com una cosa normal

⁷⁵ Abans de la pandèmia, en Marcos feia handbol tres dies a la setmana.

Pere: sí... és com... ho sento eh [mira la càmera] però és com que ha evolucionat més me mare... com... ho veu més com algo més normal (...)

(M, CM, V, GD 8)

En diverses ocasions, els participants es mostren molestos davant de les contradiccions dels seus pares i mares i les critiquen. Alhora, paradoxalment, tal com havíem destacat anteriorment respecte la Raissa, incorporen trets de llenguatge despectiu sobre el mitjà al seu discurs: ‘viciat’, ‘enganxats’. Això es pot relacionar amb una actitud desafiant de les persones joves envers les adultes, exacerbant a propòsit les ‘pors’ mediàtiques/familiars a través de provocadores analogies del videojoc amb el món de les drogues (*cft.*: Kirkpatrick, 2015, p. 98).

Els participants d’aquest grup expliciten la diferència d’interessos i d’entesa entre ells i els seus pares i mares, i ho atribueixen a l’edat i els avenços tecnològics. Tot i així, sembla que, en alguns casos, hi ha pares (en masculí) aficionats al videojoc, que pel discurs dels participants (nois de classe mitjana) es dedueix que comparteixen algunes experiències i títols amb ells:

Marc: el meu pare sempre em diu que a la meua edat se n’anava amb els seus amics amb bici però...

Oriol: el meu també... no ho entenen... i per això s’enfaden quan hi jugo

Marc: a vegades després em diu que tenia la Game Boy i jugava al Pokémon i al Pac-Man i el Super Mario 64 [l’Oriol assenteix amb el cap i somriu]

Àlex: i sinó s’hi viciaven és perquè no tenien mòbil tampoc... (...)

Pere: haurien estat enganxats igual (...) És que els meus pares semblen bipolars! A vegades, el meu pare em ve i em diu “eh estàs jugant...” [simula una actitud amistosa] no sé què... i un altre dia ve i em fot la santa bronca i em diu que soc un viciat i que a la seva edat estava al carrer sempre i bueno... moltes escasses vegades ha jugat amb mi... només algun FIFA i andando

Marc: el meu pare amb mi no hi ha jugat mai, però perquè jo jugo coses que a ell no li agraden, però sí que juga amb el meu germà, perquè juguen més jocs de cotxes

(M, CM, V, GD 8)

S’aprecia un notable contrast entre els participants d’aquest grup. D’una banda, cal destacar com alguns, amb la iniciativa de l’Àlex, reconeixen i posen en valor l’interès dels seus pares i mares pels títols que juguen. En canvi, la resta del grup exposa el desinterès i la negativa a conèixer el videojoc i els interessos videolúdics per part dels seus pares i mares:

Xavier: jo és que no ho sé... tampoc he parlat mai d’això amb els meus pares (...), tampoc m’hi faig molt. (...) I parlo lo just i ja està

Àlex: amb mi han jugat algun cop, però no... es pot dir que no, però sí que s’interessen pel que jugo

Sergi: sí, això també, sobretot si és un joc nou!

Pere: sí, això sí

Marc: sí...

Oriol: els meus mai, no ho suporten

Xavier: joestic tancat a l’habitació i allà no em molesta ningú

Marc: a mi la meua mare només s’interessa pel que miro a la tele i el meu pare... quan estic xerrant amb els meus amics em diu que xerro sol [ho diu amb una certa tristesa]

(M, CM, V, GD 8)

Finalment, el grup de noies de classe mitjana exposen la visió negativa dels seus pares i mares i, a diferència dels seus companys, adopten un to tranquil i més aviat conformista, pràcticament assumint que es tracta d'un fet 'natural'. Resulta paradoxal que, tot i tractar-se d'un dels grups de l'estudi amb més capital *gamer* (Consalvo, 2009, p. 18), semblaria que no compten amb l'interès dels seus pares i mares en relació al videojoc:

Neus: et dirien: "és una pèrdua de temps" no sé què... en plan... amb respecte sempre però...

Joana: però bueno és que ells tampoc estan molt informats del tema o sigui...

Elisenda: ja!

Joana: si els hi preguntes que són gamers pues no ho saben!

Eva: ja!

Marina: és que ells, bueno com que no ho han viscut doncs és com que d'alguna manera ells creuen que jugar dos hores seguides al mateix joc és moltíssim i ja està! Ja estem perduts! (...) Nosaltres ho veiem des d'una perspectiva i ells d'una altra i potser nosaltres estem dient que no som viciats i potser diem que juguem de tant en tant, i clar potser ells veuen que juguem dues hores un dia i ja es pensen que aquí... bueno... [gesticula com imitant una exageració]

Eva: sí... sí... jo vaig passar cinc hores jugant a Sims i els meus pares es van tornar bojós [riuen]

Elisenda: a mi no em veuen quan hi jugo! Jo, per exemple, puc estar amb el mòbil i pensant-se que estic a Instagram o a TikTok, però estic jugant a un videojoc o a l'ordinador... és pensa que estic fent deures però estic jugant a videojocs, jo que sé!

Eva: ja! És que és això! (...)

(F, CM, V, GD 7)

Pels discursos de les adolescents es dedueix que les seves famílies tenen una actitud més aviat negativa i de desinterès en relació al videojoc. No obstant, podem inferir que no compten amb la imposició de cap tipus de restricció respecte la seva afició, fet que podria associar-se a mediacions permissives pròpies de la classe mitjana i que porten implícita l'aposta per l'autogestió de l'adolescent (Hollingworth *et al.*, 2011). En relació amb això, elles mateixes matisen que la crítica i el desinterès dels pares i mares pel mitjà es produeix des del respecte, allunyant aquest fet de qualsevol tipus de conflicte i assumint diferents punts de vista. A mesura que en parlen, treuen ferro a les diferències de percepció i, en certa manera, justifiquen la visió parental que associen a l'edat i al progrés tecnològic, així com també a certs aspectes ideològics. Per fer-ho, estableixen un paral·lelisme amb la percepció sobre el racisme, el masclisme i el col·lectiu LGTBIQA+, que en certa manera posa en valor la seva visió sobre el videojoc:

Elisenda: depèn de la persona i de la perspectiva

Neus: i de la generació jo crec... en plan me germana igual diria ehem... pensaria més igual que jo, perquè té la ment així com més oberta. Després me mare crec que pensaria lo mateix, però potser seria una mica més dràstica (...)

Neus: no hi estan gens acostumats...(...) Ha canviat molt...

Elisenda: sí, tipo... perquè sí, és com... van estar cent anys igual, amb la tecnologia que quasi ni van avançar i ara... (...) i clar ells això no ho han viscut! Han viscut la seva infància o adolescència o joventut [l'Eva l'interromp]

Eva: que era jugar amb una baldufa! (...)

Marina: sí, nosaltres ens adaptem molt ràpid i a ells els hi costa molt més

Neus: sí, perquè no ho han viscut

Marina: però és que això, no és només amb els videojocs sinó en general (...) és que és amb tot... amb el col·lectiu LGTB, amb el masclisme i tot

Eva: i amb el racisme...

Marina: sí, ells... nosaltres ja ens adaptem directament i a ells potser els hi costa més, perquè els seus... els nostres avis, els seus pares, els educaven d'una altra manera, saps?

Joana: exacte... a part, els videojocs poden ser una forma d'educació

Marina: ja, sí! [totes assenteix amb el cap]

Elisenda: sí, és veritat

(F, CM, V, GD 7)

La Marina i l'Eva recorren a tres exemples ("masclisme", "col·lectiu LGTB" i "racisme") que solen ser motiu de controvèrsia i que, en certa manera, doten les seves opinions i valoracions d'una certa mirada progressista. En segon lloc, justifiquen la visió parental i normalitzen la divergència d'opinions, que vinculen a l'educació que han rebut els seus pares i mares. Aquest fet denota una certa consciència sobre la importància dels *habitus* primaris i secundaris, és a dir, la importància del context familiar i educatiu que es donen en un espai i temps concret. En tercer lloc, el comentari de la Joana reforça la visió cultural del videojoc, al qual s'hi refereixen com una "forma d'educació" i, per tant, com quelcom que elles consideren rellevant pels processos d'aprenentatge en l'actualitat.

Si ens fixem en el cas concret de l'Eva, a través de l'entrevista semiestructurada podem determinar que viu en una llar que tendeix a ser '*media-rich*', és a dir, que disposa d'un nombre considerable de dispositius digitals. Tal com ella mateixa explica durant l'entrevista, tots els membres de la llar disposen d'un mòbil d'ús personal, amb l'excepció del seu pare que en té dos (un de personal i un de feina); tres televisors en espais compartits i privats (menjador i dormitoris); dues tauletes d'ús personal, de l'Eva i del seu pare; i tres ordinadors d'ús personal i compartit: l'Eva i el seu pare tenen el seu propi ordinador, i hi ha un tercer que és d'ús compartit (entre el pare, la mare i ella). Pel que fa als dispositius videolúdics, l'Eva disposa de la Wii i dues consoles Nintendo (New 3DS i 2DS), a les quals hi juga al menjador i, ocasionalment, a la seva habitació. Per la seva banda, la seva germana gran disposa de la PlayStation 4, però ja no viu a la llar. Tot i així, l'Eva explica que sempre que va a visitar-la sol jugar-hi. A més de comptar amb un ampli ventall de dispositius, semblaria que el pare i la mare de l'Eva potencien la gestió autònoma de la seva filla, en línia amb dinàmiques comentades de la classe mitjana (Hollingworth *et al.*, 2011). Fonamentalment, semblen optar per a dinàmiques permissives, però que tendeixen a ser poc proactives. En tot cas, un cert rol actiu de la família es pot entreveure en un passatge de l'entrevista, quan l'Eva parla sobre la seva iniciació al mitjà, que ella recorda com un procés fàcil, agradable i consentit. Per la resposta de l'Eva, semblaria que, des d'un primer moment, la introducció al mitjà va ser guiada i interessada, proporcionant-li títols "adequats" per a la seva edat:

Eva: des de que em van regalar la meua primera consola, doncs els jocs és van convertir en algo important per mi, era com una manera de desavorrir-me, saps? I com que sempre estava avorrida doncs...

Entrevistadora: quants anys tenies? Ho recordes?

Eva: 7 o 8 més o menys...

Entrevistadora: quina consola et van comprar?

Eva: primer vaig tenir la Wii, que la feia servir poc, però després vaig passar a la Nintendo. No, mentida. Tenia 5 anys i em van regalar la Game Boy Color, fins que la vaig prendre i després em van comprar una Nintendo de les modernes

Entrevistadora: recordes algun joc que t'agrades especialment?

Eva: sí, un Mario d'aquells vells, que era la hòstia, però no me'n recordo de com es deia!

Entrevistadora: qui sol comprar els teus jocs?

Eva: els jocs que tinc que no són gratis me'ls han comprat els meus pares. Els trio jo, però me'ls compren ells, en plan... els paguen

Entrevistadora: solen parlar sobre videojocs?

Eva: no... crec que mai n'hem parlat

(F, CM, V, EVS 13)

Per altra banda, l'Eva posa en valor la gestió autònoma del seu temps i les seves prioritats, alhora que matisa la confiança i el recolzament implícit per part de la seva mare i el seu pare en relació a la seva afició al videojoc (cft.: Vilasís-Pamos i Pérez-Latorre, 2022):

Entrevistadora: i què en penses a casa teva sobre la teva afició amb els videojocs?

Eva: doncs crec que pensen que està bé! A veure, jo tampoc he sigut una nena de passar-me moltes hores davant de la pantalla i mai han dit res sobre aquest aspecte. Algun dia puntual sí que m'hauré passat molt, en plan, molta estona jugant, però normalment no és així i a part que ells em deixen organitzar-me i això

Entrevistadora: comparteixes l'afició pels videojocs amb algú de casa teva?

Eva: no, ningú

Entrevistadora: alguna vegada heu jugat junts?

Eva: algun cop quan era petita, però és que no me'n recordo gaire bé

(F, CM, V, EVS 13)

Pel discurs de l'Eva semblaria que el videojoc no és un tema de conversació amb el seu pare i la seva mare i que, tot i haver-la introduït al món del videojoc, no hi participen activament: no comparteixen estones de joc i no mantenen conversacions al voltant del mitjà i/o l'afició de l'Eva. De nou, aquest fet podria explicar-se per una certa tendència de la mare i el pare de l'Eva a subestimar la capacitat d'influència mútua entre pares/mares i fills/es, que en certa manera intensifica el gap generacional respecte l'ús i l'aprofitament de les noves tecnologies (Hollingworth *et al.*, 2011).

Finalment, el cas d'en Pere és especialment interessant. La família d'en Pere sembla comptar amb ingressos mitjans i nivells educatius relativament baixos⁷⁶. Tal com apunta el treball de Livingstone *et al.* (2015), aquest perfil de famílies pot tenir bastants dispositius digitals, en nombre i varietat. En el cas concret d'en Pere, podríem deduir que disposa d'una llar 'media-rich' i que el seu pare i la seva mare opten per una mediació restrictiva. Durant les entrevistes, en Pere explica que a casa seva disposen de tres mòbils d'ús personal, un per a cada membre de la família, amb l'excepció de la seva germana petita (de 12 anys). Per altra banda, tenen quatre televisors que majoritàriament es troben en espais compartits (menjador, cuina i garatge), amb l'excepció d'un quart televisor d'ús privat a l'habitació de la seva mare i el seu pare. També disposen de cinc ordinadors, un per a cada membre de la família i d'ús personal, i un cinquè d'ús compartit per a descarregar pel·lícules i contingut similar. A més, tant en Pere com la seva germana petita disposen d'una tauleta d'ús personal cadascun. Finalment, pel que fa als dispositius videolúdics, a més de l'ordinador i la tauleta, en Pere disposa de PlayStation 4, Wii i Nintendo, que són exclusivament seus, però que ocasionalment comparteix amb la seva germana. En Pere també compta amb un Playseat, que és un dispositiu perifèric per la simulació de carreres, compost per un volant, pedals i un seient. Paradoxalment, tot i l'ampli ventall de dispositius, tots ells es troben al menjador, i semblaria que el seu pare i la seva mare són força contraris a l'exposició

⁷⁶ Finalització d'estudis secundaris (COU).

tecnològica del seu fill. Aquest fet sembla estar relacionat amb el fet que en Pere està inscrit en diverses activitats extraescolars⁷⁷, alternatives a l'oci digital; alhora, també s'observen mediacions restrictives per part del pare i la mare, orientades a controlar la gestió del temps i l'exposició a determinats continguts digitals:

Pere: tinc prohibit jugar a la Play entre setmana, bueno... la Play la tinc prohibida, després al mòbil tinc control parental, però sí que hi tinc alguns jocs i hi jugo entre setmana, però no gaire perquè tinc el control parental [somriu]

Entrevistadora: què és el control parental?

Pere: ho saben i ho controlen tot. És el Family Link... mira, quan volen me'l poden bloquejar, em bloquegen jocs, em limiten el temps, em posen temps de dormir, de despertar-me... bueno de... tipo de... em bloquegen el mòbil de les 9 del vespre fins a les 8 del matí. També veuen les hores que m'hi he passat [amb el mòbil]. Ho saben tot! A on soc hi tot! Tot! [somriu] Saben tots els jocs, ho tenen tot! És molt pesat... és un malson...

Entrevistadora: fa molt que ho tens?

Pere: doncs sí, ara ja comença a fer bastant, des de que un il·luminat li va explicar al meu pare el què era [somriu], doncs ho tinc. Deu fer... quasi un any ja! Però bueno... quan es deixen el mòbil algun lloc no tardo gaire a desbloquejar-me'l eh [el control parental] sempre que puc faig trampes!

(M, CM, V, EVS 15)

El control parental és un tipus de mediació restrictiva que comporta la tinença de certs dispositius (com un mòbil) i coneixements tecnològics (parentals) per a implementar-se de manera efectiva. En aquest sentit, resulta rellevant destacar la percepció que té en Pere sobre aquest tipus de mesures, que titlla d'excessives i molestes, les quals intenta sortejar sempre que se li presenta la oportunitat. Pel fa al pare i a la mare d'en Pere, semblaria que aquesta mesura no només va orientada a controlar el temps de dedicació i l'exposició d'en Pere als continguts digitals, sinó també a monitoritzar la tipologia d'aquests continguts. Aquest fet pot relacionar-se amb preocupacions relatives a la ciberseguretat, pròpies, particularment, de famílies de classe mitjana (Livingstone *et al.*, 2015). Al llarg de les entrevistes, en Pere comenta diverses qüestions vinculades a aquest fet; per exemple, disposar d'un ordinador que únicament es destini a descarregar pel·lícules i altres continguts.

Un segon exemple rellevant és l'actitud que té en Pere davant de les sol·licituds d'amistat de persones desconegudes que rep a través dels seus dispositius videolúdics, que es fa palesa durant l'entrevista jugant online. Es dedueix que, en el cas d'en Pere, el control parental té a veure amb una certa desconfiança envers l'accés i l'exposició a determinats continguts digitals i (possibles) relacions socials virtuals. Tot plegat es veu ja reflectit, anticipadament, a l'inici de l'entrevista jugant, quan la mare d'en Pere intervé i s'adreça a l'entrevistadora:

[Estem començant l'entrevista jugant online i mentre en Pere encén la Play, la seva mare entra al menjador i intervé adreçant-se a l'entrevistadora]

Mare: hola Júlia [investigadora i entrevistadora]! Com estàs? [li pregunta a l'entrevistadora]

Entrevistadora: hola! Molt bé i vosaltres?

Mare: bé, de moment bé! Es porta bé aquest nano o no?

Entrevistadora: i tant!

Mare: [se'l mira i somriu] sí? Home és que aquest tema li agrada molt [riu]! Vull dir que... [nega amb el cap, semblaria que li resta mèrits]

⁷⁷ En Pere combina extraescolars de futbol, anglès i pàdel.

Entrevistadora: encara que li interressi molt, és igual, molt bé, estic molt contenta
Mare: ai molt bé... molt bé... [sembla sorpresa]
[En Pere somriu i es mira la seva mare. En Pere està pendent de la Play]
Pere: tu! Que pesat aquest! M'està convidant des de fa tres anys! Que pesat!
Mare: no saps qui és?
Pere: no. Bueno l'acabo d'agregar perquè em volia 'tradejar' i que pesat... "bloquejar jugador"
Mare: però ho has de fer a poc a poc que ella [l'entrevistadora] ho vegi!
Pere: no, no... [somriu i mira a l'entrevistadora]
Mare: perquè tela eh... [somriu i mira a l'entrevistadora. El 'perquè tela' és una senyal d'una certa incomprensió sobre el què fa en Pere. Ella s'ha mirat la pantalla detingudament, amb la intenció de seguir el que feia en Pere, però semblaria que no ho ha acabat d'entendre]
Entrevistadora: jo em connectaré amb la meua consola i compartirem la mateixa partida
Mare: ah d'acord! Molt bé! Vinga us deixo fer doncs! Que vagi molt bé!
 (M, CM, V, EJO 16)

En el passatge anterior, la situació i el tipus d'intervencions per part d'en Pere i la seva mare posen en valor diverses qüestions. En primer lloc, la intervenció de la mare pot interpretar-se com un comportament de classe, propi de la classe mitjana (Bourdieu, 2016, p. 16), que fa palès i reforça el seu interès per l'educació i el benestar del seu fill, a través d'implicacions directament visibles, com la intervenció a l'entrevista. En segon lloc, els seus discursos desprenen una certa sensació de desconfiança envers els espais virtuals i les (possibles) relacions amb persones desconegudes. Un fet destacable és que en Pere verbalitzi aquest tipus d'actuacions (bloquejar una persona desconeguda) davant de la seva mare i l'entrevistadora, en certa manera informant sobre un fet que sembla interpretar com una 'bona praxis'. En Pere adopta un discurs i un tipus d'acció presumiblement preventiva davant de la inseguretat dels espais virtuals, que semblaria que li han inculcat des de casa seva. Tot plegat, es complementa amb el seguiment i el control de les pràctiques videolúdiques d'en Pere des d'un inici, quan la seva mare i el seu pare li van regalar la seva primera consola als 12 anys, fins a l'actualitat. Així, semblaria que la mare i el pare d'en Pere s'involucren en l'elecció i la compra dels títols del seu fill, juntament amb familiars propers:

Entrevistadora: quan diries que els videojocs van començar a ser importants per tu?
Pere: jo més cap a la secundària. Abans quedava més i quan ja vaig anar a l'institut i això, va ser com... no sé ara és quan són més importants per mi
Entrevistadora: creus que per algun motiu concret?
Pere: bueno, jo quan vaig començar a tenir la Play, que crec que va ser a primer d'ESO, que després vaig tenir el Fortnite i tot això i va ser quan em va començar a agradar més. Després també ara, no fa tant, també al Rocket League i hi estic i m'agrada molt i això...
Entrevistadora: i com va ser? Et van regalar la Play o la vas comprar tu?
Pere: me l'ha van regalar pel tió i ja després vaig començar a jugar, però primer només podia jugar al FIFA. No tenia l'online, després em van comprar... bueno, no, em van fer el... lo mínim, que pogués jugar amb altre gent i ja vaig començar a jugar al Fortnite i això... ara tinc el Plus des d'aquest estiu, també va ser un regal (...)
Entrevistadora: qui sol comprar els jocs?

Pere: els meus pares... bueno depèn de quan diuen “va, comprarem una cosa” o pel reis o l’aniversari els hi dic, jo que sé... a la meva tieta li dic “anem un dia a Vic i em compres un joc” pel cumple i em diu “vale!” i hi anem. Per exemple, l’Spider-Man [Marvel’s Spider-Man⁷⁸] és un regal de la meva tieta, d’un cumple.
(M, CM, V, EVS 15)

Per l’explicació d’en Pere podem deduir que la seva introducció al món del videojoc va ser guiada i controlada per la seva mare i el seu pare. Per altra banda, resulta paradoxal que, tot i fer poc menys de dos anys i mig que en Pere juga a videojocs, tingui un ampli ventall de dispositius al seu abast, però, alhora, el seu pare i la seva mare mantinguin una actitud més aviat hostil o ‘destructiva’ envers l’afició d’en Pere:

Entrevistadora: i a casa teva què en penses sobre la teva afició als videojocs?

Pere: que molt malament... que no estan bé, bueno... que s’ha de jugar poc i no sé què... i si els hi demanes... doncs et diran que soc un viciat, que no paro de jugar... [somriu amb resignació] però bueno... lo típic suposo. (...) La societat veu els gamers com persones que no serveixen per res a la societat, que només estan allà tot el dia amb la maquineta i ja està i persones antisocials total que no... i això... sempre allà tancats...

Entrevistadora: qui pensa així?

Pere: els pares. Si et veuen jugant 20 minuts ja et diuen “però que fas?! Surt! Marxa! Ves a corre! Ves amb bici!” i és en plan... “ei, tu! Que porto 20 minuts...”. És que bàsicament els meus pares enlloc de dir-me gamer em diuen viciat [sembla preocupat]

(M, CM, V, EVS 15)

Sembla que l’exposició de temps al videojoc és el principal motiu de desacord entre en Pere i el seu pare i la seva mare. Mentre ho explica, en Pere adopta un to resignat i sembla afectat per la situació. Pel discurs d’en Pere, podem deduir que la seva família sembla més aviat ancorada a una visió tradicional del mitjà i de la identitat *gamer*, problematitzant la dedicació de temps al videojoc i recurrent a adjectius despectius com ‘viciat’ per referir-se al seu fill.

Resulta interessant apuntar que, en Pere, tot i percebre aquesta visió negativa i més aviat pessimista del videojoc per part del seu entorn, posa en valor el fet de parlar sobre aquestes qüestions i ho vincula directament a la necessitat d’informar/formar respecte certs aspectes del sensacionalisme mediàtic:

Pere: m’agrada molt això, m’agrada molt que parlem d’aquestes coses, gràcies! [Sembla sincer] Està súper bé això que fas, perquè els pares i els profes estan molt mal informats d’aquestes coses... jo és que l’altre dia em vaig enfadar molt perquè vaig veure un vídeo de l’Auron Play reaccionant a uns d’Antena 3 que van dir que el Fortnite, fa temps eh ja d’això, deien que era per assassins, crec que va passar després de lo de l’ermita, que aquells es van gravar mentre feien l’atemptat... doncs a partir d’allò van dir que era per culpa del Fortnite...! I és que el Fortnite ni s’hi assembla! Si dius el Call of Duty encara, però és el que Fortnite no hi ha per on agafar-ho! És dediquen a fer informacions falses, deien que... es van ficar en una partida amb un mando amb cable, amb Play 4 amb cable, tàctil, o sigui, brutal, fake! El presentador ni tan sols movia el mando i el jugador matava i tot! [riu] És que és brutal... [riu] És impressionant! Era Antena 3 o Telecinco, una cadena d’aquestes que... tu ja m’entens...! I els pares i els profes es pensen que les fake news només són de salut o de política i de coses així! I no! I les fake news i són a tot arreu! I això se’ls hi hauria de fer veure una mica!

⁷⁸ *Marvel’s Spider-Man* (Insomniac Games, Marvel Games i Nixxes Software, 2018).

Entrevistadora: n'has parlat amb els teus pares d'aquest vídeo?

Pere: no... [rumia] vinga, doncs ara dinant els hi fotre el rotllo! [somriu] Els hi explicaré perquè és un fake i els hi demostraré!

(M, CM, V, EVS 15)

Tal com es pot veure, en Pere apel·la a la necessitat de combatre la desinformació dels pares i mares, però també del professorat, en relació al videojoc. Fa esment de les 'fake news' i posa èmfasi en les conseqüències de la desinformació en qualsevol àmbit de la vida. En segon lloc, semblaria que aquesta visió crítica respecte aquestes qüestions l'ha adquirit a través de YouTube. Aquest fet podria indicar que, en el cas d'en Pere, la formació d'aquest tipus d'opinions i arguments vindrien donats per processos d'aprenentatge informals, els quals serien oposats a la visió inculcada a casa seva i a l'escola. Finalment, resulta rellevant destacar la reacció d'en Pere davant una pregunta de l'entrevistadora ("n'has parlat amb els teus pares d'aquest vídeo?"), a la qual respon quasi de manera immediata i es proposa plantejar aquest tipus de qüestions al seu pare i a la seva mare.

e) Professionalització

Les diferències entre classe social i gènere també es relacionen amb les perspectives de futur dels i les adolescents, així com amb els coneixements i percepcions que tenen al voltant de la pràctica professional en el sector i la pròpia indústria del videojoc.

D'una banda, els nois i les noies de classe mitjana de Vic validen l'emergència de noves professions en el sector del videojoc, i qüestionen la manca de reconeixement per part de la societat al voltant de les mateixes. En tot moment plantegen la professionalització del sector en termes positius i defensen els *e-sports* i les plataformes com a nous espais de treball. Alhora, però, se'n distancien a nivell personal, posant èmfasi en les dificultats per assolir un cert estatus i reconeixement professional en aquest àmbit. Per la seva banda, els nois i les noies de classe treballadora de Vic també reconeixen aquest tipus de professions, i destaquen les possibles compensacions salarials. Tot i la magnificació dels salaris, ambdós grups de classe treballadora posen en valor les dificultats per assolir determinats nivells de reconeixement professional i, en alguns casos, inclouen consideracions relatives a desigualtats de classe, en relació amb les possibilitats professionals en aquest nou camp del treball digital.

Si ens fixem en el grup de nois de classe mitjana, cap d'ells considera clarament aquestes noves professions com a opció factible pel seu futur professional, principalment degut a la competitivitat creixent del sector i a la dificultat d'aconseguir i mantenir un nivell de reconeixement que els hi permeti assolir una certa estabilitat professional:

Sergi: uf, no! És que em sembla molt difícil i també a vegades si veig que hi ha d'haver-hi una gran responsabilitat... d'estar actuant cada dia

Alex: no ho veig una opció pel meu futur (...)

Pere: no, no, ni jo (...)

Xavier: jo ni de conya (...)

Oriol: molt poca gent destaca, però molt [remarca 'molta'] poca, és com el món del futbol...

Sergi: i també cada cop n'hi ha més, més competència, saps? Això encara ho fa més difícil

(M, CM, V, GD 8)

A més, els participants d'aquest grup (nois de classe mitjana), posen especial èmfasi en possibles problemes derivats de la fama i l'exposició pública, però alhora critiquen la visió negativa de les persones adultes respecte el món dels *e-sports* i les plataformes. Aquesta visió negativa la relacionen fonamentalment amb l'escletxa d'edat i la manca de coneixement de les persones adultes i d'edat avançada sobre les dificultats i els mèrits reals al darrera d'aquestes professions i el "sacrifici" que comporten:

Marc: jo... segueixo un YouTuber que està... posa cada dia fent directes, potser cinc o sis hores i quan acaba directes se'n va a gravar un vídeo... està tot el dia jugant...

Oriol: clar però ell ja hi guanya diners, és la seva forma de treballar, saps?

Marc: ja... però bueno després és això que hem dit abans que no té... no deu tenir gaire vida social

Àlex: però hi ha YouTubers, El Rubius i aquests que ja han quedat com escarmentats, que han dit parem una mica i fem-ho més tranquils que després... (...)

Oriol: és molt difícil aconseguir-ho (...)

Sergi: té un esforç molt gran, però a vegades hi ha persones que no... que no el veuen i t'insulten o simplement els pares dels fills ho veuen malament (...)

Xavier: bueno jo crec que és un món molt nou i suposo que nosaltres ja ho tenim normalitzat, els nois d'ara, però els nostres pares no ho tenen normalitzat (...) i potser no reconeixen tant l'esforç que fan per tenir un vídeo diari, o dos o els que siguin... [en Pere l'interromp]

Pere: ja! I que és molt sacrificat i has de ser molt bo jugant

Marc: exacte, n'has de saber un munt

(M, CM, V, GD 8)

En aquesta línia, durant l'entrevista semiestructurada en Pere es mostra contrari a les condicions de treball d'aquest tipus de professions, que associa a la competitivitat i a la hiperdedicació, fet que vincula de manera implícita a l'aïllament social i a l'autoexplotació:

Entrevistadora: vas comentar que no t'havies plantejat mai dedicar-te professionalment al món de YouTube? Per quines raons?

Pere: no [rotund] per moltes, perquè és molt difícil i hi ha molta competència i perquè al final tothom necessita el seu temps per estar amb els amics, sortir i... respirar, saps? D'estar tranquil i això... és com que ho veig molt lluny. No podria estar sempre enfocat a fer directes, vídeos, a dedicar tantíssimes hores a aquest món, doncs ho veig molt lluny per mi i, a més, tota la gent que, si hi arribes, t'acaba anar al darrera... no, no. A mi m'agrada més la tranquil·litat. A més, jo crec que ha de ser molt difícil, perquè si realment et vols dedicar a això, viure d'això, has d'arribar lluny... i per arribar lluny... és molt molt difícil. Hi arriben molt pocs.

(M, CM, V, EVS 15)

Per contra, el grup de nois de classe treballadora es mostra entusiasmat davant la possibilitat de ser YouTuber o *streamer*, tot i que a mesura que el debat avança posen accent en les dificultats associades a aquest tipus de professions i, especialment, la manca de reconeixement per part de la societat. Tot el grup associa aquestes professions amb l'obtenció de salaris milionaris i, malgrat les desavantatges que semblen atorgar a la forta dedicació requerida i a la fama, alguns d'ells aspiren a esdevenir *streamers* i jugadors professionals d'*e-sports*:

Marcos: jiji yo me estoy mirando el mundial de Fortnite! [tots riuen]

Abdul: és que guanyen 3 milions eh!

Marcos: ja!

Carlos: ja veus!
 Hamal: sí, sí!
 Jawara: només per jugar a un videojoc! [Comencen a parlar tots a la vegada]
 Hamal: jo ja no torno a treballar en ma vida!
 Carlos: tu diràs! És que 3 milions de euros [en Jawara l'interromp]
 Jawara: per un joc gratis! Un joc gratis!
 Carlos: sí, per un joc gratis i que a sobre sense fer res
 Marcos: eh però espera eh que al LoL [League of Legends] més! [agafa el mòbil]
 Carlos: ja, ja...
 Abdul: sí, jo ja no treballo amb aquests diners! [tots es posen a riure]
 Jawara: i, a sobre, guanyen diners amb Twitch! Tothom li dona 5 euros a cada partida! (...)
 Marcos: [al League of Legends] són quasi el mateix, perquè són 835.000 euros per cap i són cinc jugadors, és més o menys el mateix...
 Carlos: ua...! [es dona dos cops al cor amb el puny]
 (M, CT, V, GD 6)

Inicialment, tots els participants d'aquest grup de nois de classe treballadora idealitzen el fet de ser *gamer* professional, vinculant-ho a l'obtenció de grans sumes de diners a canvi de jugar a videojocs (cft.: Duffy, 2017). No obstant, a mesura que el debat evoluciona, el discurs deriva envers una crítica relativa a la manca de reconeixement social o respectabilitat, així com les difícils condicions de feina:

Marcos: sí, molta gent diu que no es un treball però [el Carlos l'interromp]
 Carlos: ¡ya! (...)
 Marcos: Vegetta quan li regalen... cuando le regalan un mando dijo... porque alguien le dijo "tío te regalan las cosas, trabaja!" y él dijo "bueno, cuando te pierdas tus Navidades, el cumpleaños de tu madre..." [el Carlos l'interromp]
 Carlos: claro, claro...
 Marcos: "el de tú hermana", dijo "ya vendrás tú a decirme porque me han regalado esto" i coses així...
 Abdul: ja... els hi dinen... hi ha molta gent que els hi tenen enveja, dinen "és que els policies haurien de cobrar més, que ens estan salvant la vida", "es que els metges cobren menys que els streamers", no sé què! Però els streamers en veritat s'ho guanyen perquè no creguis que és obrir-te un canal i ja tens 500.000 milions de subscriptors
 Carlos: clar...
 Abdul: has de guanyar-t'ho, t'han de publicitar marques i és difícil, no és fàcil! Jawara: sí, seguint un horari diari
 (M, CT, V, GD 6)

En el passatge anterior podem observar que els participants exposen algunes dificultats a l'hora d'esdevenir *streamer* professional. Concretament, aquest grup de nois de classe treballadora, a diferència del grup homòleg de Barcelona, fa referència a la dedicació (exclusiva), la constància i l'admiració/reconeixement (dels i les seguidors/es), com els elements principals per fer front a la competitivitat i els desavantatges de la popularitat que caracteritzen el món de les plataformes. Més endavant, la conversa deriva envers una crítica de classe: concretament, en Carlos vincula les facilitats d'adquirir habilitats tècniques amb el fet de poder comptar amb un dispositiu d'alta qualitat i, per tant, d'un determinat valor econòmic. Així doncs, planteja que l'assoliment d'un cert nivell i reconeixement professional a l'àmbit dels *e-sports* està vinculat a la possessió de capital econòmic. Aquest grup vincula la manca de capital econòmic a un desavantatge estructural: comptar amb dispositius de qualitat que,

en certa mesura, facilitarien l'assoliment d'un alt nivell d'habilitat i destresa professionals amb el videojoc. Concretament, alguns dels participants (com en Jawara i l'Adbul), que ja han sigut creadors de contingut, i a diferència del grup homòleg de Barcelona, sembla que, en el seu moment, van comptar amb el recolzament dels seus companys:

Marcos: jo sí que m'he plantejat els eSports, perquè soc bastant bo

Carlos: jo també els eSports però a un joc que no sigui tan conegut, perquè sinó és que és molt difícil i has de ser el millor jugant! Dominio!

Abdul: ja! Hi ha molta competència! Jo vaig tenir un canal de Fortnite quan acabava de començar però no va... en plan... eren de, en plan... agafaves vídeos de la gent i els publicaves tu, saps? I no... ho vaig deixar directament!

Hamal: jo m'havia plantejat lo de YouTube, però no... (...)

Jawara: jo YouTube, sí. Fa dos anys tenia un canal amb el meu germà, "los hermanos YouTube" i... bueno... va anar bé... una mica... en Carlos em mirava

Carlos: sí! Sí! Un crack [la resta assenteixen], però és que si no tens pasta... costa molt més sé conegut i pues... ho acabes deixant

Jawara: totalment, sí... ho vam deixar...

Abdul: sense un ordinador potent i tot això

Hamal: poc pots fer [assenteixen]

Marcos: sí, si tens un bon ordinador doncs millor, però clar necessites diners per comprar-lo, però tampoc és... a veure si tens un bon ordinador potser millors i potser pots fer coses més ràpides i tal, però no arribes al nivell top, perquè no... perquè no bàsicament, és difícil

(M, CT, V, GD 6)

Així doncs, aquest grup de nois de classe treballadora no només posa en valor la importància de les condicions materials i, per tant, econòmiques, tot criticant la manca d'igualtat d'oportunitats a l'hora de poder esdevenir un professional del videojoc, sinó que, a més, a diferència del grup del nois de classe treballadora de Barcelona, ho fa des d'una certa cohesió grupal al respecte. Resulta paradoxal, que tot i aquesta consciència de classe, que emergeix amb certa força en alguns moments, fonamentalment, tot el grup 'en bloc' manté actituds i pràctiques videolúdiques que, en certa manera, semblen ancorades a la identitat *gamer* tradicional.

Per la seva banda, el grup de noies de classe mitjana defensa els *e-sports* i el món de les plataformes com una forma sana d'entreteniment, no només des del punt de vista de consum sinó també en relació amb la creació de continguts com afició. Un tret diferencial d'aquest grup respecte la resta de grups de l'estudi (tant de Vic com de Barcelona), és que aquest grup de noies de classe mitjana destaquen la 'utilitat' dels *e-sports* a l'hora de normalitzar i legitimar l'afició al videojoc:

Eva: [els e-sports] intenten com normalitzar més els videojocs, perquè la gent no pensi tant que això només és per freaks, que la gent són uns viciats de merda...

Joana: sí...

Eva: perdó per l'expressió

Joana: i que no serveix per res... (...)

Neus: si t'agrada t'ho mires i si no t'agrada no t'ho mires i ja està

Marina: sí, és com la gent que està aficionat al futbol

Neus: sí, exacte

(F, CM, V, GD 7)

Aquest grup de noies (de classe mitjana) també sembla el més confiat a l'hora de crear contingut mediàtic des d'una perspectiva lúdica, no-professional (*cf.*: Törhönen *et al.*, 2019). A diferència de la resta de grups (de Vic i Barcelona), pràcticament totes les participants del grup afirmen haver “provat” el món de YouTube en aquest sentit, i una d'elles explica l'èxit d'alguns dels seus vídeos, mentre la resta ho comenten amb admiració i respecte, fet que difereix diametralment de les actituds de rebuig envers els companys que havien emergit en el grup de nois de classe treballadora de Barcelona:

Elisenda: jo crec que molta gent ho ha intentat, crec que d'aquí... [fa referència a les cinc integrants que queden al focus grup] la majoria! No ho sé, però per divertir-nos, res més...

Eva: sí, per provar-ho! Jo vaig penjar un vídeo, però la Joana... [somriu]

Elisenda: ja veus tu 2.000 subscriptors eh! [li diu a la Joana]

Joana: eh!!! Vaig tenir un vídeo... saps que és Gacha Life? (...) Jo era petita en aquell temps, tenia nou anys o deu... (...) Tu allà podies fer unes històries, amb uns personatges que hi havia..., creaves un escenari... vaig arribar a tenir un vídeo, fora conyes, que va arribar a 300.000 visites! Encara el tinc al mòbil guardat, allà amb la captura! Va ser divertit!

Eva: i l'Animal Crossing! I Els Sims també en penjaves!

Neus: sí, tu feies un munt de vídeos! [ho diu amb respecte i admiració]

Joana: sí, però per diversió i res més! Va estar bé!

(F, CM, V, GD 7)

Resulta significativa la visió lúdica i despreocupada d'aquest grup respecte les seves pràctiques de creació. En contrast amb això, en tot moment defugen la competitivitat del sector i se'n distancien com a pràctica professional per elles. En aquest sentit, l'Eva, durant l'entrevista semiestructurada, assumeix certa idealització d'aquest tipus de professions en la seva infantesa:

Entrevistadora: parlem sobre YouTube

Eva: jo quan era petita ho tenia molt idealitzat... pensava que si em feia un canal, de gran seria famosa, però això ara ja queda més descartat, molt descartat de fet. Vaig arribar a crear el canal i a penjar un vídeo, però crec que el vaig eliminar

Entrevistadora: idealitzat en quin sentit?

Eva: doncs que no era conscient de la dificultat, veia a alguns YouTubers jugant a videojocs i pensava que pel sol fet de jugar-hi ja tenien seguidors i pensava “jo també ho puc fer això!”, però ara ja en soc conscient... està molt [remarca ‘molt’] descartat! Clar... jo tenia 9-10 anys quan pensava això i YouTube era molt nou

(F, CM, V, EVS 13)

En canvi, el grup de noies de classe treballadora adopta un discurs quasi derrotista sobre els seus intents de creació de contingut, ja sigui a nivell aficionat o (pseudo)professional, ‘fracassos’ (segons el seu discurs) dels quals s'autoresponsabilitzen, alhora que els assumeixen amb resignació i frustració, i demostrant poca confiança en les seves habilitats (*cf.*: Hargittai i Walejko, 2008):

Moderadora: us heu plantejat el YouTube, el Twitch o els e-sports com una sortida professional per vosaltres?

Sisa: ui sí, un munt de cops, YouTube però!

Jèssica: sí! YouTube!

Raissa: sí!

Fatou: sí...

Sisa: ser YouTuber sí!

Ilanira: sí, moltes vegades!

Jèssica: jo abans tenia un canal, en plan... més privat... però no em sentia còmoda i sincerament crec que no arribo... no soc com suficient saps?

Fatou: en plan jo vaig començar un vídeo i com que soc tant vaga... odio editar, saps? En plan quan vols penjar un vídeo, l'has d'editar i quan tens que anar fent-ho ja et canses... ja et canses d'editar-ho perquè bueno... jo soc vaga i no m'agrada fer-ho... [es posen a riure]

(F, CT, V, GD 5)

En un altre moment de la conversa, reflexionen sobre les dificultats associades a la fama, en relació amb les professions emergents en qüestió:

Jèssica: i també... si et senten molt malament les crítiques doncs és millor que no facis perquè hi ha gent que li agrada criticar i t'insulten i això

Raissa: sí...

Fatou: ja!

Sisa: sí i també seria una merda ser molt conegut i no poder sortir al carrer perquè t'estiguin tota l'estona "eh! No sé què!" i tu bueno... (...)

Ilanira: és com que no pots sortir tranquil·lament al carrer perquè saps que et trobaràs algú...

Raissa: i no pots fer res... sense estar criticat

(F, CT, V, GD 5)

En el passatge anterior, s'observa com les participants d'aquest grup, en línia amb els seus companys (nois de classe treballadora), remarquen aspectes directament relacionats amb la popularitat i el reconeixement. En el cas particular d'aquest grup, el fet de tenir poca confiança en les seves habilitats acaba provocant un major distanciament respecte aquestes opcions professionals. En relació amb això, la Raissa, durant l'entrevista semiestructurada, planteja el fet de ser *influencer* des d'una perspectiva aspiracional, a la qual, en part per falta d'autoconfiança, s'hi refereix com quelcom utòpic:

Entrevistadora: van comentar que us haviu plantejat dedicar-vos professionalment el món dels videojocs, YouTube?

Raissa: sí! És lo típic que estàs a casa i vas a fer... jo que sé... estàs recollint la teva habitació i et sents influencer, però mai ho he provat jo... no sé, no m'hi veig, és com que no és per mi... jo influencer? No, ja m'agradaria... [somriu]

(F, CT, V, EVS 9)

Respecte les sortides professionals de la indústria tradicional del videojoc, de nou, emergeixen diferències de classe i, en menor mesura, de gènere, vinculades al coneixement sobre les mateixes. Per una banda, el grup de nois de classe mitjana de Vic, en línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, semblen conèixer i, en alguns casos, haver explorat diverses facetes de la creació i la programació de videojocs. Tots ells fan referència a un ampli ventall d'interessos i possibilitats: programador, dissenyador gràfic, guionista. A més, l'Oriol, un dels participants de classe mitjana, explica que ha realitzat cursos de robòtica i programació a l'estiu:

Oriol: doncs a mi m'agradaria molt programar videojocs, perquè he fet algun curs de robòtica i programació a l'estiu i m'ha agradat! Se'm dona bé i m'agrada! Però és molt complicat eh [somriu] (...)

Sergi: sí, això seria la part de programació, però ens agradaria [fa referència a ell i en Marc] més la part de disseny, la part més artística diguéssim, disseny gràfic

Marc: sí!

Sergi: és el que més m'agrada!

Pere: doncs a mi m'agradaria més crear-lo des de zero i ja uns altres que el programin i el dissenyin, però pensar i escriure la idea m'agradaria, com ser el guionista

Xavier: jo potser em veuria més de disseny gràfic, de dibuixar els escenaris i tot això... però sincerament no ho sé

(M, CM, V, GD 8)

El fet que l'Oriol hagi realitzat formacions extraescolars relacionades amb aquestes qüestions denota interès per part de l'adolescent i cert coneixement/confiança per part de la seva mare i el seu pare respecte els potencials beneficis educatius i professionals de la formació tecnològica. Aquest fet pot anar lligat a la tinença de capital cultural, associada a una valoració de la vessant positiva de la tecnologia, pròpia de la classe mitjana (Hollingworth *et al.*, 2011). Per altra banda, cal apuntar que els participants d'aquest grup, quan parlen sobre programació, incorporen elements que legitimen professions d'aquest tipus; i alhora, posen en valor la dificultat tècnica que hi ha darrera la creació d'un videojoc, legitimant el mitjà i l'afició al mateix:

Àlex: quan veus un videojoc dius hòstia tampoc és tant difícil... però quan comences a fer una cosa dius bua! Per moure'l quatre passos el que has de fer...

Oriol: ja!

Àlex: imagina't el que han de fer ells per fer un joc tan complex amb història i tot això...

Marc: jo potser... ara que ha dit ell de fer el mapa, això sí que em veuria en cor de fer-ho! Per exemple, fer el mapa i tot això, però fer que cada usuari de cada persona se li mogui el personatge i que quan cliqui aquest botó faci això, això i això altre... això jo ho trobo complicadíssim per mi! Programar vaja...

Oriol: haurem d'estudiar informàtica doncs!

(M, CM, V, GD 8)

A més de destacar un ampli ventall de professions, tots ells semblen conèixer les àrees de coneixement corresponents i el grup entra en una dinàmica motivacional per seguir estudiant i, potser, especialitzar-se en aquest àmbit.

Per la seva banda, el grup de nois de classe treballadora, a diferència dels grups de classe treballadora de Barcelona, són coneixedors de diferents sortides professionals, com el disseny i la programació. No obstant, a diferència del grup de nois de classe mitjana de la mateixa ciutat (Vic), es distancien d'aquest tipus de professions per qüestions com la seva immaterialitat (argument significatiu des del punt de vista de classe social):

Carlos: a mi m'agradaria ser o informàtic d'aquests que els munten i guanyem pasta, no pas del que fan coses amb l'ordinador

Abdul: jo... no, no seria dissenyador de videojocs ni res d'això, tot i que cobren molt i això...

Jose: jo no m'hi veuria perquè si fas un bon joc, podries guanyar diners, però tardes molt! (...) Tindries que... només treballar amb això... com... et fixes amb... fer el joc! Et centres! Et centres!

Carlos: ja... però si després guanyes milions al mes...

Hamal: jo de dissenyador, no. M'agradaria fer una cosa com més física, per exemple, m'agraden més els cotxes o...

Carlos: de albañil

Marcos: mecànic

Hamal: sí, faria alguna cosa així
(M, CT, V, GD 6)

El fet que relacionin aquest tipus de professions amb salaris “milionaris” pot estar relacionat amb un cert desconeixement sobre les possibilitats i les condicions professionals d’aquest tipus de sortides, i també amb una certa tendència a fixar-se amb l’incentiu salarial, respecte altres qüestions. Per altra banda, la preferència que mostren per treballs manuals podria ser un indicador de classe, no només a nivell discursiu a l’hora de posicionar-se (escollir professió), sinó també a nivell de preferències, gustos i aspiracions amb les quals s’autoidentifiquen (Bourdieu, 2016).

En relació amb això, durant l’entrevista semiestructurada, en Marcos explica que coneix sortides professionals del món del videojoc arran d’una de les sessions de joc amb un amic (que tal com s’ha apuntat anteriorment, està escolaritzat en un centre concertat de la ciutat de Vic):

Entrevistadora: qui t’ha orientat sobre aquests oficis?
Marcos: pues estava a casa del meu amic del col·legi Sant Àngel i acabava de sortir el Minecraft, o sigui que fa molt, i estàvem jugant i vam veure un vídeo de com es va fer, i em va interessar, llavors vam veure diferents vídeos i em va semblar molt interessants
(M, CT, V, EVS 11)

Per la seva banda, el grup de noies de classe mitjana de Vic, a diferència dels seus companys (nois de classe mitjana), malgrat ser coneixedores de les diferents professions de la indústria del videojoc, no s’ho plantegen com una sortida professional per elles. Aquest grup de noies, igual que els seus companys, comenten la dificultat de la programació i de la importància del disseny en la creació d’un videojoc, posant en valor la professió associada al disseny artístic. Excepcionalment, la Joana menciona la informàtica com una de les seves possibles preferències, però davant les opinions (contràries) de les companyes, acabava canviant d’opinió:

Eva: uf, no! Ja em va costar fer el joc d’informàtica...
Marina: i el de robòtica...
Eva: ja veus!
Joana: jo sí que m’ho he plantejat! O sigui jo... bueno encara he de pensar i tinc temps per pensar-ho, no? Però jo vull ser criminòloga, no? (...) I si alguna vegada no m’agrada, doncs estudiaré informàtica o tecnologia, per ser programadora o algo així!
Elisenda: jo, és que no em crida l’atenció la veritat...
Marina: a mi tampoc
Elisenda: és que se’m dona tant malament... o sigui, i mira que jo et puc arreglar l’ordinador! Algo fàcil! Però és que no et puc programar com una tia... en matí un, després revisqui, no sé què, no sé quantos, agafi l’arma!
Joana: o la part de disseny... jo crec que si hagués de triar entre un dels dos, triaria més disseny (...)
Elisenda: jo crec que el disseny ha de ser més... a veure, no dic que la part de programació no sigui important, perquè si no programes bé, no va el joc, però el disseny...
Neus: és per atreure d’entrada!
Elisenda: sí! És com per atreure a la gent! Perquè si fas una merda disseny, però el joc està tope guai, la gent no ho sap i després clar... primer mires el disseny!
(F, CM, V, GD 7)

En el passatge anterior podem observar dues qüestions rellevants. En primer lloc, totes les participants s'acaben distanciant de la vessant més tecnològica del mitjà, tradicionalment vinculada al domini masculí, fet que podria condicionar les seves aspiracions i expectatives professional al sector. En segon lloc, el fet d'elogiar la part més artística del mitjà podria indicar una certa distinció cultural i, per tant, una apreciació artística del videojoc, en el sentit de 'disposició de classe' de la classe mitjana (Bourdieu, 2016).

Finalment, el grup de noies de classe treballadora de Vic també es desmarquen de les professions tecnològiques, però, a diferència dels grups de classe treballadora de Barcelona, semblen tenir nocions sobre professions relacionades amb la programació i el disseny. Totes elles, i en línia amb els seus companys (nois de classe treballadora), magnifiquen la dificultat d'aquests sortides professionals i se'n distancien:

Raissa: no!

Jèssica: ui no!

Ilanira: no!

Pilar: no

Fatou: no!

Sisa: no!!! Ehem... però tipo... ui no! [riuen] però disseny... sí, això sí!

Jèssica: sí... disseny... això seria divertit

Sisa: en plan com... crear-ho...

Fatou: dissenyar el teu personatge...

Sisa: tenir la idea del joc... això sí

Fatou: sí, dissenyar personatges i això...

Raissa: tipo fer un dibuix... i això de programar que clicar i tot això, ui no!

Jèssica: jo igual... això de la tecnologia i això no, a mi no se'm dona gaire bé

Raissa: potser dibuixar un personatge...

Jèssica: sí, crear-lo...

(F, CT, V, GD 5)

Aquest distanciament en relació a les professions tecnològiques també es fa palès durant l'entrevista semiestructurada amb la Raissa (noia de classe treballadora), que, a més, a diferència del grup de noies de classe mitjana de Vic, infravalora la vessant més artística del videojoc i la contraposa a la dificultat tecnològica:

Entrevistadora: també havies parlat de la part artística del videojoc?

Raissa: sí, però la tecnologia res, no se'm dona bé. M'agradaria tipo... en comptes de fer tot lo complicat, doncs m'agradaria dibuixar, o sigui, donar la idea i llavors que algú ho faci, és que jo això d'entrar a l'ordinador no soc gens bona

(F, CT, V, EVS 9)

Tornant al grup de discussió, malgrat el distanciament inicial de tot el grup (de noies de classe treballadora) respecte el videojoc com a entorn professional, la Sisa apel·la a la importància de participar activament a la indústria, amb la intenció de millorar la representació de gènere, a través d'una intervenció proactiva:

Sisa: però ens hi hauríem d'atrevir i fer un joc bo, que hi hagi de tot, homes i dones de qualsevol tipus, súper bé, estaria molt bé la veritat!

Raissa: totalment, sí!

Jèssica: sí...

Ilanira: sí

Faton: ja veus eh!

Pilar: ens hem d'atrevir va!

(F, CT, V, GD 5)

Resulta significatiu que la reivindicació de la Sisa aconsegueix-hi quòrum entre les companyes de manera immediata i que, a més, acabi desembocant en una dinàmica motivacional de grup amb la qual semblen combregar-hi totes les participants.

De nou, aquests resultats posen de manifest l'existència de desigualtats de classe social i gènere. Mentre la classe treballadora planteja un discurs fluctuant i amb arguments que tendeixen a magnificar els salaris i la dificultat de professions associades a les plataformes, la classe mitjana manté un discurs sòlid i constant, fonamentalment centrat en les dificultats i les desavantatges d'aquest tipus de sortides, que només conceben, per a ells i elles mateixes, des d'una perspectiva lúdica i no lucrativa.

Pel que fa a les sortides professionals de la indústria tradicional, els grups de classe treballadora mantenen una actitud distanciada respecte professions associades a la programació i al disseny de videojocs, que relacionen amb un grau de dificultat excessiu i que semblen percebre com a inabastables. En canvi, els grups de classe mitjana són coneixedors de moltes de les sortides professionals de la indústria, però mentre els nois semblen interessar-se per professions molt variades, des de programador fins a guionista, les noies es desmarquen de les sortides de caire tecnològic i posen en valor professions de caràcter artístic. Tot plegat reproduceix desigualtats de classe i de gènere en relació a l'accés i ús de les noves tecnologies.

5.4. Alfabetització mediàtica: aprenentatge informal i realitat(s) de l'educació formal a Vic

Aquest apartat aborda aspectes dels grups de discussió i especialment dels qüestionaris i les entrevistes, en relació amb l'alfabetització cultural-crítica sobre videojocs, tant a nivell formal com informal. Tal com s'ha apuntat en el capítol anterior, aquest apartat de l'anàlisi és de caràcter exploratori i està basat en una part de l'obra de Zagal (2009), dedicada a l'alfabetització videolúdica, que a més, en aquest treball també es planteja en relació a la teoria de capitals de Bourdieu. Tot i tractar-se d'una exploració preliminar sobre aquesta qüestió, es tracta d'una part dels resultats que pot ajudar a obrir camí de cara a futures investigacions relatives a l'alfabetització cultural-crítica en videojocs i entendre com les desigualtats de classe intersecten amb la mateixa.

El primer subapartat està dedicat a la qüestió de la competència videolúdica, que Zagal divideix en tres habilitats: jugar, entendre i produir jocs. Un fet especialment important al voltant d'aquesta qüestió són els orígens i les motivacions dels aprenentatges dels i les participants sobre el món del videojoc, tenint en compte les diferències de classe social i gènere.

El segon subapartat té a veure amb l'estat actual de l'educació formal dels centres de Vic que han participat a l'estudi. Concretament, en aquesta part de l'anàlisi s'han tingut en compte les aportacions dels i les adolescents però també dels equips directius de cada centre, en relació a la incorporació dels videojocs a les aules i les seves predisposicions al respecte.

a) Aspectes sobre alfabetització videolúdica i aprenentatge informal (Vic)

En aquest subapartat es presenta una anàlisi exploratòria a partir de les aportacions dels i les adolescents i les persones responsables dels centres educatius en relació a les tres habilitats proposades per Zagal (2009): jugar a jocs, entendre els significats dels jocs i produir jocs. Cal apuntar que cap d'aquestes habilitats pretenia ser explorada inicialment i no forma part dels objectius de l'estudi. Per aquest motiu, l'abordatge d'aquestes qüestions és purament exploratori i, en alguns casos, el volum de continguts és desigual i adaptat a les observacions que han emergit de manera gairebé espontània al llarg del treball de camp i les entrevistes als centres educatius.

- Jugar a jocs

Zagal (2009) defineix l'habilitat de jugar a jocs com una competència que implica més que saber jugar o interactuar amb un joc determinat, és a dir, conèixer les regles, els objectius i la interfície del joc, però que també comporta l'habilitat de participar en les pràctiques socials i comunicatives pròpies de l'experiència de joc (p. 23), a través de la interacció amb altres jugadors/es. Aquesta definició es pot relacionar amb el concepte de capital *gamer* proposat per Consalvo (2009), que vincula el fet de saber jugar o jugar bé a un o més videojocs amb el coneixement del camp cultural del mitjà i la capacitat d'emetre opinions i transmetre coneixement al respecte. Tal com apunta Consalvo (2009), el coneixement sobre el mitjà condiona la interacció dels i les jugadores amb els jocs, la indústria i la resta de persones jugadores. D'aquesta manera, l'experiència de jugar a jocs pot estar condicionada per una amalgama d'experiències i coneixements que, tal com han apuntat els resultats presentats al llarg d'aquest anàlisi, estan vinculats a la possessió de capital i, per tant, a les posicions de classe dels i les adolescents, que alhora també es veuen afectades per la condició de gènere.

Partint d'aquests supòsits teòrics i analitzant els resultats relatius a les pràctiques de consum dels i les participants de Vic, juntament amb les entrevistes jugant online, s'observen algunes diferències que podrien ser factors al darrere de l'habilitat de jugar: l'accés a més o menys títols, l'accés a més o menys dispositius i l'ús d'aquests jocs i dispositius. Aquests tres aspectes condicionen l'habilitat dels i les adolescents a l'hora de jugar a videojocs i els orígens i motivacions que tenen, en menor o major mesura, per explorar el mitjà. Tal com hem vist, els resultats amb els i les participants de Vic albiren diferències notables de classe social en la tinença de títols i dispositius de jocs. D'aquesta manera, semblaria que tant nois com noies de classe mitjana de Vic tenen un accés més ampli al món del videojoc i, alhora compten amb un entorn familiar permissiu i amb una certa tendència a acompanyar el seu interès pel mitjà. A més de l'accés igualitari (a jocs i dispositius) entre els nois i noies de classe mitjana, tots els nois i, en menor mesura, les noies interactuen i es comuniquen a l'hora de jugar, tot i que únicament amb persones conegudes i del seu entorn més pròxim (familiars i amistats). Essent així, els i les participants de classe mitjana de Vic, no només tenen un accés més privilegiat al videojoc respecte la classe treballadora, sinó que també gaudeixen d'una major igualtat de gènere respecte les seves pràctiques videolúdiques.

En canvi, tant nois com noies de classe treballadora, però especialment les noies, tenen un accés força restringit a títols i dispositius de joc. En ambdós casos (nois i noies), aquest fet es pot deure a diversos factors, com la manca de capital econòmic a l'hora d'adquirir-ne de nous i a les disposicions culturals de l'entorn a familiar, que tendeixen a adoptar estratègies restrictives que, a més, en el cas de les noies, es veurien agreujades per una concepció més aviat masculina del mitjà i, per tant, encaminada a allunyar-ne l'interès de les adolescents. Aquest fet també es veu reflectit en la possessió i l'accés als dispositius lúdics, especialment de consoles tradicionalment associades al gènere masculí, com la PlayStation o la Xbox. A més d'aquestes diferències d'accés, les noies de classe treballadora prefereixen no comunicar-se en els espais virtuals de joc, que perceben com a espais no-segurs i, per tant, no interactuen amb altres jugadors/es i, alhora invisibilitzen les seves pràctiques videolúdiques (Vilasís-Pamos i Pires, 2022). Per a tot plegat, semblaria que les diferències de classe afecten els nois i les noies de classe treballadora, però especialment a les noies, que veuen agreujades les diferències de classe degut a la seva condició de gènere (femení).

Tenint en compte aquests resultats, podríem deduir que la classe mitjana es troba en avantatge respecte la classe treballadora, ja que gaudeix d'un accés al videojoc més ampli i igualitari, fet que podria facilitar l'adquisició d'habilitats a l'hora de jugar i explorar el mitjà des d'una certa distinció cultural.

Tal com s'apuntava en el capítol anterior, més enllà d'aquestes qüestions, no es pot realitzar una anàlisi amb profunditat sobre les habilitats dels i les adolescents a l'hora de jugar a videojocs. Tot i que amb alguns i algunes d'elles es van realitzar entrevistes jugant online, la finalitat primordial de les mateixes no era avaluar les seves habilitats videolúdiques, sinó explorar altres preguntes de recerca, que s'han abordat en seccions anteriors.

- Interpretar i entendre els significats dels jocs

Seguint amb el treball de Zagal (2009), per analitzar l'habilitat d'entendre els significats dels jocs s'han tingut en compte la capacitat dels i les adolescents a l'hora d'explicar, discutir, descriure, estructurar, situar, interpretar i/o posicionar el videojoc en relació a: (1) la cultura humana (CH); (2) altres títols i gèneres (TG); (3) el context tecnològic (CT); i (4) la deconstrucció dels jocs i la comprensió dels seus components a nivell experiencial i interactiu (DCEI) (p. 24). Per a fer-ho, tal com s'ha explicat en el capítol metodològic, s'han plantejat un seguit de preguntes escrites en forma de qüestionari, relatives a aquests hàbits d'interpretació i anàlisi, així com l'origen i les fonts d'aprenentatges relatives a aquestes qüestions. Un cop més, les respostes revelen diferències de gènere i classe social, que generen situacions de desavantatge entre els i les participants de Vic.

Si ens fixem en les respostes del grup de nois de classe mitjana, podem albirar un seguit de potencials competències vinculades a la comprensió de significats dintre dels jocs, tot i que en menor mesura que els observats en el grup de nois de classe mitjana de Barcelona. La majoria dels nois de classe mitjana compta amb un cert coneixement sobre el llegat cultural dels videojocs (vinculat a la CH), esmentant títols 'antics' com *Tetris* (Atari, 1989), *Pac-Man* (Namco, 1980) i *Super Mario 64* (Nintendo Entertainment i Analysis and Development, 1996), que majoritàriament han conegut a través d'un familiar directe del gènere masculí, com el pare o el tiet.

Respecte la competència relacional amb altres gèneres i títols (TG), només alguns d'ells esmenten pel·lícules relacionades amb títols concrets o amb el món del videojoc en general. Algunes de les

mentzionades són *Píxels* (Columbus, 2015), *Pac-Man* (Namco, 1980) i *John Wick* (Stahelski, 2014), que vinculen amb una *skin* de la saga *Call of Duty* (Infinity Ward, 2003). Respecte aquesta qüestió cal apuntar que un dels participants, en Pere, quan va parlar de *Píxels* (Columbus, 2015) va concretar el nom dels actors (Adam Sandler i, erròniament, el de Jennifer Aniston). Segons Bourdieu (2016), aquest tipus de resposta és pròpia de la classe mitjana, que recorre a aquest tipus de recurs complementari, afegint informació a la seva resposta, amb la intenció d'aportar un cert valor afegit a la seva intervenció i, alhora demostrar coneixement addicional al respecte (p. 31). Essent així, aquest tipus de resposta podria anar lligada a una certa visió cultural del mitjà i, alhora a una certa pretensió de classe respecte el coneixement cinèfil i la relació entre el videojoc i altres gèneres. En aquest sentit, alguns d'ells també esmenten la sèrie d'animació *Virtual Hero* (Doblas, 2018)⁷⁹, i alguns títols de còmics, com *Dragon Ball* (Akira Toriyama, 1984) i llibres com *Wigetta: un viaje mágico* (VEGETTA777, Willyrex, 2015)⁸⁰ i *Los secretos de YouTube* (TheGrefg, 2018)⁸¹.

Per altra banda, cap dels participants d'aquest grup coneix creadors/es de videojocs. De fet, la meitat del grup confon creadors/es de videojocs amb YouTubers; i un d'ells, en Xavier, ho interpreta en clau d'empreses, esmentant grans corporacions com Rockstar, Ubisoft i Epic Games. En aquesta línia, en el qüestionari (de respostes tancades) sobre creadors/es i empreses realitzat durant l'entrevista semiestructurada, en Pere respon que li sonen creadors/es com Nina Freeman, Dan Houser, Jane Jensen i Cliff Bleszinski. No obstant, quan l'entrevistadora li pregunta no afegeix cap més informació al respecte. També respon que coneix 'molt' Supercell, que relaciona amb títols com *Clash Royale* (Supercell, 2016), i que li sonen Social Point i Ubisoft, però no les vincula amb cap títol concret. Tot plegat pot explicar-se per una certa pretensió de classe, és a dir, recorre a un nombre prudent de respostes a les que contestar 'em sona', amb la pretensió de demostrar un cert coneixement sobre el que se li pregunta, en aquest cas particular, sobre la indústria del videojoc (Bourdieu, 2016).

Pel que fa a la competència relativa al context tecnològic (CT), vinculada directament al coneixement tècnic del mitjà, pràcticament cap participant destaca qüestions tècniques rellevants, més enllà dels controls i els processadors. Excepcionalment, en Pere ofereix una resposta més detallada i recorre a vocabulari tècnic: a més dels controls i el processador, menciona la importància de la memòria RAM, els fotogrames per segon, els sistemes de refrigeració i ventilació del dispositiu i la resolució de la pantalla, en tant que elements que condicionen l'experiència videolúdica.

Per altra banda, en relació als coneixements sobre la creació de videojocs, a nivell formal (des de la indústria) o informal (creació amateur, *modding*), pràcticament cap dels integrants d'aquest grup de nois de classe mitjana de Vic ofereix una explicació gaire detallada: es limiten a distingir entre l'àmbit del disseny i la programació, però no concreten funcions i, en cap cas, aporten una definició concreta. Respecte la definició de *mod*, tots els integrants del grup afirmen saber què és i, a diferència del grup de nois de classe mitjana de Barcelona, pràcticament tots ells aporten una definició concreta i algun

⁷⁹ *Virtual Hero* és una sèrie d'animació hispano-sudcoreana creada pel YouTuber i *streamer* Rubén Doblas Gundersen (o El Rubius) i dirigida per Alexis Barroso.

⁸⁰ VEGETTA777, Roberto de Luque Batuecas, i Willyrex, Guillermo Díaz Ibañez, són dues celebritats del món del videojoc, que principalment creen contingut a través de plataformes com Twitch i YouTube.

⁸¹ TheGrefg, David Cánovas Martínez, és una celebritat del món de l'*streaming* sobre videojocs, principalment a través de la plataforma Twitch.

exemple pràctic, com en Sergi “*són extensions creades per gent que no és el creador/dissenyador del joc. Per exemple, pots fer que els zombies de Resident Evil siguin Teletubbies o que les armes siguin el doble de bones*”⁸².

En línies generals, aquest grup (nois de classe mitjana de Vic), a diferència del grup homòleg de Barcelona, tot i que semblen comptar amb menys coneixements sobre la cultura del videojoc, tendeixen a elaborar respostes més o menys llargues en el qüestionari, demostrant un cert interès i complementant algunes de les seves aportacions del grup de discussió.

Pel que fa als orígens i a les motivacions d’aquests aprenentatges, segons les seves respostes al propi qüestionari, fonamentalment semblen de caire informal; haurien accedit a aquests coneixements a través dels seus cercles d’amistats i, en alguns casos, més ocasionalment, incentivats/guiats per familiars directes, especialment per part de la figura paterna. Semblaria que tots ells també potencien l’aprenentatge d’aquestes qüestions a través d’internet, fent ús de plataformes com Twitch i YouTube. En relació amb això, resulta interessant un comentari d’en Pere durant l’entrevista semiestructurada, que situa YouTube com una font d’aprenentatges i consultes de caire complementari, i que només sol utilitzar com a últim recurs:

Pere: jo soc molt de repetir, repetir, repetir, repetir... hi va haver un tros de l’Spider-Man [Marvel’s Spider-Man] que no em sortia, perquè el tenia amb el mode més difícil i, al final [somriu], va acabar sortint. I després si és algo... molt molt difícil que veig que no me’n surto de cap manera, doncs vídeos, busco vídeos típo “com passar-se no sé què” i et surten un munt de possibilitats! Està molt bé, aprens i t’ho passes bé!
(M, CM, V, EVS 15)

Segons el conjunt de les aportacions d’en Pere al llarg del grup de discussió i les entrevistes, semblaria que YouTube és una font d’aprenentatge més aviat residual i, fonamentalment, d’entreteniment, com un recurs que li permet accedir a contingut que millora la seva experiència videolúdica i que, alhora, l’apropa el món del videojoc des d’una perspectiva informal i lúdica.

Si ens fixem en el grup de noies de classe mitjana, també trobem indicis de competències relatives al coneixement general de la cultura del videojoc, segons els aspectes que destaca Zagal (2009). En línia amb els seus companys de classe mitjana de Vic, pràcticament totes elles semblen comptar amb un cert coneixement de títols ‘antics’. Particularment, esmenten títols com *Pac-Man* (Namco, 1980), *The Legend of Zelda* (Nintendo R&D4, 1986), *Els Sims* (Maxis, 2000), *Tetris* (Atari, 1989) i *Super Mario Galaxy* (Nintendo EAD, 2007). Alhora, totes elles esmenten el pare i la mare com els referents principals en relació a la descoberta d’aquests títols, però també a amistats pròximes i a la publicitat de plataformes com YouTube. A més, cal destacar que l’Elisenda posa en valor el fet de jugar habitualment a aquest tipus de títols.

Pel que fa a la competència relacional amb altres gèneres i títols (TG), pràcticament totes elles esmenten pel·lícules, entre les quals destaquen *Píxels* (Columbus, 2015), *Pac-Man* (Namco, 1980), *Batman* (Burton, 1989), *Jurassic Park* (Spielberg, 1993) i la Joana anticipa l’estrena de *Uncharted* (Fleischer, 2022), que espera il·lusionada des que va saber que estaven adaptant el videojoc al cinema.

⁸² Tal com s’ha explicat en el capítol anterior, les aportacions dels i les participants incorporades en el cos del text són les respostes escrites en el qüestionari qualitatiu incorporat en els grups de discussió. Aquesta distinció (respecte la resta de citacions literals) es fa amb la intenció de diferenciar-les de les aportacions verbals de les entrevistes i els grups de discussió.

Aquest grup és el més entusiasta, respecte els altres tres grups de Vic, i mostra un interès especial pel videojoc més enllà de la vessant lúdica. En la mateixa línia, algunes d'elles són coneixedores de llibres i còmics relacionats amb el món del videojoc. Un detall destacable, que es pot relacionar amb certa disposició vers la distinció cultural, és l'ús d'argot específic per part d'una de les participants, que és coneixedora i lectora habitual de “*manhwa*”⁸³, que defineix com “la versió coreana del còmic”.

No obstant, pel que fa al coneixement relatiu a creadors/es de videojocs, cap d'elles en coneix cap i, algunes, igual que els seus companys, ho confonen amb YouTubers i *streamers* com El Rubius o Ibai. Tot i no haver esmentat cap creador/a, durant l'entrevista, l'Eva comenta que li sonen els noms de Lucas Pope (creador *indie* de títols com *Papers, Please* – 3909 LLC, 2013 –) i de Roberta Williams (especialment coneguda per *King's Quest – The Odd Gentlemen*, 2015 –). Tot i així, l'Eva no relaciona aquests dos noms amb cap títol concret i no afegeix cap informació al respecte. Així mateix, en el qüestionari sobre creadors/es i empreses productores de videojocs, l'Eva respon que li sonen grans empreses com Supercell, Activision Blizzard i King Digital Entertainment, però també petites productores com 11 bit studios i 3D2 Entertainment. No obstant, no les relaciona amb cap títol concret i davant de les preguntes, de caràcter validatori per part de l'entrevistadora, admet que ha optat per respondre afirmativament a alguna de les opcions tot i no saber-ne la resposta. Aquest fet connecta amb el treball de Bourdieu (2016), que destaca l'ús de certes respostes deliberades, sovint per part de la classe mitjana, amb la pretensió d'aparentar un coneixement superior sobre les qüestions que se'ls hi pregunta.

Respecte la competència relativa al context tecnològic (CT) i vinculada directament al coneixement tècnic del mitjà, a diferència dels seus companys (nois de classe mitjana de Vic), cap d'elles especifica diferències concretes. En línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, aquesta diferència entre nois i noies de classe mitjana denota un biaix de gènere en el coneixement tecnològic, reproduint desigualtats tecnoculturals tradicionals (Jackson, 2022; de las Cuevas *et al.*, 2022).

Per altra banda, respecte el coneixement sobre la creació de videojocs i continguts relacionats (*modding*), i en línia amb les contribucions del grup de discussió, pràcticament tot el grup ofereix explicacions raonables sobre la professió de dissenyador/a de videojocs, entre les quals destaca l'aportació escrita de l'Eva: “*consisteix en un programa o més, has de encaixar tot un seguit de codis, figures... etc. perquè a la hora de jugar tot surti a la perfecció i tingui un sentit*”.

Pel que fa al *modding*, totes elles ofereixen definicions força acurades del concepte ‘*mod*’ i, a diferència de les sortides vinculades a la indústria tradicional del videojoc (programació, disseny), destaquen fonts d'aprenentatge informals com internet i YouTube. Particularment, la Joana ofereix una de les definicions més precises de l'estudi sobre aquest terme que, a més, sembla conèixer i haver aplicat/experimentat en primera persona: “*un mod és algo que modifica el joc, per exemple, en el Minecraft, et pots instal·lar diferents modes, afegint coses que el joc vanilla, que són programes o sistemes operatius que no han sofert canvis, adaptacions o actualitzacions respecte la seva versió original*”.

⁸³ *Manhwa* significa ‘historieta’ o còmic en coreà i s’empra per diferenciar-lo del manga i el còmic xinès. Tot i que l'ús del terme s'utilitza fonamentalment per referir-se a còmics i vinyetes, el *manhwa* també engloba produccions audiovisuals d'animació (Jeanmaire, 2014, p. 93).

En termes generals, s'infereix que l'educació formal no ha tingut un paper especialment determinant en l'aprenentatge dels i les adolescents al voltant dels videojocs, excepte en les sortides professionals tradicionals, com la programació i el disseny de videojocs:

Joana: a mi quan alguna cosa m'interessa normalment m'informo a través d'internet i aprenc tot tipus de coses, com el modding per exemple

Eva: sí, exacte, i també comentant-ho amb amics i a YouTube si saps buscar bé el contingut pots trobar-hi moltes coses

(F, CM, V, GD 7)

En síntesi, els discursos d'aquest grup denoten aprenentatges de caire informal, que semblen fonamentalment adquirits a través del seu entorn més pròxim (família i amistats), i que alhora semblen anar acompanyats de l'interès de les adolescents pel mitjà. Tot plegat, denota una certa possessió de capital cultural, que sembla contribuir a mantenir i retroalimentar nous processos d'aprenentatge en relació al videojoc.

Si ens fixem ara en el grup de nois de classe treballadora, podem observar que també tenen competències vinculades al coneixement històric i cultural del videojoc. Pràcticament tots ells semblen coneixedors de títols 'antics', tot i que en menor mesura que el grup de nois de classe treballadora de Barcelona. Esmenten títols com *Tetris* (Atari, 1989), *Crash Bandicoot* (Naughty Dog, 1996), *Super Mario 64* (Nintendo Entertainment i Analysis and Development, 1996) i *Mega Man X* (Capcom, 1993), entre d'altres. La principal font d'aprenentatge sembla la figura paterna, seguida de germans i amics (de gènere masculí).

Respecte la competència relacional vers altres gèneres i títols (TG), alguns dels participants del grup esmenten pel·lícules relacionades amb títols concrets, com *Pac-Man* (Namco, 1980), *Pokémon* (Game Freak, 1996), *Resident Evil 2* (Capcom, 2019) i *Ready Player One* (Moore, 2012). No obstant, a diferència del grup de nois de classe treballadora de Barcelona, no mencionen llibres, còmics, blogs especialitzats o revistes.

Pel que fa al coneixement de creadors/es de videojocs, tots ells mencionen YouTubers i *streamers* d'èxit, i d'altres mencionen grans empreses, com Epic Games. Excepcionalment, en Marcos coneix la creadora Jade Raymond i el creador Lucas Pope, que, encertadament, relaciona amb la saga *Assassin's Creed* (Ubisoft Divertissements Inc., 2007) i *Papers, Please* (3909 LLC, 2013), respectivament. De nou, aquest fet evidencia el coneixement d'en Marcos al voltant dels títols *indie*. Per altra banda, i dins de les línies generals del grup, tant en Marcos com la resta de participants són coneixedors de diverses grans empreses com Tencent Holdings, Supercell i Riot Games, entre d'altres, que, encertadament, relacionen amb diversos títols i nissagues.

Respecte la competència relativa al coneixement tecnològic (CT), a diferència del grup de nois de classe treballadora de Barcelona, pràcticament tot el grup recorre a tecnicismes ("RAM", "fotogrames per segon"), que majoritàriament relacionen amb la memòria, la qualitat gràfica i la velocitat dels controls. Alguns d'ells també esmenten possibles diferències en els *joysticks*.

Per altra banda, en relació amb el coneixement sobre els processos de creació de videojocs i el *modding*, pràcticament cap d'ells ofereix una definició satisfactòria. Aquest grup de nois de classe treballadora, a diferència dels de classe mitjana, semblen estar més familiaritzats amb el *modding*, que amb les

sortides professionals de la indústria. Quan se'ls hi pregunta sobre les funcions d'un dissenyador/a de videojocs, ofereixen respostes confuses com la d'en Jawara: *"fan nous jocs cada dia, milloren els seus jocs, donen la seva opinió del joc i juguen per saber millorar"*.

En canvi, tots ells semblen coneixedors de les pràctiques de *modding*. Tot i així, ofereixen definicions poc concretes i que tendeixen a ser col·loquials, com la de l'Abdul: *"els mods són modificacions per algun joc, hi ha els que serveixen per fer trampes o tenir-ho tot desbloquejat o els que milloren gràfics i afegeixen coses"*.

Tant pel que fa al coneixement i a les diferències tecnològiques entre dispositius videolúdics, com el coneixement sobre la indústria tradicional i la creació de contingut, els participants d'aquest grup (nois de classe treballadora) atribueixen els seus coneixements a l'interès propi, que al seu torn vinculen amb fonts d'aprenentatge informals, com internet (en general) i YouTube. Tot el grup 'en bloc', igual que el grup homòleg de Barcelona, parla de YouTube com una font d'aprenentatge puntual i ocasional, que utilitzen com a últim recurs. Aquest fet també podria vincular-se a la voluntat de mantenir o projectar un cert estatus *gamer*, mostrant autonomia a l'hora de resoldre moments 'difícils' del *gameplay* sense recursos externs (quelcom que connecta amb el perfil *hardcore*). Per bé que aquest grup demostra coneixements sobre el videojoc, tot i que en menor mesura que el grup de classe mitjana, en diverses ocasions sembla que no disposen de les mateixes habilitats discursives a l'hora d'exposar-los.

Finalment, el grup de noies de classe treballadora, un cop més, sembla el grup amb menys accés i domini pel que fa a coneixements sobre el món del videojoc, fet que es repeteix respecte el grup homòleg de Barcelona, tot i que d'una manera menys accentuada. Algunes d'elles anomenen títols 'antics', com *Pac-Man* (Namco, 1980) i *Donkey Kong* (Nintendo R&D1, 1981), però també esmenten nissagues actuals com el *Call of Duty* (Infinity Ward, 2003). A més, esmenten algunes pel·lícules com *Assassin's Creed* (Ubisoft Divertissements Inc., 2007), *Spider-Man* (Raimi, 2002) i *Fast & Furious: Hobbs & Shaw* (Leitch, 2019), tot i que no concreten el títol de cap llibre ni còmic i/o revista especialitzada.

La resta de preguntes del formulari les deixen pràcticament totes en blanc, només amb alguna excepció puntual. Cap d'elles especifica diferències tècniques entre dispositius videolúdics i algunes d'elles ofereixen definicions en relació a les sortides professionals de la indústria i el *modding*. No obstant, en línia amb els seus companys (nois de classe treballadora de Vic), plantegen definicions poc concretes i, en molts casos, errònies, com la que planteja la Sisa: *"crec que consisteix en fer el joc el més real possible, perquè la gent que hi vagi a jugar l'interessi de veritat i li agradi, però també ho fan per guanyar més diners"*.

Excepcionalment, la Ilanira sembla tenir alguna noció sobre el significat de *mod*, que defineix com *"un truc per posar diferents tècniques, per exemple, pots tenir coses que no es poden tenir sense pagar diners o et posa roba i diferents coses que no es poden tenir normalment"*.

Per altra banda, en el qüestionari (de respostes tancades) la Raissa no identifica cap creador/a ni cap empresa de videojocs. En aquest grup de noies, la font d'aprenentatge més mencionada són els referents masculins, sovint germans i, en algun cas puntual, el pare. Curiosament, en el cas d'aquest grup, YouTube només es menciona com una plataforma d'entreteniment, però en cap cas d'aprenentatge i, particularment, la Raissa, durant l'entrevista semiestructurada, explica que el seu referent a l'hora d'aprendre a jugar i descobrir títols nous, és el seu germà:

Raissa: sempre sempre aprenc del meu germà, per exemple, al GTA em va dir “el triangle és això, la rodona és saltar” em sembla... “la X és corre no sé què...” i si hi vaig començar a jugar va ser perquè el vaig veure ell (F, CT, V, EVS 9)

L'explicació de la Raissa denota que, un cop més, associa el domini (o competència tecnològica) al seu germà, visibilitzant un biaix de gènere respecte el seu (suposat) coneixement tecnològic, però també en relació amb l'accés a aquest tipus de coneixement. Tot plegat estaria reproduint i, potser, accentuant, desigualtats tecnoculturals tradicionals (de las Cuevas, García-Arenas i Rico, 2022).

- Produir jocs

Finalment, en relació amb la competència relativa a produir o fer jocs, és a dir, participar en el procés de creació d'un videojoc (Zagal, 2009), emergeixen nous indicis de desigualtat en relació a l'alfabetització entre els i les adolescents de classe social i gènere diferents.

En primer lloc, en general, els nois de classe mitjana de Vic, i a diferència del grup homòleg de Barcelona, pràcticament tots afirmen haver programat amb Scratch a l'escola, tant a primària com a secundària, i vinculen aquestes activitats a assignatures de tecnologia i robòtica. A més, tal com s'ha explicat al subapartat “Entorn familiar: discursos i percepcions sobre el videojoc”, l'Oriol, un dels participants, explica que li agradaria dedicar-se a la programació de videojocs, a la qual s'ha introduït a través de cursos d'estiu, impulsat pel seu pare i la seva mare. Per la seva banda, el grup de noies de classe mitjana, igual que els seus companys, afirmen haver programat amb Scratch a l'escola, tant a primària com a secundària, i de la mateixa manera que els seus companys, ho vinculen a assignatures de caràcter obligatori, com tecnologia i robòtica. Tot i que el nivell d'iniciatives escolars i familiars, encarades a fomentar la creació de videojocs entre els i les adolescents de classe mitjana tenen un caràcter tecnològic/tècnic, no deixa de resultar significatiu que, com a mínim, en aquest aspecte, es fomenti aquest tipus de competència a través d'aprenentatges de caràcter transversal, com la programació.

En canvi, en el grup de nois de classe treballadora tots coincideixen en que els hi agradaria, però que no han programat mai un videojoc. Per la seva banda, les noies de classe treballadora també confirmen no haver programat mai, amb l'excepció de la Raissa, que va fer una activitat puntual amb SketchUp a l'escola primària.

Aquestes diferències de classe ja s'havien donat entre els grups de Barcelona: sembla que la classe treballadora compta amb menys (o cap) font d'aprenentatge formal en relació a l'alfabetització videolúdica, tot i l'interès d'una part de l'alumnat. Tot plegat, té i pot tenir conseqüències per a l'educació i la professionalització d'aquests joves, que es troben en desavantatge tecnològic respecte els seus homòlegs de classe mitjana.

* * *

Si repassem els resultats dels tres punts fonamentals sobre l'alfabetització videolúdica proposats per Zagal (2009): jugar a jocs, entendre els significats dels jocs i produir jocs, constatem que existeixen diferències significatives en funció de la classe social i el gènere. En aquest sentit, i a tall exploratori, tal com s'ha vist reflectit en els resultats obtinguts a la ciutat de Barcelona, la classe mitjana té un accés més ampli al món del videojoc i, per tant, també té més facilitat a l'hora d'adquirir coneixement

(competències d'alfabetització videolúdiques). En canvi, els grups de classe treballadora, tant nois com noies, sembla que es troben amb una barrera d'entrada a aquest tipus de coneixements, degut fonamentalment a les seves condicions estructurals de gènere i classe social, al seu torn vinculades als *habitus* primaris (entorn familiar) i secundaris (institucions escolars). Quin paper estar jugant l'educació formal respecte aquestes desigualtats? En aquest sentit, a continuació s'analitzen algunes de les respostes i aportacions dels i les adolescents respecte aquesta qüestió, juntament amb les contribucions dels directors i directores dels centres educatius que han participat en aquest estudi. Tal com s'ha explicat al capítol anterior, amb els resultats obtinguts a Barcelona, arribar a consideracions concloents sobre aquesta qüestió requeriria tot un estudi a part, però en el proper subapartat es poden aportar, en tot cas, algunes pinzellades d'interès, de cara a futures investigacions.

b) *Aprenentatge formal: realitat(s) i propostes (Vic)*

En aquest subapartat analitzem la implicació i el posicionament dels centres escolars de Vic, que han participat en aquest estudi, en relació amb l'alfabetització cultural en videojocs. Per tal de fer-ho ens centrem en les entrevistes realitzades a directius dels centres, així com els comentaris dels i les adolescents en relació amb l'ensenyament (o manca del mateix) sobre videojocs a l'escola, fonamentalment a través de les entrevistes.

A partir de les aportacions recollides en aquest estudi s'albiren diferències entre el centre públic (classe treballadora) i el centre concertat (classe mitjana) de Vic, fet que també s'han pogut observar en el cas dels centres de Barcelona. Per una banda, semblaria que l'escola concertada ha realitzat alguns intents per incorporar el videojoc a les aules, tot i que de manera pràcticament residual. Concretament, aquests tempteigs s'han focalitzat (únicament) en la vessant tècnica, en la mateixa línia que els centres escolars de Barcelona. En el cas de Vic, semblaria que s'han introduït algunes activitats de programació amb el software Scratch. Respecte aquestes experiències, tant en Pere com l'Eva (estudiants), les han qualificat de senzilles i escasses:

Entrevistadora: havien fet alguna cosa sobre videojocs a l'escola abans?

Eva: no, d'aquest tipus crec que no, només havíem programat, allò típic amb l'Scratch sí que ho he fet, però res més. Això ho vam fer a 2on d'ESO crec...

Entrevistadora: et va agradar?

Eva: no massa... molt simple i vam fer molt poca cosa

(F, CM, V, EVS 13)

Per la seva banda, en Pere també afegeix (com el seu company Oriol) que ha realitzat activitats d'aprenentatge formal fora de l'horari lectiu, enfocades a la programació, i a partir d'un impuls del seu pare i la seva mare, com a complement a les activitats lectives:

Entrevistadora: havien fet alguna activitat sobre videojocs a l'escola abans?

Pere: crec que no, és el primer cop que fem algo així, reflexiu, des d'aquest punt de vista. Hem programat amb Scratch eh [somriu], però tampoc gaire i, a banda d'això, res! (...) I bueno, fora de l'escola els meus pares em van apuntar com a un curset així petit d'una setmana, un estiu, i allà vam programar jocs i coses així de Lego! Va estar prou bé! I després sí que el cole... crec que un cop. L'any passat ens van fer programar un videojoc, però era petit

Entrevistadora: i què tal l'experiència?

Pere: bé, però molt fàcil... no sé...

(M, CM, V, EVS 15)

En línia amb els resultats obtinguts a Barcelona, semblaria que, en alguns casos puntuals, l'escassa educació formal enfocada al videojoc aniria acompanyada de l'interès parental per a les noves tecnologies i l'educació, que en certa mesura ho compensaria (Hollingworth *et al.*, 2011). En relació amb això, cal apuntar que el director del centre concertat va mantenir una postura oberta a seguir millorant en aquestes qüestions i, especialment, va posar l'accent en el potencial educatiu de les noves tecnologies i, en particular, dels videojocs, com un mitjà d'especial interès entre el col·lectiu adolescent:

Gregori: a veure, vam decidir participar, perquè com a tarannà d'escola, som gent oberta i que ens agrada participar en estudis com aquest. El nostre centre és obert a moltes possibilitats. (...) Jo diria que és la primera vegada que ho fem. (...) Diguem-ne que és una experiència nova. A part que jo penso que les escoles ens hem d'anar obrint també amb tot el tema de l'educació en les noves tecnologies. És un element important i em va semblar que el videojoc era un element d'interès pels alumnes
(Director de l'escola concertada de Vic)

Malgrat la voluntat del centre de cara a les millores de futur, tant en Pere com l'Eva (estudiants) plantegen la necessitat d'un canvi més enllà de la introducció d'activitats tècniques com la programació i, a més, plantegen algunes reflexions al respecte. D'una banda, en Pere es mostra molt crític i quasi molest davant de l'actitud no-constructiva del professorat envers el mitjà, però també davant de les opinions sobre la professionalització del sector, fonamentalment fent referència als i les creadores de contingut:

Entrevistadora: i t'agradaria que es fes alguna cosa sobre videojocs a l'escola?
Pere: sí! Sí, sí, jo crec que és molt important
Entrevistadora: què t'agradaria que es fes?
Pere: [rumia] cada cop que el profe ens parla de videojocs a la classe, això sí, sempre és "els videojocs són dolents" lo típic... "no juguen a videojocs! Hi ha més coses a fer!" bueno... lo típic... i m'agradaria que, a part d'això, que sí, que és veritat, però que també ens expliquessin ben bé què passa i no sé... com el què ens has fet tu! Això que has fet tu està molt bé! Tu ens has escoltat i n'hem parlat! I bueno... el mateix passa amb els YouTubers! Sempre [remarca 'sempre' amb indignació] parlant dels YouTubers i dient "no fan res, cobren molt i..." i bueno és que sempre en parlen malament: "són uns... que no fan res per la societat!" i bueno lo típic, no? I bueno, també està bé conèixer-los i saber què fan i què són i el temps que hi dediquen... (...)
(M, CM, V, EVS 15)

En relació amb això, davant la falta de suport i interès del professorat al voltant del videojoc, en Pere insta a la necessitat (col·lectiva i compartida entre l'alumnat i el professorat) de reflexionar amb i a través del videojoc. D'aquesta manera, en Pere posa en valor el fet de ser escoltat i debatre sobre aquestes qüestions i, alhora destaca la importància de ser estat informat/da sobre la realitat de determinades professions, susceptibles d'esdevenir idealitzades:

Entrevistadora: com ho faries?
Pere: pues així com t'he dit, per una banda parlar-ne, de manera natural i no sé, compartir coses, saps? Coses així en general, del nostre dia a dia amb els videojocs, com hem fet amb tu, posar-les en comú i després doncs no ho sé, debatre-ho i que ens ho expliquin bé, perquè per exemple no hi hagi gent que s'il·lusioni amb ser famós o professional o coses així, saps? [rumia] Jo deixaria algunes hores de la setmana, ja no dic moltes,

que si hi ha algun tema que s'ha d'aprendre que és així difícil, doncs provar a veure amb un videojoc, a veure què passa, si ens deixen jugar amb un videojoc...

Entrevistadora: per aprendre?

Pere: sí, per aprendre un concepte o algun tema o alguna idea, que hi hagi algun videojoc que t'ho faci aprendre. Jo que sé, per exemple, la professora de socials que ens poses exemples amb l'Assassin's Creed.

(M, CM, V, EVS 15)

Les propostes d'en Pere van enfocades fonamentalment en dues direccions. D'una banda, exposa la necessitat de reflexionar i debatre críticament al voltant de les pràctiques videolúdiques, és a dir, posar en comú les experiències i les percepcions dels i les adolescents al voltant del videojoc. En relació amb això, en Pere posa en valor aquesta proposta vinculant-la a la necessitat d'estar informat sobre les sortides professionals, en certa manera connectant el pensament crític amb les expectatives i les aspiracions de futur dels i les adolescents.

Per altra banda, en Pere proposa la introducció d'activitats gamificades a través del videojoc, és a dir, l'aprenentatge de determinats continguts a través del videojoc, que sovint es vinculen a dinàmiques motivacionals de l'alumnat (Manzano-León *et al.*, 2022).

Per la seva banda, l'Eva aporta quatre reflexions i propostes interessants que, en línia amb les aportacions del seu company (Pere), són de caràcter ampli i transversal:

Eva: sí, però a més de programar, també haurien de fer coses en plan disseny gràfic i coses així! I també parlar-ne, normalitzar-ho, saps? Val la pena, perquè a lo millor hi ha gent que no sap què fer i veu que això li agrada i a lo millor pot treure partit d'això, saps?

Entrevistadora: i el fet de parlar de videojocs?

Eva: depèn del grup-classe, a lo millor hi ha gent que juga a videojocs i n'hi ha que no; a lo millor hi haurà gent que pensarà que això serveix, i haurà gent que pensarà que això no servirà de res. Per mi sí que serviria, és com ensenyar cultura als alumnes, és important, hauria de ser important vaja... [somriu]

Entrevistadora: com ho faries?

Eva: no ho sé... no sabria com fer-ho [rumia]. Per exemple, preguntar als alumnes què han fet durant la setmana, quins jocs heu jugat, com ha anat, de què van els jocs, coses d'aquestes... parlant-ne com una cosa normal, saps?

(F, CM, V, EVS 13)

En primer lloc, l'Eva proposa la introducció de la vessant artística del videojoc a través del disseny gràfic, defugint l'enfocament (únicament) tècnic que sembla predominar en els centres educatius concertats que han participat en aquest estudi. En segon lloc, reflexiona sobre la diversitat d'interessos entre l'alumnat en relació al videojoc i com aquest fet pot generar un cert rebuig per part dels i les adolescents que no estiguin familiaritzats amb el mitjà (*cf.*: Sims, 2014). En tercer lloc, i en línia amb el seu company (Pere), l'Eva planteja la necessitat de parlar i debatre sobre el videojoc i les seves pràctiques recurrents. A diferència d'en Pere no planteja la necessitat d'abordar-ho críticament, sinó de "normalitzar" el fet de jugar, i que podria estar intrínsecament vinculat a la seva condició de gènere. Finalment, en quart lloc, l'Eva es refereix al videojoc com a "cultura" i planteja la utilitat de l'alfabetització videolúdica equiparant-la al fet d'"ensenyar cultura als alumnes". Aquest fet no només reforça els seus arguments a favor de l'educació mediàtica al voltant del videojoc, sinó que també legitima la seva afició i el mitjà.

Per la seva banda, la realitat del centre públic, i especialment el contingut de les propostes de l'alumnat, difereixen notablement respecte el centre concertat. D'una banda, tant l'alumnat com la directora del centre asseguren que no han dut a terme cap activitat relacionada amb el videojoc. No obstant, tot i no haver realitzat cap activitat en el centre on està escolaritzada en l'actualitat, la Raissa va programar amb SketchUp a l'escola primària:

Raissa: a primària, un dia, un pare d'un company meu ens va portar aquelles ulleres virtuals i vam fer un joc, 5 minuts cada persona, molt poc... I a l'institut, em sembla que ets la primera persona que ens ha fet això. No, no ens ho han fet mai.

Entrevistadora: on vas fer la primària?

Raissa: a la Lauda [centre públic d'alta complexitat situat a les afores de la ciutat de Vic]

Entrevistadora: sí! Vas comentar que havies programat amb SketchUp, pot ser?

Raissa: sí, sí, és veritat! Fèiem videojocs amb SketchUp! Era un professor que ens va dir "heu de programar un joc i publicar-lo a la plataforma perquè els altres companys i juguin" i molts feien coses de saltar a la pilota i això... ho vam fer a 5è o a 6è

Entrevistadora: i ho feieu com una assignatura?

Raissa: ho feiem a robòtica, era una assignatura d'escola

Entrevistadora: et va agradar?

Raissa: sí!

(F, CT, V, EVS 9)

Tot i la manca d'activitats d'aquest tipus, la directora del centre (Francisca) planteja un argument moderat respecte aquestes qüestions. El seu posicionament sembla contemplar la possibilitat d'un canvi, per bé que el plantejament tendeix a ser escèptic en relació a les "pantalles". El seu discurs denota certes reticències, però alhora assumeix la importància d'alinejar-se amb els interessos de l'alumnat:

Entrevistadora: havien fet alguna cosa semblant abans? O que alguna activitat relacionada amb els videojocs?

Francisca: jo diria... jo diria que no, que no. I si haguéssim fet alguna cosa, doncs hauria sigut una xerrada puntual i que per això no recordo. O sigui, com a treball de centre, no, no. Res.

Entrevistadora: perquè heu decidit participar en el projecte?

Francisca: a mi em va semblar que era una manera... això... apropiada d'acostar-se als alumnes. Doncs els nanos d'aquesta edat que els agraden tant tant tant les pantalles, doncs vam dir mira aprofitem... doncs això! Treballem-ho des d'un punt de vista que per a ells pugui ser atractiu i els pugui interessar i a veure que en podem treure! La cosa va anar per aquí...

(Directora de l'institut públic de Vic)

De forma interessant, els dos testimonis del centre públic, en Marcos i la Raissa (estudiants), plantegen propostes i reflexions força diferents respecte els participants de l'escola concertada. D'una banda, en Marcos, tot i la seva intensa dedicació al mitjà, es mostra cautelós i planteja la diversitat d'interessos com un possible hàndicap, que proposa superar establint la no-obligatorietat a l'hora de fer activitats d'aquest tipus. A més, i en línia amb els resultats d'aquest estudi, en Marcos vincula el domini i, en certa manera, l'autoestima *gamer* amb la voluntat de participar en activitats vinculades al videojoc. D'aquesta manera, semblaria que en Marcos assumeix i és conscient que l'alumnat no té una relació homogènia amb el mitjà i que, per tant, una possible manera d'afrontar aquest repte seria segregant a l'alumnat en funció dels seus interessos. Aquesta proposta resulta problemàtica, tenint en compte que, tal com demostra aquest estudi, la relació amb el mitjà es veu afectada per desigualtats

estructurals que, tal com el propi Marcos apunta, tenen un impacte en l'autoestima *gamer* i en l'interès pel mitjà:

Entrevistadora: i t'agradaria que es fes alguna cosa relacionada amb el videojoc a l'institut?

Marcos: depèn de la persona, perquè hi ha persones que els hi agrada molt i altres que no i pues no sé... hauria de ser com ho estàs fent tu, de que si ho vols fer, ho fas i si no ho vols fer, doncs no ho fas. És a dir, si jugues i ets bo, doncs segurament voldràs i sinó no.

(M, CT, V, EVS 11)

Per la seva banda, la Raissa es mostra entusiasta davant de la idea d'incorporar el videojoc a l'aula, i proposa activitats fonamentalment basades en el *co-playing*. Cal destacar que la Raissa, a diferència d'en Lluç (noi de classe mitjana de Barcelona) planteja activitats lúdiques, enfocades únicament a jugar:

Entrevistadora: i t'agradaria que es fes alguna cosa relacionada amb el videojoc a l'institut?

Raissa: [somriu] doncs jo, almenys jo votaria que deixessin, a veure, deixa'm pensar. Potser ens podrien fer un Among Us. És el que fem a vegades quan tenim lliure, però ho fem entre nosaltres, els alumnes de la classe. O sinó... doncs que ens portessin una Play o alguna cosa a la classe i que anéssim fent torns i que juguéssim entre tots. O... amb l'ordinador, amb algun joc d'ordinador. O lo de les ulleres virtuals em va agradar molt també.

(F, CT, V, EVS 9)

En certa manera, la proposta de la Raissa va encaminada a facilitar l'accés al videojoc, però també a dispositius, com les ulleres de realitat virtual, susceptibles de no estar a l'abast de famílies amb menys recursos. Tot plegat albira diferències notables en la realitat de les institucions educatives i en l'alumnat respecte que, a més, també semblen afectar el posicionament dels estudiants i les propostes que ells i elles veuen factibles a l'hora de dur-les a terme a les aules. De nou, aquests resultats evidencien l'existència d'una 'escletxa videolúdica' que, més aviat, sembla perpetuar-se i, probablement, agreujar-se a causa de la segregació escolar.

5.5. Conclusions parcials: Vic

Els resultats obtinguts a la ciutat de Vic confirmen una tendència significativa dels grups de classe treballadora a adscriure la seva percepció del videojoc i la identitat *gamer* a la perspectiva tradicional del mitjà. No obstant, a diferència dels resultats obtinguts a la ciutat de Barcelona, els grups de classe treballadora tot i concentrar actituds i pràctiques que fonamentalment encaixen amb la identitat *hardcore*, també es mostren crítics en relació amb determinades desigualtats estructurals.

Per una banda, els grups de classe treballadora, tot i tenir actituds desafiants i de competitivitat constants i, únicament en el cas del grup de nois, sostenir un discurs anti-*indie*, semblen voler distanciar-se de determinats trets *hardcore*, com l'aïllament social (que vinculen a la dedicació excessiva al mitjà), en certa manera mostrant una voluntat de desmarcar-se de pràctiques considerades obsessives i immadures, que ells i elles mateixes adscriuen al discurs de l'addicció. Paradoxalment, ambdós grups de classe treballadora es mostren desafiants en relació a estereotips mediàtics i, en certa manera, apel·len a la necessitat de desmuntar pors mediàtiques i una visió 'destruïtiva' del mitjà (que adscriuen a les persones adultes), i que històricament ha estat objecte d'analogies provocadores amb el món de les drogues (*cft.*: Kirkpatrick, 2015, p. 98).

A més, tant nois com noies, es mostren crítics davant de determinades desigualtats estructurals: mentre els nois demostren en nombroses ocasions una certa conscienciació (i unió reivindicativa) de classe, vinculant les desigualtats de capital (econòmic) amb la manca d'oportunitats professionals en el món del videojoc i, fins i tot, en les seves experiències videolúdiques; el grup de noies apel·la a desigualtats de gènere, que relaten en primera persona, i a discriminacions racistes que descriuen com a sistemàtiques i injustes. El cas particular de les noies de classe treballadora, il·lustra la doble discriminació que pateixen per raons de classe i de gènere, essent el col·lectiu que, de nou, sembla el més vulnerable respecte els altres (Masanet *et al.*, 2021). Tot plegat queda reflectit en un accés limitat al videojoc, degut als rols de gènere. D'una banda, les estratègies parentals restrictives de la classe treballadora es veurien agreujades degut a la relegació de les tasques domèstiques i, per tant, a la limitació de les estones de joc. I, per altra banda, aquest tipus d'exigències anirien acompanyades de la imposició d'una concepció masculina del mitjà, encaminada a allunyar-ne l'interès de les adolescents (Vilasís-Pamos i Pires, 2022).

Tot i així, aquests resultats situen als grups de classe treballadora de Vic en una posició més crítica i conscient en relació a les desigualtats estructurals i en com aquestes afecten la seva realitat i la percepció que tenen del món del videojoc, respecte els grups de classe treballadora de Barcelona. No obstant, tot i que els grups de classe treballadora de Vic demostrin més consciència de classe i, en alguns moments, sembla que vulguin distanciar-se de la identitat *hardcore*, les seves pràctiques videolúdiques i algunes de les seves actituds resulten contradictòries. Tal com s'ha explicat al llarg d'aquest cinquè capítol, els grups de classe treballadora han descrit situacions i actituds pròpies de la identitat *hardcore*, tals com actituds desafiants, com el fet de jugar en hores lectives de manera recurrent o adscriure la seva afició a la competitivitat connatural entre companys/es. A més d'aquests trets, les seves pràctiques de consum semblen enfocades (únicament) a títols triple-A, amb la única excepció d'en Marcos, que és un jugador recurrent de títols *indie* i que, com a resultat especialment significatiu, només ho admet (amb reticències) en el context individual de l'entrevista i, per tant, allunyat de la pressió grupal del grup de discussió. Aquest fet, posa de manifest la importància de certs comportaments i actituds, en relació amb *ethos* de masculinitat, que semblen imposats pel context de la pressió grupal i que, en menor o major mesura, s'associen a dinàmiques i/o 'tics' retrògrads amb

ressonàncies tradicionals i, en certa manera, extemporànies. A més, tant nois com noies de classe treballadora es mostren entusiastes amb les microtransaccions i tot i criticar el model com a socialment injust, semblaria que les vinculen directament a l'obtenció d'estatus *gamer* (Nielsen, 2020, p. 94), és a dir, a l'obtenció de capital simbòlic entre els i les companyes de grup.

Així, malgrat tenir un cert esperit reivindicatiu fluctuant i una certa voluntat d'allunyar-se de la perspectiva tradicional del videojoc, els grups de classe treballadora sembla que els manquen recursos (capital) per afrontar un canvi real en les seves pràctiques videolúdiques i en els seus processos de construcció identitaris. Aquest fet es veu reflectit en els nivells d'autoestima *gamer* entre els i les participants (primera accepció). Mentre la classe treballadora tendeix a no autoidentificar-se com a *gamer*, fonamentalment per falta de 'mèrits', la classe mitjana, especialment els nois, és més propensa a concebre una idea menys restrictiva (i constructiva) de la identitat *gamer* (segona accepció), ampliant les possibilitats d'autoidentificació i, en certa manera, propiciant nivells d'autoestima *gamer* més elevats.

Per la seva banda, els grups de classe mitjana, especialment les noies, semblen comptar amb una visió del videojoc d'una certa distinció cultural. Concretament, el grup de noies de classe mitjana (de Vic) ocupa una posició més privilegiada (respecte el grup de noies de classe mitjana de Barcelona), doncs a més de compartir una visió més inclusiva i plural del mitjà, també semblen comptar amb un accés més ampli a diferents títols i dispositius. En ambdós casos, tant nois com noies (de classe mitjana de Vic) responen a un perfil més aviat *casual*, i en tot moment plantegen arguments que vinculen la seva afició al videojoc a la diversió, amb un component d'escapisme significatiu en relació a les seves obligacions acadèmiques (*cft.*: Vilasís-Pamos i Pires, 2022). Així, malgrat que la classe mitjana també destaca trets propers a la identitat *hardcore*, com la dedicació de temps i la destresa, se'n distancia 'en bloc'.

Per una banda, mentre el grup de noies de classe mitjana modula el discurs en relació al temps, dotant de valor el fet de jugar a videojocs i ser *gamer* professional; el grup de nois de classe mitjana, concretament dos dels participants, proposen definicions alternatives, obrint la categoria a definicions properes a la *casual* i a '*everyone is a gamer*' (Muriel i Crawford, 2018). A més, ambdós grups deixen clares les seves prioritats i responsabilitats, relegant el videojoc en un segon pla, pràcticament igual que els grups de classe mitjana de Barcelona. Així, malgrat que pràcticament tots els nois i noies de classe mitjana (de Vic) s'acaben distanciant de la identitat *gamer*, recorren a arguments que reforcen el component lúdic de la seva afició i alhora es distancien de dinàmiques competitives. En aquest sentit, amb una certa habilitat estratègica, defugen l'autoidentificació amb qualsevol actitud i pràctica que pugui relacionar-se amb la concepció tradicional de la identitat *gamer*, associada a la dedicació de temps i a la destresa amb el mitjà. En relació amb això i en contraposició amb els grups de classe treballadora, malgrat fer ús de microtransaccions, plantegen discursos cautelosos i amb certes reticències, que en el cas concret de les noies acaba generant un debat al voltant de la ludopatia i la responsabilitat individual. En aquest sentit, tant nois com noies assumeix que l'ús (desmesurat) de les microtransaccions és una problemàtica individual i, en cap cas, qüestionen les desigualtats socioeconòmiques del model.

Un matís interessant són els arguments que els i les adolescents de diferents classes socials aporten respecte el vincle entre la identitat *gamer* i la professionalització. Mentre la classe treballadora utilitza la figura del *gamer* professional (de gènere masculí) com a referència en relació a les habilitats i a la destresa tècnica; la classe mitjana ho atribueix a un reconeixement professional que associa al sacrifici

i a l'esforç, així com unes dures condicions de feina que vinculen fonamentalment a la hiperdedicació i a la fama. Per una banda, el discurs dels grups de classe treballadora sembla ancorat a una visió extemporània del videojoc, fonamentada en el domini masculí del mitjà, la competitivitat i la dedicació exclusiva al videojoc. En canvi, l'associació entre la identitat *gamer* i la professionalització dels grups de classe mitjana connecta amb els resultats obtinguts per Vilasís-Pamos i Pires (2022), on grups d'adolescents d'estatus socioeconòmic mitjà-alt van atorgar reconeixement específic a les figures dels *gamers* professionals, tant del món del *e-sports* com de les plataformes, associant-les a l'esforç i a la dedicació professional i, alhora posant en valor la complexitat d'assolir determinats nivells i posicions, demostrant una certa conscienciació i coneixement sobre la competitivitat del sector.

Tot plegat, té implicacions importants en relació amb les experiències i les aspiracions (pseudo)professionals dels i les adolescents en relació al camp del videojoc. A diferència dels resultats obtinguts a la ciutat de Barcelona, sembla que les experiències dels i les adolescents de Vic en relació a la creació de contingut són força generalitzades, concretament a través de YouTube. Per una banda, tant nois com noies de classe treballadora validen aquest tipus de professions i posen el focus en l'incentiu salarial, que magnifiquen i, alhora reivindiquen com un handicap per a ells/es, degut a la seva manca de recursos econòmics. Així, el discurs deriva en una crítica derrotista del sistema i de les seves pròpies oportunitats. A més, aquest discurs també es veu reflectit en el grup de noies de classe treballadora quan aborden les sortides associades a la creació de contingut. En tot moment ho plantegen com una utopia i, alhora s'autoresponsabilitzen dels seus intents fallits, en certa manera, infravalorant les seves capacitats i subestimant les dificultats d'aquest tipus de sortides professionals (*cf.*: Hargittai i Walejko, 2008).

En canvi, els grups de classe mitjana plantegen els seus intents des de l'optimisme i l'aprenentatge obtingut durant el procés, assumint les dificultats i la competitivitat del sector i, alhora relativitzant l'èxit com a única meta de les seves pràctiques creatives. En tot moment, reiteren que els intents de creació de contingut no van més enllà d'una pràctica lúdica, precisament per el grau de dificultat i competència, però també per les seves prioritats (i obligacions) acadèmiques, més enllà del videojoc (*cf.*: Törhönen *et al.*, 2019).

En relació amb tot plegat, els grups de classe treballadora són menys coneixedors de les oportunitats que ofereix la indústria tradicional del videojoc i, pràcticament tots i totes les participants se'n desmarquen, argumentant un excés de dificultat que, de nou, relacionen amb una magnificació salarial d'aquest tipus de sortides. Per la seva banda, els resultats mostren el biaix de gènere en relació a les professions tecnològiques i el distanciament, tant de les noies de classe treballadora com de classe mitjana, de les sortides vinculades a la programació i als aspectes tècnics del sector (de las Cuevas *et al.*, 2022). Per la seva banda, la classe mitjana sembla més informada sobre les sortides professionals i, fins i tot, dos participants del grup de nois han rebut formació extracurricular enfocada a la programació. Tot plegat, sembla estar vinculat a la transmissió intergeneracional de capital cultural. En aquest sentit, els resultats evidencien que la percepció i la visió que l'entorn familiar té del videojoc juga un paper important en la valoració del mitjà per part dels i les adolescents, beneficiant-se (o no) de les disposicions de capital transmeses pels *habitus* primaris (entorn familiar) i secundaris (institució escolar) (Hollingworth *et al.*, 2011). Així, mentre les famílies de classe mitjana tendeixen a concentrar els pànics mediàtics en qüestions de ciberseguretat i control del temps de dedicació al mitjà; les famílies de classe treballadora tendeixen a mostrar-se reticents respecte l'afició del seu fill/a al videojoc. A diferència dels resultats obtinguts a Barcelona, sembla que les famílies d'ambdues classes socials, tendeixen a sostenir un discurs antitecnològic i menystenen l'afició al videojoc. En alguns

casos, els nois de classe mitjana expliquen alguna experiència de *co-playing* excepcional, que majoritàriament queda invisibilitzada per un discurs més aviat poc constructiu en relació al mitjà i a l'aprofitament dels possibles beneficis tecnoculturals. Respecte aquestes qüestions, i en línia amb apunts anteriors, l'argumentari entre classes adopta matisos significativament diferents: d'una banda, els i les adolescents de classe treballadora condemnen 'en bloc' la visió negativa del videojoc, que associen a figures adultes i, especialment al seu entorn familiar més pròxim. Per fer-ho, adopten un discurs directe i desafiant, poc o gens conciliador amb la perspectiva parental. En canvi, els i les adolescents de classe mitjana, en certa manera, critiquen la visió parental però la justifiquen, demostrant habilitats per modular el discurs i adequar-lo a les expectatives dels adults (i la pròpia moderadora). D'aquesta manera, fonamentalment recorren a les diferències generacionals i als avenços tecnològics per legitimar la visió dels seus pares i mares.

Aquests resultats evidencien que els *habitus* primaris generen pràctiques enclassables, o prototípiques de classe, que condicionen la relació que els i les adolescents estableixen amb el videojoc (Bourdieu, 2016). No obstant, els resultats també posen de manifest que els *habitus* secundaris (institucions escolars) estarien potenciant aquestes desigualtats en la mateixa direcció. En aquest sentit, s'observa que l'educació formal, en línia amb la ciutat de Barcelona, no estaria pal·liant les diferències de classe, sinó que més aviat les estaria agreujant.

D'una banda, la segregació escolar estaria limitant la transmissió de capital cultural i social i, per tant, perpetuant posicions de classe. Els resultats confirmen que els quatre centres que han participat a l'estudi tendeixen a concentrar alumnat amb característiques socioculturals i econòmiques semblants. Aquest fet, a més de confirmar la segregació de l'alumnat i, per tant, retroalimentar diferències de classe social, semblaria agreujat per l'ús diferencial de les tecnologies a les aules. En aquest sentit, els resultats exploratoris indiquen que el centre públic, tot i apostar per respondre als interessos i a les necessitats (actuals) de l'alumnat, té un discurs força reticent i més aviat conservador respecte les noves tecnologies i, de fet, no ha implementat assignatures o activitats relacionades amb el videojoc. En canvi, el centre concertat, a més de mostrar una actitud més oberta en relació als interessos tecnològics de l'alumnat, posa èmfasi en el potencial educatiu de les noves tecnologies i a la necessitat de millorar el rol del centre en aquest sentit. A més, a diferència del centre públic, l'escola concertada de Vic semblaria que ha pogut destinar recursos per introduir a l'alumnat, pràcticament en format càpsula, a la programació. Amb tot, i com ja s'havia observat a la ciutat de Barcelona, els centres concertats que han introduït alguna activitat relacionada amb el món del videojoc, únicament ha estat enfocada en la vessant més tècnica del mitjà. Tot plegat, corrobora les conclusions parcials obtingudes a Barcelona i posa sobre la taula la necessitat d'un abordatge urgent enfocat a l'alfabetització crítico-cultural en videojocs, amb la intenció de pal·liar aquestes diferències o, si més no, evitar agreujar-les. En aquest sentit, cal incentivar una educació des de la igualtat, és a dir, assumir que cada adolescent parteix d'una realitat diferent i, per tant, que la relació que tingui o pugui establir amb el videojoc no respongui a un patró únic i universal (Freire, 2012). Per fer-ho, és fonamental la formació del professorat en relació a les implicacions de l'escletxa videolúdica, així com el potencial tecnocultural del videojoc. Per altra banda, i tenint en compte l'exploració inicial que ofereix aquest estudi, també caldria posar sobre la taula la possibilitat d'establir discriminació positiva pels centres d'educació pública respecte la dotació de recursos, fonamentalment amb dues intencions: reduir la segregació de l'alumnat i incentivar l'ensenyament públic i de qualitat, i alhora pal·liar les diferències tecnoculturals en relació al videojoc, és a dir, procurar reduir l'escletxa videolúdica.

6. CONCLUSIONS

This last chapter synthesises the results obtained throughout the doctoral thesis. Specifically, the exposition of the conclusions will be addressed in two sections. The first section of categorisation and synthesis of the four groups of the study, separated by gender and social class: working-class boys, working-class girls, middle-class boys, and middle-class girls; and, finally, the last section of final remarks.

It should be noted that the treatment of these conclusions provides a transversal view of the cases of Barcelona and Vic and, at the same time, addresses the main results obtained through the specific objectives proposed in this research.

6.1. Construction and perception of gamer identity according to social class and gender

Throughout the thesis, it was possible to observe important differences in the construction of gamer identity, considering gender and social class. As advanced in the previous chapters, the results show that the working class is anchored to a traditional, to some extent old-fashioned, the notion of gamer identity (Vilasís-Pamos & Pérez-Latorre, 2022). Working-class groups, both boys and girls, seem to have a hardcore identity as their only frame of reference, from which they establish who is and who is not a gamer and why. On the contrary, middle-class boys and girls tend to question the traditional conception of gamer identity, opening the category and legitimising the medium from a notion detached from the competitive drive, and closer to fun and culture. While the conception of gamer identity and the processes of self-identification seem to be fundamentally (but not exclusively) related to social class, gender also plays an essential role concerning the self-esteem that teenagers have at the time to identify themselves as gamers or not. In this sense, the reference frameworks establish parameters for self-evaluation as a gamer, as well as specific interpretative provisions about the medium and the hobby of video games; these also connect with conditions related to the perception of the medium and gamer self-esteem in their consideration of themselves as gamers.

As mentioned above, these issues are addressed transversally in the cases of Barcelona and Vic, taking into account four fundamental aspects: (1) gamer self-esteem, concerning the perception they have of the medium and how this affects their processes of self-identification as gamers; (2) gaming practices: from taste dispositions to microtransactions consumption, and their creative practices around the video game; (3) conception of the video game by the family environment; and, finally, (4) future imaginaries and the (lack of) knowledge about professions related to the world of video games.

These four points are then developed through the categorization of the participants into four groups, considering social class and gender:

- Working-class boys: hardcore gamers between the 'ethos' of competitiveness, low gamer self-esteem and reactionary traits.
- Middle-class boys: gamers with casual and cultural attitudes and plural consumption.
- Middle-class girls: casual, plural, and feminist gamers.
- Working class girls: from hardcore to anti-gamers.

a) *Working-class boys: hardcore gamers between the 'ethos' of competitiveness, low gamer self-esteem and reactionary traits*

Essentially, we've categorised groups of working-class boys as hardcore gamers by definition. As we have seen throughout chapters three and four, the groups of working-class boys (from Barcelona and Vic) have been the most homogeneous (compared to the other groups) concerning their perception of gamer identity, as well as their gaming practices and their attitudes towards the video game world. Few relevant differences have been observed between the homologous groups in Barcelona and Vic, except for a certain vindication and class consciousness on the part of the Vic group. The four sub-sections that follow here summarise the why of the hardcore categorisation, disentangling the features that seem to support the traditional and, to a certain extent, reactionary vision that entails the attribution of this primordial identity to gaming culture.

- *Low gamer self-esteem: competitiveness and self-demand*

Groups of working-class boys fundamentally fit the hardcore-subcultural gamer category proposed by Muriel and Crawford (2018, pp. 150-155), both for consumption practices and preferences, and for discourse and attitude towards the medium and the community. The results highlight an association between their perception of gamer identity with competitive and challenging video games, which require technical skill and dedication of time. In addition, their discourses incorporate traditional media stereotypes and a 'retrograde' view of the medium, with heteronormative and anti-feminist discourses.

In-depth, we observe that for groups of working-class boys, mastery and commitment to the game become the fundamental traits to obtain gamer status and, therefore, are the reference to validate (or not) their status as gamers within the group. This supposedly 'authentic' and 'real' figure of the gamer starts from the primal form of the hardcore identity, which has traditionally been established as dominant, and reference establishing principles (or criteria) of supposed authenticity, which, in turn, feed a monolithic and sometimes retrograde vision of the video game world.

This competitive drive and fierce commitment among working-class boys provokes intense self-demand (and demand on others) related to competitiveness and time dedication to the medium, leading to low gamer self-esteem (first meaning).

In this sense, we observe an ultra-competitive attitude and a forceful and extreme defence of the medium, which, as Mortensen (2018) pointed out, is close to football fanaticism. The excerpt below illustrates some of the dynamics observed between working-class boys, specifically during a game of *Rocket League* (Psyonix, 2015):

Carlos: fuck him till he dies of disgust! Fuck him till he dies of disgust! Fuck him till he dies of disgust! Fuck him till he dies of disgust! Fuck him till he dies of disgust! Fuck him till he dies of disgust! Fuck him till he dies of disgust! [shouting]
Marcos: I'm going to crash you until you die of disgust, motherfucker! [shouting]
(M, CT, V, EJO 12)

This sheds light on the importance of behaviours and attitudes with an ethos of masculinity that seems to be associated with the inherent perception of video games as a masculine and competitive domain, which is accentuated by group pressure and online competitiveness, generating retrograde dynamics and, at the same time, perpetuating a technical and ultra-competitive vision of the video game.

Paradoxically, despite the intense dedication to the medium and the importance that video games seem to have in the socialisation processes of working-class boys, we observe a significant lack of gamer self-esteem (second meaning). This translates into a negative view of their dedication to the video game and delegitimisation of their hobby, which they perceive (and define) as a 'waste of time and a form of evasion of their social reality'. It is noteworthy that, despite this negative view, on several occasions, they reiterate the prioritisation of the video game over their academic responsibilities, even during school hours, as an 'inevitable' fact.

At the same time, their speeches reproduce (and uncritically accept) stereotypes that have traditionally been associated with the figure of the gamer, such as a lack of social skills, poor diet, lack of hygiene and a particular obsession with video games. The reproduction and assumption of this type of discourse has permeated the discourse of working-class boys, feeding back and validating sensationalist arguments and, at the same time, belittling and delegitimising their hobby as an idle activity.

As we previously mentioned, this lack of gamer self-esteem is accompanied by an ethos of masculinity and ultra-competitive dynamics, which includes sexist and heteronormative resistances. Working-class boys, at all times, avoid the problematisation of gender inequalities and normalise them, at the same time mocking certain situations that point to tendencies towards change (of a progressive nature), assuming as 'unique' and 'authentic' male dominance of the medium. In this line, they perceive online gaming as a space of competition between colleagues and players, with notable doses of verbal violence and, in some cases, discriminatory attitudes towards their friends and other players because of their gender, age, skill, playing style and sexual orientation.

This ultra-competitive perception leads to discriminatory attitudes, which fuel high doses of self-demand (and demand on others), causing insecurity and a lack of confidence in their identification processes as gamers. Thus, working-class boys are hesitant and generally believe they don't meet the 'standards' of a 'good gamer'; despite their commitment and dedication to the video game, their speech leads to negative arguments about their technical abilities and, at the same time, feeds a spiral of defeatism and group self-condemnation.

- Consumption practices: survival and violence

The consumption practices of working-class boys are largely homogeneous and specific, mainly ascribed to a hardcore gamer profile. Working-class boys show a preference for free-to-play triple-A titles such as *Fortnite* (Epic Games, 2017), *Ark: Survival Evolved* (Studio Wildcard, 2017), *Call of Duty: Modern Warfare* (Infinity Ward, 2019), *FIFA 19* (EA Sports, 2019), among others. They ascribe their tastes to action (mainly shooters) and sports genres and, in turn, highlight the importance of violence, directed freedom, realistic graphics and the possibility of playing online as characteristics of a 'good video game'. Specifically, working-class boys praise online gaming as a way to increase tensions and group pressures, which they assume to be necessary for the enjoyment of video games and connatural

to what a good video game would be. In the same vein, they maintain a fierce defence of the competitive dynamics that online gaming allows them, which they assume to be intrinsic to the gamer identity and which they incorporate into their discourse.

All of them attach great importance to free-to-play titles, as in the paradigmatic case of *Fortnite* (Epic Games, 2017), which they associate with the fact that they can share their hobby with their circle of friends without spending money. Working-class boys are particularly critical of the quantity and quality of their video game devices, which tend to be computers and, on occasion, the PlayStation. In particular, they critique the effects of (economic and technological) inequality on their video game routines. Some of them, especially in the Vic group, explain the difficulties of access to the world of video games due to a lack of economic resources, which leads them to use computers provided by the school. To a certain extent, they articulate a critical discourse about their disadvantages as gamers, but they do so from a competitive point of view, highlighting the difficulties in improving technique and mastering the game.

Demonstrating a certain class consciousness focused on the inequality of economic capital, it is clear that class position not only conditions their access to specific titles and play devices but also conditions their cultural capital and, therefore, their taste in specific titles and styles of play- the groups of working-class boys' tastes are limited to mainstream consumption. Working-class boys tend to unify (homogenise) discourses and block certain practices and taste dispositions that move away from the traditional conception of the medium and gamer identity. A class-differential example that illustrates this issue is their positioning and discourse regarding the discovery of indie titles. Working-class boys show disinterest and disdain for alternative titles and some of them (from Vic), despite being familiar with these types of titles, hold defamatory (anti-indie) discourses, branding indie video games as simple and poorly elaborated, especially concerning graphics and gameplay.

- Microtransactions: a source of gamer status

Enthusiastic, open and straightforward attitudes towards the regular consumption of microtransactions accompany the preference for mainstream consumption practices. In particular, working-class boys are proud of their recurrent use of microtransactions in video games they like, such as *Fortnite* (Epic Games, 2017), *League of Legends* (Riot Games, 2009) and *Rocket League* (Psyonix, 2015).

Their attitude shows that they perceive microtransactions as an integrated element in their daily gaming practices and strategies to accumulate gaming capital, that is, as another element of competitiveness and competition among peers. Although they do not enter into a debate about being versus 'appearing' to be a 'good gamer', they openly associate microtransactions with the acquisition of gaming capital, giving recognition (symbolic power) to the improvements of the virtual avatar (or in-game performance, usually) that microtransactions bring. This reinforces the argument proposed by Nielsen (2020) of how microtransactions consumption is a way for players to acquire gamer status within a game and thus affect the outcome and the gaming experience (p. 94).

The recurrent consumption of microtransactions partly contradicts the class consciousness that some of the boys in this group had previously articulated around inequalities in access to specific game titles and devices. This contradiction is even more evident if we look at the lack of critical reflection or questioning of the inequity caused by the pay-to-win model. In the third person, some participants

justify that a microtransaction's financial investment gives access to a relatively proportional value in the game. In parallel, other participants point to the economic condition as a relevant factor to be taken into account in the analysis of the game, as if it were just another resource of the same, thus de-problematising the issue, detaching it from the socio-economic context, and assuming the intrinsic inequality of the model as 'part of the game'.

- *Family environment: video games as an addiction*

The relationship that teenagers establish with video games is linked to social, economic, cultural and gaming capital. Family (primary habitus), friends and school (secondary habitus) play an important role in the acquisition of these types of capital, which is promoted from different angles and perspectives and which conditions teenagers' video game practices (Hollingworth *et al.*, 2011). The tone of the discourses and evaluations that the family environment articulates around video games is therefore particularly noteworthy.

On the one hand, working-class boys show a tone of contempt towards video games and their own practices as fans, but they also criticise the 'destructive' and hostile attitude of their parents, who, according to the teenagers, ascribe to restrictive and authoritarian dynamics (although with occasional exceptions) with respect to the use of consoles and gaming devices. We can deduce that the negative parental view of video games practices would be generating rather 'rigid' dynamics of control and restriction, especially focused on limiting the time their children spend with video games (without combining it, in a significant way, with more constructive or participatory implications on the part of parents). Aligning with the results obtained in the work of Hollingworth *et al.* (2011), this parental position and attitude towards video games could be related to a lack of cultural capital, which translates into a lack of technocultural knowledge about the medium and, therefore, a vision that is far removed from the possible educational and cultural potential of new technologies. As we have seen, this feeds a negative view of the medium and has repercussions on gamer self-esteem (second meaning) in teenagers (working-class boys), assimilating as valid, stereotypical discourses, fundamentally ascribed to the sensationalist and traditional criticism of video games.

Thus, although the teenagers (working-class boys) criticise restrictive and prohibitive dynamics on the part of their parents, it seems that they themselves end up incorporating them into their discourse and ascribing them to their perception of gaming culture and gamer identity. The assimilation of such discourses is reflected in the use of derogatory adjectives such as 'wasted' and the association between video games and addiction, feeding 'old' delegitimising arguments, as well as the association between 'wasting time' - i.e., not producing - and playing video games.

- *Condemned professionalisation: "you won't get there, trust me... you won't get there... you won't get there..."*

Low gamer self-esteem and the negative/restrictive view of the family environment seem to be linked to the discourses on the professionalisation of teenagers. On the one hand, practically all working-class boys are dazzled by the emergent professions linked to the world of platforms (YouTubers and streamers) and eSports. Specifically, they describe these types of professional opportunities as unattainable dreams, pure utopia, for three reasons: (1) the technical difficulty and skill in the game (which, again, can be linked to the ultra-competitive and self-demanding dynamics within the group);

(2) their socio-economic disadvantage (videoludic divide), an aspect especially commented on among working-class children in Vic, about the difficulty of being able to buy specific devices, gamer chairs, among other gadgets and outfits; and (3) the perception of wage 'distance', assuming the earnings of celebrity-platform-gamer as something unimaginable in their social context. Thus, behind the utopia element, their discourse on these new professions, about their labour horizon, is pessimistic and, implicitly, has 'lumpen' resonances: they assume that they live at the edge of society and cannot change this situation. This generates a spiral of ridicule of the few peers who aspire to know or be interested in this kind of job, condemning the possibility of social mobility and mocking the optimistic future imaginaries of some of their peers. The following excerpt exemplifies the sexist and classist denigration of a peer who has a YouTube channel:

Aitor: you won't get there, trust me... you won't get there... you won't get there... [to be a YouTuber]. He only has his family as followers (...) he's a loser!

Huang: what's your channel called? Candy Crush 2.0. [The rest of participants laugh]

(M, CT, BCN, GD 2)

The lack of knowledge about the professions associated with the traditional video game industry is striking. Only a few of them, especially from Vic city, mention Computer Science and Design as professional opportunities associated with the world of video games. They distance themselves from these professions and view them with scepticism, highlighting their excessive academic and professional difficulty. In fact, the few attempts among the participants to take an interest in this type of professional opportunities become, once again, attitudes of contempt and ridicule, feeding toxic and self-destructive dynamics. All this, while including an element of critical awareness of the structural inequalities of which they are victims, tends to perpetuate (working-)class status and hinders any kind of 'way out' for those peers who show the will to change their situation or, at any rate, to explore well-qualified career paths.

b) *Middle-class boys: gamers with casual and cultural attitudes and plural consumption*

The groups of middle-class boys have been categorised as casual and plural gamers, encompassing the vast diversity of faces to which they respond in terms of attitude and consumption practices. As we will see below, both groups of middle-class boys (from Barcelona and Vic) have shared traits and attitudes, though with slight differences in cultural distinction. The following sub-sections deal with similar taste patterns and dispositions and, at the same time, incorporate differences between the participants from both cities. As in the previous section, the following four sub-sections summarise the 'why' of the categorisation 'casual and plural gamers', unpacking the traits that seem to underpin the openness and, at times, the 'cultivation' of gamer identity by groups of middle-class boys.

- *Convinced gamers: socialisation and learning*

The groups of middle-class boys largely fit with the figure of the casual gamer, as despite their interest in hardcore titles such as *Fortnite* (Epic Games, 2017), they maintain an open discourse and attitude towards the medium and its practices, distancing themselves from competitive eagerness and highlighting its potential for socialisation among peers. The results reveal a link between their perception of their gamer identity and a wide range of video games, which they describe as a source of fun, peer socialisation and learning. Their discourses, as well as distancing video games from

sensationalist criticism, legitimise their hobby. Occasionally, especially in the Barcelona group, they assign cultural and educational value to their video game practices.

The discursive articulation of middle-class boys is moderate (cautious), especially when talking about dedication and commitment to the medium. In contrast to working-class boys, they place academic and extracurricular obligations at a higher priority to video games and shun intense dedication to video games as a valid argument when self-identifying as gamers. They stress the importance of self-control and time management with video games and other hobbies and obligations to preserve a responsible and conscious balance. As we have seen throughout the previous chapters, this discourse responds to a know-how approach to the medium, that is, to the autonomous management of the teenager, which implies parental trust and recognition (Hollingworth *et al.*, 2011).

The prioritisation of responsibilities is accompanied by a perception of video games based on enjoyment and fun, which resonates with the definition of 'casual', proposed by Juul (2010), which defines playing video games as a recreational and pleasurable activity.

An important nuance is that middle-class teenagers show considerable interest in specific mainstream titles symbolic of the hardcore sphere. Nevertheless, their discourse is oriented towards a casual attitude. Some participants, especially from the Barcelona group, propose plural definitions close to those presented in Muriel and Crawford's work (2018), such as the foodie-connoisseur and 'everyone is a gamer'. Some (again from Barcelona) highlight a particular interest in discovering and getting to know different facets of video games – such as discussion of the importance of narrative and the subjectivity of interpretations – which they explore through platforms such as YouTube and Twitch. Apart from the discourse and arguments they propose, they incorporate specific jargon throughout their discourse, making use of concepts such as 'glitches', 'bugs', and 'hackers', among others, which may indicate that they have certain specific knowledge, acquired in ways other than the experience of playing the game itself.

This cultural and, to some extent, privileged vision of their interest in video games is not exclusive, but quite the contrary. The definition 'everyone is a gamer' emerges based on individual will and perception when considering oneself a gamer. The plurality of definitions and the openness of the latter seem to reinforce their processes of self-identification as gamers, contributing to the group (and individual) perception when identifying themselves as gamers in a convinced and confident way, far from the self-demanding, competitive and 'excluding' touch that has characterised groups of working-class boys:

Lluc: I would say that gamer is anyone who enjoys playing video games, so I think we're all gamers...
(M, CM, BCN, GD 4)

In contrast to the working-class boys, the middle-class boys show high gamer self-esteem (first and second meaning) concerning their conviction as gamers and their fundamentally positive perception of the medium. The latter is reflected significantly in their reflections on a sensitive issue in video games, such as violence. Their discursive moderation avoids praising violence but, at the same time, from a certain critical distance, they relativise alarmist discourses, referring to other media such as television, and providing critical arguments that question the universal discourse of harm and risk (Hollingworth *et al.*, 2011). For example, they give video games a relative weight when associating

them with problems of violence, highlighting mental health problems instead and a diversity of contextual factors beyond the video game itself.

- *Consumption practices: fun and learning*

The consumption practices of middle-class boys are largely heterogeneous, especially in the Barcelona group. Middle-class groups have a more comprehensive range of titles and devices than working-class groups. Although they prefer triple-A titles, they also mention RPG, casual and some indie games: titles that exemplify this diversity of genres are *Overwatch* (Blizzard Entertainment, 2016), *Minecraft* (Mojang Studios, 2011) and *Journey* (Thatgamecompany, 2012). To a large extent, middle-class boys ascribe their tastes to diverse genres that mainly respond to the desire to have fun and to 'disconnect' from their academic obligations (Vilasís-Pamos & Pires, 2022; Vilasís-Pamos & Pérez-Latorre, 2022).

Moreover, in the particular case of the group of middle-class boys from Barcelona, they also show a willingness to explore the medium from a specific cultural distinction, giving it recognition beyond the magic circle of entertainment. To this end, middle-class boys from Barcelona focus groups highlight features such as narrative, the possibility of multiplayer and aesthetics to define a 'good video game', characteristics that resonate with a cultural/aesthetic vision of the medium. This diversity of preferences is accompanied by a wide range of devices, which differs diametrically from working-class groups, which also, in line with the typology of titles, 'breaks' with (traditionally) gendered differences in consumption, reflecting a positive trend towards equal access to gaming titles and devices, both in number and typology (Cassell & Jenkins, 2000).

Middle-class boys also highlight online multiplayer games as a space for socialising among peers but also as a way to meet people and, only in the case of Barcelona participants, to learn languages other than their own. In this sense, they all highlight video games as a way to share relaxed gaming moments. Thus, communication becomes essential in enjoying their video game experiences and, simultaneously, a vital element in the gaming strategy.

These spaces of socialisation (and knowledge) also seem to favour a cultural discovery of the medium or, at least, an apparent interest in learning about different titles and genres. The results allow us to observe differences in the class disposition of teenagers regarding their perception of indie titles: although few middle-class participants know and are regular players of this type of game, many are open/inclusive and interested in exploring this variant of video games. The disposition of cultural capital of the members of this group is reflected in their open discourses and certain 'intuitions' of class disposition for this type of product. It shows how inequalities of family origin (primary habitus) are reinforced (and connected) through the circles of friends in schools (secondary habitus), generating a 'virtuous' spiral that is more improbable in the framework of the working-class school environment. Furthermore, although middle-class groups are more interested in learning about and exploring these 'alternative' and 'author' games, it is necessary to take into account the class disposition of 'savoir-être', typical of the middle class, which refers to the ability to adapt the discourse to the expectations of adults and the researcher herself (Bourdieu & Inda, 2001). This disposition, as opposed to the tendency of working-class groups to express themselves in a direct and sometimes defiant way, could accentuate the transmission (middle-class) or blocking (working-class) of group

predispositions when exploring the medium and becoming interested in games associated with a particular artistic and cultural distinction (Vilasis-Pamos and Pérez-Latorre, 2022).

- Microtransactions: self-control and detachment

Middle-class boys are reluctant and cautious regarding microtransaction consumption, as opposed to the enthusiastic attitude of their working-class counterparts. Despite the initial discretion of the middle-class boys, some (to a greater extent, those from Vic) admit to consuming microtransactions on a more or less recurrent basis. However, all of them oppose this practice and appeal to the importance of self-control and responsibility.

Some of them highlight possible problems, which they associate with (excessive) consumption, and the many cyber-scams accompanying this consumption model. This type of warning responds to the possession of technocultural capital, which can be associated with parental transmission (Hollingworth *et al.*, 2011). Thus, once again, moderation and prudence emerge as one of the discursive mainstays of middle-class boys trying to detach themselves from this practice.

Middle-class boys' discourse on these issues, stemming from an attitude of responsibility, seems to carry an implicit critique of the hardcore identity, questioning the use of microtransactions to accumulate gaming capital and linking the impulse to engage in microtransactions to specific problems of impatience or anxiety. Thus, unlike working-class boys, they disassociate microtransactions from obtaining gamer status within the group and delegitimise this type of practice. Despite their negative assessment of microtransactions about the accumulation of gaming capital, they all justify the economic model and the resulting inequalities: they put forward arguments that justify the industry's financial interests and do not propose reasons linked to the socioeconomic disparities inherent in the model. The only negative assessments they articulate, apart from those already mentioned, are related to the need for parental permission when consuming microtransactions. They also associate the consumption of microtransactions with personal interest or disinterest in spending money - having the economic capacity to use microtransactions seems to be a sufficient reason to gain a competitive advantage in the game, rather than a problem of socioeconomic inequalities.

- Family environment: moderation and technological potential

As noted above, primary habitus plays a fundamental role in teenagers' relationships with video games. Middle-class boys' perception of the vision that their family environment has of video games, seems to nurture their gamer self-esteem, as well as their discursive skills when it comes to legitimising their hobby.

From the participants' contributions (middle-class boys), we deduce that middle-class families have a more constructive and positive discourse about the medium than the working class. However, as we shall see, that discourse is nuanced and is inferred by families in the form of advice on prudence and mechanisms for self-control of time and safety in online interactions (*cfr.*: Hollingworth *et al.*, 2011). Middle-class families seem to have more cultural capital about video games, providing their children with a broader view of the medium compared to working-class families, and offering them guidance and encouragement. This indicates that the variety of opinions, perceptions and experiences to which

middle-class teenagers would have access would help them acquire gaming capital and achieve a critical-constructive perspective of their hobby.

On the other hand, middle-class boys argue that the conception of gaming culture can be understood and perceived from different perspectives depending on age and the relationship that adults establish with video games. These boys suggest that there are also less positive (parental) views of the medium in their environment, but with much less frequency or intensity than working-class teenagers. In line with a generalised tone of 'political correctness' in their discourse, middle-class participants articulate tolerant arguments regarding generational differences in the perception of video games, justifying and legitimising possible divergences of opinion.

- Professionalisation: knowledge and optimism

In the case of middle-class boys, the positive/constructive view of the family environment seems to be accompanied, in part, by a "utilitarian" perception of video games linked to professionalisation. Middle-class children see the video game sector as a possible professional outlet (complicated, but possible), and, at the same time, they highlight the present and future potential of the technological world in such a way that video games would be a 'gateway' to this world. Thus, middle-class boys put the professionalisation of the sector in positive terms and defend eSports and new platforms as emerging workspaces. However, despite recognising these new professions associated with digital platforms and professional competition, they distance themselves from them: from a critical perspective, they detach themselves from the competitiveness and self-exploitation they associate with those jobs. Unlike the working-class groups, nearly all the middle-class participants seem to be aware of different employment opportunities in the traditional video game industry, such as design and programming and value professions of a transversal nature in the world of digital creation related to this sector.

In addition to knowledge and a critical awareness of the difficulties of professional opportunities related to video games, middle-class boys are optimistic and capable of deciding on their future. In contrast to the working-class groups, their discourses emphasise present potentialities and interests that can become a "realistic" option for them in the future, demonstrating confidence and security about continuing their education and finding a job they like. We also observed some differentiating nuances between the group of middle-class boys in Barcelona and the counterpart group in Vic. Middle-class boys from Barcelona seem to perceive the more technical side, traditionally linked to the male domain, as a professional outlet for them but at the same time, despite recognising them, they distance themselves from certain artistic professions (animation, visual design). In contrast, some middle-class boys from Vic are open to all kinds of occupations and consider them an attractive option for their professional future.

This demonstrates that not only knowledge about the professional reality of the world of video games but also, at the same time, class consciousness (even if only intuitively) play a fundamental role in the construction of teenagers' imaginaries futures, placing middle-class boys in a privileged situation compared to their working-class counterparts.

c) Middle-class girls: casual, plural and feminist gamers

Middle-class girls have been categorised as casual, pluralistic and feminist gamers. The first label responds at its core to an attitudinal question: their casual attitude towards their video game hobby. The label 'plural' refers to the diversity of their video game consumption practices. Finally, 'feminist' responds to the critical view that characterises a large part of their contributions about the problem of male chauvinism in the world of video games. As we will see below, both groups of middle-class girls (from Barcelona and Vic) shared similar traits and attitudes, although with slight differences in consumption options and their perception of the professional world of video games. Thus, the following sub-sections present shared patterns and dispositions of taste and, at the same time, incorporate nuances relating to some differences between the participants from the two cities. Following the same structure as the previous section, the following four sub-sections summarise the 'why' behind the categorisation of casual, plural and feminist gamers, unpacking the traits that seem to underpin the critical-constructive discourses around video games among groups of middle-class girls.

- Critical gamers: feminist casual attitude and diversity of gaming practices

The groups of middle-class girls, in line with their peers (middle-class boys), seem to respond to a diversity of gamer profiles, especially in the case of the participants from Vic. But essentially, the participants in both cities are characterised by a casual attitude; that is, they describe their passion for video games as a relaxed and pleasurable activity, in a 'light' key, close to the definition proposed by Juul (2010).

The discourses on their video game hobby are similar to those of their peers (middle-class boys). The girls also highlight other pursuits, such as sports and spending time with friends, over video games (*cft.*: Phan *et al.*, 2012), while, in line with their peers, they prioritise academic and extracurricular responsibilities. For middle-class girls, video games are not a priority and therefore do not seem as important an element in their socialisation processes as their middle-class male counterparts. Furthermore, they underline the importance of finding a 'healthy' balance between different hobbies and academic responsibilities, which, again, seems to respond to know-how learning processes frequent among the middle class concerning new technologies (Hollingworth *et al.*, 2011).

In line with their peers (middle-class boys), middle-class girls elaborate nuanced discourses on video games. However, they are more critical of the excessive dedication to the medium and explicit violence, delegitimising practices typical of the hardcore conception. The essential perspective of middle-class girls is especially accentuated concerning gender issues. Their feminist discourses raise the need to change male chauvinism culture and the vision that surrounds the world of videogames:

Rosa: (...) to me, when someone says "gamer" I always imagine a boy

Isabel: sure... sure...

Rosa: but well, it could be a "she" too, but they are mostly boys (...)

Isabel: It's instinctive and that's what you think, but it shouldn't be like that, you know what I mean, right?

Rosa: yes, I know...

Isabel: We must erase this image, (...) it's true because you really think about it and you say it and you see a boy... and that's what shouldn't happen. (...) Which doesn't mean that it's not what happens, because I think about it and it happens to me too [Ariadna and Mercè nod their heads]

(F, CM, BCN, GD 3)

Thus, middle-class girls elaborate critical-constructive discourses, providing mature and well-considered arguments without challenging gaming culture. This seems to feed, especially in the case of Vic, discourses that largely legitimise the medium and invite them to reformulate it in a positive light. However, this positioning does not seem sufficient to promote processes of self-identification as gamers among middle-class girls: except for some participants in Vic's group, middle-class girls' distance themselves from the gamer identity. They do not seem to show a willingness to identify themselves as gamers; for middle-class girls, it would seem that, despite gender activism, they still do not have a reference gamer identity with which to fit in and, therefore, they do not have enough confidence and security when it comes to actively position themselves as gamers in today's video game world.

- Casual consumption practices: fun and pastime

The consumption practices of middle-class girls are heterogeneous, especially in the Vic group. Middle-class groups, as a whole, have a wider range of video games and devices than working-class groups. Girls show preferences for genres ranging from action and shooter to casual and indie; among these, titles such as *Fortnite* (Epic Games, 2017), *Minecraft* (Mojang Studios, 2011), *Geometry Dash* (Robert Topala, 2013), *Undertale* (Toby Fox, 2015) and *Slender: The Eight Pages* (Parsec Productions, 2012). To a large extent, middle-class girls ascribe their tastes to trends and personal preferences at any given time. At all times, they link their liking and enjoyment of these titles to fun and, in some cases, to escapism from academic obligations. In particular, girls describe a 'good video game' based on characteristics such as narrative, creativity, originality and the possibility of customising the characters or the video game (using the example of *Minecraft* – Mojang Studios, 2011 –).

In contrast to the middle-class and working-class boys, they relativise the importance of online gaming and are reluctant to communicate with strangers. Only a few of the participants in the Vic group claim to play and speak while playing online, and they do so almost always with people they know or are close to their circle of friends. This is mainly due to the perception of insecurity generated by these virtual spaces, characterised by recurrent episodes of verbal harassment and misogyny (Mortensen, 2018; Ortiz, 2019).

An important aspect to consider is that middle-class girls (and only the Vic group) make use of communication while playing, relegating the video game experience to a lower level, and referring to it as an "excuse" to generate spaces for socialising among peers. Unlike their counterparts (middle-class boys), they seem to prioritise social relations over video games and, to place them on different hierarchical levels.

The differences between groups of middle-class girls in Barcelona and Vic are also observed in the possession of gaming devices. While middle-class girls in Vic have a wide range of gaming devices and, to a certain extent, 'break' with consumption differences (traditionally) associated with gender, middle-class girls in Barcelona have (as their own) consoles traditionally related to the female gender, such as the Wii, Nintendo and mobile phones. They mention that they occasionally use devices such as the PlayStation or Xbox but attribute their ownership and control to a male reference, such as a father, brother or cousin. These results reflect and legitimise the feminist claims made by middle-class participants in the face of a certain sexualisation and appropriation of gaming devices.

Despite these inequalities in access to video games, middle-class girls seem to have a similar cultural capital to their counterparts concerning indie titles. However, while the middle-class boys from Barcelona appear to have more possession of cultural capital, in the case of girls, it is the other way around: it is relatively middle-class girls from Vic who know and regularly play indie titles, such as *Undertale* (Toby Fox, 2015). In line with their counterparts (middle-class boys), all middle-class girls are open and interested in exploring the category (new for many of them). The cultural disposition of class therefore highlights the importance of habitus, primary and secondary, in the acquisition, or the possibility of an acquisition, of specific cultural capital, evidencing the privilege that the transmission of knowledge between peers can entail.

- Microtransactions: reluctance and masculinisation

In line with their peers, middle-class girls are reluctant and discreet about the consumption of microtransactions. Unlike their counterparts (middle-class boys), almost all the participants (except for two girls in the Vic group) state that they have not made any microtransactions linked to video games. At points, their discourse denotes a certain contempt, branding this type of consumption as "cheating" and as a potential psychological "problem" (which they compare to compulsive gambling). Middle-class girls generally attribute this consumption practice to boys, considering their importance in socialisation processes among boys (microtransactions as a "shortcut" to accumulate gaming capital).

In addition to attributing the use of microtransactions to male and "immature" public, middle-class girls mostly shift the debate to individual responsibility, associating this type of practice with a "lack" of self-control on an individual basis and addiction. Exceptionally, anti-classist arguments appear, which, although they do not resonate with the group participants, point directly to the intrinsic inequality of the DLC model and the importance of taking class status into account when assessing the ethical dimension of the model. A small number of participants reflect on the logic of the industry, underpinned by the capitalist system, and one of them criticises, with some acuity, the relationship of monetisation with the aspirations of being (appearing to be) a 'good gamer':

Isabel: what they really want is that we more or less believe that we are good at playing games, you know? And it's like.... one thing is the ability you have to play video games, and the other is the ability that the game gives you to keep playing! (...) They are interested in whether you are good at it or whether you can improve your ability to know how to play. It's not so much about skill anymore because nowadays playing a video game, everyone can be good at it without really having skill.

(F, CM, BCN, GD 3)

Despite these reflections, all participants (including Isabel) legitimise the capitalist logic of the industry perceiving the economic inequalities derived from the model as a 'necessary' factor to sustain the industry and, at the same time, feed competitive and supposedly meritocratic game dynamics (Littler, 2018).

- Family environment: video game as an opportunity

The family environment of middle-class girls does not seem to have any significant distinctions or differences to their counterparts (middle-class boys). The results show middle-class girls have an open

and respectful family environment about video games, once again, an indicator of cultural capital that could be related to a closer relationship (than the working class) with technology and, therefore, with taking advantage of the educational potential that video games can have for the education and professional future of daughters (Hollingworth *et al.*, 2011). This being the case, the transmission of intergenerational cultural capital would favour and feed the critical-constructive vision of middle-class girls concerning the world of video games. At the same time, this demonstrates the impact that primary habitus (family environment) has on the leisure and professional projection possibilities of middle-class girls, who occupy a privileged position in relation to working-class boys and girls. Taking into account the intersectionality between gender and social class, we could also deduce that the position of middle-class girls with respect to their counterparts (middle-class boys) is inferior, and particularly unfavourable in the case of Barcelona, where the participants are relatively far from self-identifying as gamers, despite their interest and dedication to the medium.

We should also highlight an inequality derived from this intersectional analysis (social class - gender) linked to the insecurity of (middle-class) girls when it comes to exposing themselves to virtual spaces. This is highlighted by one of the participants in the Vic group, who seems to be influenced by her mother's position on these issues. This could be explained by adopting awareness-raising measures focused on cybersecurity, typical of the middle class (Hollingworth *et al.*, 2011), and aimed at reducing exposure to virtual spaces that could become non-safe, especially for girls (Mortensen, 2018; Ortiz, 2019).

Although these cybersecurity measures have also appeared among middle-class boys' families, in this case it seems to be intensified by a gender issue. This issue could also be conditioning the frequency with which girls opt for online multiplayer games, causing them to limit their levels of virtual interaction with the rest of the community, and contributing to making their video game practices invisible (Vilasís-Pamos & Pires, 2021).

Like their peers (middle-class boys), middle-class girls justify possible divergences between the parental view of video games and their own and normalise (specific) differences and opinions in this respect. To a large extent, they support their arguments with moderation and a respectful tone.

They also refer to current controversial debates, such as "male chauvinism", "racism", and the increasing visibility of the "LGBT collective" in the world of video games- middle-class girls generally endow their discourses with a progressive and up-to-date outlook about 'controversial' issues in video game culture and society today. It can be considered that this is linked, to a certain extent, to the education received from parents, including a specific involvement in their children's digital leisure.

- Professionalisation: knowledge and gender bias

Once again, the awareness and knowledge about the professionalisation of video games reflects the class and gender differences identified throughout the study. In the specific case of middle-class girls, we can observe similarities with the discourses of their counterparts (middle-class boys) regarding the professions associated with the world of platforms and eSports. The assessment of these new professions becomes an argument for taking a critical distance and demonstrating the degree of awareness of the competitiveness demanded by this sector. At all times, middle-class girls articulate a discourse that emphasises the dedication and effort that lies behind these professions. However, a difference emerges between the Vic and Barcelona groups. While the Barcelona girls assert with

conviction that they do not consider this type of career for themselves, the middle-class girls from Vic explain some of their attempts in "testing" these professions, although they finally move away from it by appealing to the exclusive dedication and the prioritisation of their school responsibilities. Important in this respect is the positive reading that the middle-class girls make of their experiences: they consider them to be fun and enriching practices that have allowed them to learn and appreciate the demands and competitiveness of the world of platforms, specifically YouTube. This is diametrically different from working-class groups, who hold self-defeating discourses about their hobby and video game, condemning their attempts (at content creation) and labelling them as 'failures'.

In line with middle-class boys, they are aware of the professional opportunities in the traditional video game industry, and like their peers, they value transversal professions, such as programming and design, as professional opportunities that they see as feasible for their future. However, just as middle-class boys have shown a preference for technical careers, such as programming, girls opt for artistic professions, which they identify as attractive to them. Paradoxically, however, they underestimate the creative and artistic works in their discourse: they praise the difficulty of computer science but associate design and other art jobs with less difficulty or complexity. Once again, this highlights the impact of gender and the digital divide as sources of inequalities in teenagers' future imaginaries (Masanet *et al.*, 2021).

d) *Working-class girls: from hardcore to anti-gamers*

Working-class girls are the most heterogeneous group and, therefore, the most complex group to categorise. For this reason, we have categorised them from hardcore to anti-gamers. Unlike the other groups, working-class girls respond to less clear patterns and significant differences have been observed between the Barcelona and Vic groups. The first label, hardcore, aligns clearly to the majority profile in the Vic group, with competitive and challenging attitudes and consumption practices focused on triple-A titles. In contrast, in the Barcelona group, we find profiles that we have categorised as anti-gamer, reflecting the convinced distancing of many of them when considering the category. In addition to the anti-gamer profile, we find non-gamer profiles with a more neutral and less critical stance concerning competitiveness and consumption dynamics in the Barcelona group.

Thus, the following sub-sections expose shared patterns and dispositions of taste and, at the same time, incorporate nuances relating to some significant differences between the participants in both cities. Following the same structure as the previous section, the following four sub-sections summarise the rationale for the categorisation from hardcore to anti-gamers, unpacking the traits that seem to underpin the discourses around video games by groups of working-class girls.

- *Gamers non-gamers: between hardcore perspective and anti-gamer attitude*

The groups of working-class girls start from a shared frame of reference, essentially anchored in the hardcore identity. In line with their counterparts (working-class boys), they start from that primal identity and conceive of dedication, technical proficiency and competitiveness with the medium as the most important traits in defining a 'good gamer' (Kirkpatrick, 2015). Thus, they assume that mastery of skill and game technique are paramount and insist on dedicating time to the medium, which they link to improving technical skills and 'knowing' about video games. Their discourses

therefore refer to a notion of gamer akin to the hardcore perspective, assuming it as a universal category and, at the same time, relating it to stereotypes and connotations linked to addiction and a particular obsession with the medium. Although the groups of working-class girls share this hardcore frame of reference, significant differences can be observed between the two groups from Vic and Barcelona.

If we look at the practices and preferences of the working-class girls from Barcelona, they seem to fit mainly into the casual category. However, none of them associates fun with video games- the enjoyment of the medium is relegated to third parties, and in their case, they associate it with occasional or exceptional moments. For the participants in this group, video games seem to be something that does not belong to them, and they are not very confident when dealing with issues related to the medium. Even though they all play video games, mainly casual and some triple-A titles, they consider that they do not play "enough" to express informed opinions and admit that they are embarrassed about it. This connects with the previous work of Vilasís-Pamos and Pires (2021), with the identification of the category 'ashamed-gamer' as a common trait among girls of low socio-economic status who claim to feel ashamed to play video games and to express their gaming interests in front of adults, typically due to their gender status. This leads them to an anti-gamer attitude, distancing themselves from the prototypical hardcore traits, which they validate, in their discourse, as unique and hegemonic when defining a (male) gamer, without ever questioning or doubting. Thus, working-class girls in Barcelona suffer these inequalities and, at the same time, perpetuate and reinforce them in their discourses, with a masculinised perception of gamer identity, which assumes traditional sexist imaginary and leads to a lack of confidence when it comes to positioning themselves as fans and talking about video games.

In contrast, working-class girls in Vic, in their consumption practices and attitude, fit mainly into the hardcore category. This difference (not in terms of conceptualisation of gamer identity, but in terms of consumption practices) to their counterparts in the Barcelona group is particularly evident in their attitudes. The working-class girls from Vic give exclusivity to their passion for video games, to which they seem to devote themselves intensely, and they explain that the tensions and not abiding by the rules of coexistence in virtual spaces provides them with a certain sense of liberation so that video games become a way to disinhibit themselves and escape from reality (Vilasís-Pamos & Pires, 2021). In line with their counterparts (working-class boys), they highlight the competitiveness between male and female peers as something connatural in their video game practices.

Moreover, they vehemently defend the presence of explicit violence and, simultaneously, belittle the medium, which, like their peers, they dismiss as a 'waste of time'. Paradoxically, and against the tendency to attribute male chauvinism to the hardcore profile, the working-class boys from both Barcelona and Vic adopt a particularly critical stance on gender inequality and how this affects their video game routines. They denounce the (parental) imposition of household responsibilities, which reduces their leisure time and, therefore, their dedication to their video game hobby. Along the same critical line, this group of girls denounces the problem of racism, especially towards black women, who lack representation and are systematically discriminated against by the video game industry.

Despite these differences, all participants seem to share a negative or somewhat belittling view of their video game hobby and the medium in general, demonstrating, in line with their counterpart peers (working-class boys), what we have called, a lack of gamer self-esteem (second meaning). This is shown in how working-class girls resort to expressions such as 'addiction', 'waste of time' or

'problem' when referring to their hobby, especially when criticising their male counterparts. As in the previous cases, the participants' perception of their gamer identity definition(s) and their gamer self-esteem are crucial in their identification processes. This being so, starting from their only referential frame (the primordial hardcore identity), the working-class girls do not self-identify as gamers and presuppose that they do not meet the 'requirements' to fit into that identity without going into discussing possible alternatives. All of this perpetuates the masculinisation of the medium and unintentionally reinforces the dynamics of invisibilisation and exclusion.

- Consumption practices: from hardcore to casual

Video game consumption practices are one of the distinguishing features between the group of working-class girls from Barcelona and those from Vic. While the girls in the Barcelona focus group mainly play casual games, such as *Candy Crush* (King, 2012) and *Clash of Clans* (Supercell, 2012), the group of girls from Vic play triple-A games, such as *Call of Duty* (Infinity Ward, 2003), *Fortnite* (Epic Games, 2017) and *GTA V* (Rockstar North, 2013), among others. Although their tastes and styles of play are quite different, all of them (from both Barcelona and Vic) agree when defining a 'good video game', again mentioning characteristics close to triple-A titles that resonate with the prototypical figure of the hardcore gamer. Specifically, they emphasise the importance of realistic graphics, (directed) freedom - the presence of rules - and violence in the case of the participants in the Vic group. In this respect, all of them distrust online gaming spaces, with the difference that most of the girls from Vic usually play online, and those from Barcelona almost never. In line with the groups of middle-class girls, almost all of them are reluctant to use the microphone, that is to say, to interact directly with unknown people by voice. Exceptionally, Fatou (a participant from Vic) describes online gaming as a source of tensions and conflict dynamics with other players, accompanied by high doses of verbal violence, which she raises in terms of preventive self-defence as a necessary response to the hostility that characterises the virtual spaces she usually frequents.

A noteworthy aspect regarding the video game practices of working-class girls is the gender 'difficulty' which, added to class status, limits their access to video game devices. We observe that, while the participants in the Barcelona group predominantly play with their mobile phones, those in the Vic group also use the computer – which, as in the case of their classmates, is provided by the school – and, occasionally, the PlayStation. However, all of them attribute the ownership of the consoles to their parents and siblings, and some of the participants in the Vic group (who are vindictive of gender inequality) strongly criticise the privilege of their (male) siblings when it comes to playing games. This, added to the imposition of household chores, has a negative impact on the video gaming practices of working-class girls and seems likely to have a considerable impact on the vision and perception they have of gamer identity and their lack of confidence in identifying with the category. The limited access to video game devices leads to limited access to certain games, which is more accentuated in the case of the Barcelona group and therefore limits the acquisition of gaming capital.

Furthermore, it is observed that the groups of working-class girls have not played any indie titles and have never heard of the category. Again, this indicates the lack of cultural capital and the double inequality of class and gender suffered by working-class girls, who are far removed (compared to the other groups) from spaces where gaming and cultural capital is transmitted. Although some are interested in the indie category, the rest maintain a passive or disinterested attitude towards it. One of the participants from Vic, Fatou, shows a particular dislike for this type of game, which she cannot justify with arguments beyond disdain.

- Microtransactions: disapproval and a source of gamer status

Regarding the debate around microtransactions' consumption, both groups of working-class girls from Vic and Barcelona focus their discourse on denouncing the intrinsic inequality of the model: they strongly assert that economic capacity should not be an advantage in the game and oppose the industry's current approach in this regard. Although both groups seem to share the same critical viewpoint, they appear to place different values on such practices.

The participants in the Barcelona group avoid expressing opinions on the subject, and at points, the discourse of the majority of the group indicates that they are not aware of current trends- for instance, to what extent the DLC model is part of current mainstream consumer gaming practices. Exceptionally, one admits with some shame and guilt to using microtransactions. The rest of the participants disapprove of this type of consumption practices and label them as inappropriate, disassociating them from the obtention of gamer status.

On the other hand, some of the participants in the Vic group are enthusiastic about making microtransactions, giving them a particular symbolic power and validating this type of practice within the group (Nielsen, 2020). It seems to have resonances that fit with the hardcore conception, linked to competitiveness and the need to 'prove' skills to acquire gamer status, although in this case, assuming the economic expense/effort as a (relatively legitimate) part of the investment of time and practical effort/training with the game.

- Family environment: Condemnation and gender roles

Working-class girls, in line with their counterparts (working-class boys), criticise the hostile attitude of their parents towards their video game passion. Like working-class boys, they condemn derogatory expressions such as 'addicted', which they paradoxically end up incorporating into their discourses. Despite the assimilation of this disparaging perception of the medium, which we had already observed about their low gamer self-esteem (first and second meaning), working-class girls strongly criticise the outright banning of gaming devices and the time constraints on gaming routines imposed by their parents. These dynamics, often observed in working-class families (Livingstone *et al.*, 2015), end up generating family conflicts that could be caused by a possible aversion (and lack of knowledge) of technology on the part of parents, but also by a certain parental mistrust about autonomous management by teenagers (Hollingworth *et al.*, 2011).

The situations and personal examples reported by the participants describe parental strategies focused on minimising technological exposure and generating routines and spaces for coexistence (and dialogue) outside digital spaces. It seems that parental perception reinforces the association between unproductivity and playing video games, turning all gaming practices into an idle activity, a "waste of time".

On the other hand, as mentioned above, all working-class girls criticise the (parental) imposition of household chores as responsibilities alongside school responsibilities.

Once again, the family environment (primary habitus) seems to be an essential factor in understanding teenagers' conception of the gamer identity, as well as their perception of the medium and lack of confidence in self-identifying as gamers (or their gamer self-esteem – first meaning –):

Claudia: I don't know.... [she laughs shyly] I guess they would tell you that I'm wasting my time and it never helps them at home, but they don't know anything about the gamer world or anything, you know? (...)

Tatiana: they would say no; they wouldn't say no! That I'm not a gamer; I mean, I don't play that much, you know? Besides, I don't know anything about it, and I'm terrible at gaming.

Leila: me too... like my brother would tell you that I'm terrible, they would all [my family] say that I'm not a gamer, for sure.

Kathya: my family too

(F, CT, BCN, GD 1)

- Professionalisation: lack of knowledge and utopia

As we have seen throughout this study, differences in social class and gender modulate the future imaginaries of teenagers. This can be associated with different levels of knowledge about the professional side of the sector and the video game industry itself.

In the case of working-class girls, we observe a defeatist attitude similar to their counterparts' (working-class boys), specifically about their professional possibilities in the world of platforms. Their attempts at content creation, at the amateur level, are seen as failures. Unlike middle-class girls, they identify themselves as solely responsible for these frustrations and take them on with resignation. This demonstrates a lack of confidence in their abilities and, at the same time, a significant lack of awareness (knowledge) about the real difficulties of the sector and the competitiveness that characterises it (*cf.*: Hargittai & Walejko, 2008).

Inevitably, this lack of confidence in their abilities ends up causing them to distance themselves from this type of profession, which they consider unattainable (a utopia). Furthermore, the aggravating factor of their (female) gender status reinforces the arguments of some of the participants in positioning themselves only as 'watchers', which indirectly reinforces male dominance in the technology sector (Schott & Horrell, 2000).

Despite the shared defeatism regarding professions such as YouTuber or streamer, nuances emerge between the Barcelona and Vic groups regarding their knowledge of and perspective on traditional video game industry outlets. Almost none of the participants in the group of working-class girls from Barcelona are aware of these types of opportunities, and only one mentions design as a possible aspiration. They, in line with their counterparts (working-class boys), avoid wanting to think about the future, implicitly assuming the impossibility of social mobility.

On the other hand, the group of working-class girls from Vic shows certain notions about the opportunities related to video games, mentioning programming and design as the leading professions in the sector, though like middle-class girls, they dissociate themselves from technical jobs, magnifying the difficulty of this type of career and discarding it as an option. In opposition to the participants from Barcelona, they perceive the importance of becoming professionals in the video game industry to improve and overcome class and gender inequalities in this sector. All this, in the

group of working-class girls from Vic, generates an encouraging and unique motivational dynamic among the working-class groups, both boys and girls.

In short, these results and the categorisation of the four study groups highlight the existence of significant social class and gender inequalities in the construction of gamer identity among teenagers, where issues such as the conceptualisation of what a gamer is, gamer self-esteem and the perception that teenagers have of video games intersect, affect their processes of (self-)identification as gamers (or non-gamers). Furthermore, as we have seen, all these aspects are linked and are 'manifested', in addition to the teenagers' discourses, through certain consumption practices and taste dispositions. The family, school and friendship environment also play a significant role in the variability of teenagers' perceptions, discourses and gaming practices according to their social class and gender. Finally, as we have seen, these differences are relevant in the present – in the experiences and relationships that teenagers establish with video games – but also in their construction of future imaginaries and their possible chances.

The main similarities and differences of class detected throughout the study are summarised in the table below:

	Working-class boys	Middle-class boys	Middle-class girls	Working-class girls
Categorisation	Hardcore gamers between the 'ethos' of competitiveness, low gamer self-esteem and reactionary traits	Gamers with casual and cultural attitudes and plural consumption	Casual, plural, and feminist gamers	From hardcore to anti-gamers
Consumption practices	Narrow range of triple-A games (mostly free-to-play)	Wide range of triple-A, casual and some indie games	Wide range of triple-A, casual and some indie games	Narrow range of casual and triple-A games (mostly free-to-play)
Attitude	Hardcore (competitiveness and self-demanding)	Casual (fun, socialisation, learning and escapism)	Casual (fun and escapism)	Anti-gamer and non-gamer (BCN) vs. Hardcore (Vic)
Defining traits of gamer identity	Dedication of time, technical skill and commitment to the video game	Fun, peer socialisation and learning	Fun and interest in video games	Dedication of time, technical skill and commitment to the video game
'Good video game'	Survival, violence, (realistic) graphics, and online competition	Narrative, online multiplayer and aesthetics	Narrative, creativity, originality and customisation	Realistic graphic, directed freedom, violence ('violence' is only mentioned by the Vic group)
Perception of video games	Fanatic (masculinised and heteronormative)	Positive and cultural (non-problematisation of structural inequalities)	Critical-constructive (feminist demands)	Critique vs. neutral (Feminist and antiracist vs. passivity)
Microtransactions	Enthusiasm, consumption and source of gamer status	Self-control, distancing and abnormality	Critique, distancing and perception as a male practice	Disapproval and validation as a source of gamer status
DLC Model (MTX)	Problematising from a social class perspective	Non-problematisation (individual responsibility)	Problematising as a potential psychological problem (pathological gambling)	Problematising from a social class perspective
Family environment	Hostile Video games as an addiction	Respectful and positive Know-how dynamics	Respectful and positive Know-how dynamics	Hostile

				Video games as an addition and as a male practice
Emergent gaming professions related to platform work (Twitch, YouTube)	Idealisation Condemned utopia	Conscious distancing	Conscious distancing and positive vision of their attempts (as knowledge)	Idealisation Defeatism Self-accountability of their attempts (as “failures”)
Professional careers of video games industry	Lack of knowledge	Transversal knowledge	Transversal knowledge	Lack of knowledge (BCN) versus Basic knowledge (Vic)
Future imaginaries	Negative (lumpen)	Positive Mainly interested in technical jobs (Computer Science)	Positive Interested in artistic professions (design, animation)	Negative (magnify the difficulty) Lumpen perceptions (BCN) versus Proposals for proactive participation in the video games industry (Vic)

6.2. Concluding remarks

Categorising the focus groups according to social class and gender has allowed us to identify consumption practices and perceptions about gamer identity. However, as discussed in the previous section, if we assess the similarities between the Barcelona and Vic groups regarding the saturation of the data, we realise that, despite a significant degree of similarity between the groups, and some transversality of the results between Barcelona and Vic, saturation has not been reached between the two groups of working-class girls (from Vic and Barcelona), which have significantly different profiles and where significant differences between the two groups have been identified and analysed. This lack of data saturation among working-class girls confirms one of the structural limitations of this thesis. As explained in Chapter 2 on methodology and qualitative analysis of the data, the official declaration of the COVID-19 global pandemic meant the temporary end of face-to-face attendance in all schools in the country and the subsequent limitation of geographical mobility within the Catalan territory. This circumstance led to significant changes in the sample of the thesis, preventing the duplication of the focus groups in Barcelona and incorporating the city of Vic. This limitation opens the door to further research in this line, paying particular attention to the group of working-class girls and expanding the qualitative contributions related to their consumption practices and their perception of gamer identity.

However, this research is a significant contribution to understanding the role played by social class and gender in the construction of the gamer identity among teenagers. If we review the research objectives, we can conclude, firstly, that the identification and analysis of the gaming practices of teenagers reveal the existence of a videoludic divide, a set of socioeconomic and technocultural class inequalities that modulate the relationship that teenagers establish with video games (Vilasís-Pamos & Pérez-Latorre, 2022). Likewise, the intersectionality of social class and gender causes double discrimination in the most vulnerable groups. The significant differences that have been observed in teenagers' access and video game practices based on social class and gender feed back into processes of structural inequality, which, in turn, perpetuate class-based experiences and taste dispositions about video games.

Secondly, analysing the discourses of legitimisation and delegitimisation of video games among teenagers shows that they are significantly related to their sociocultural and economic context. The levels of gamer self-esteem, essentially linked to a question of confidence when self-identifying as gamers and their perception of video games (as an indicator of their self-identification processes as gamers or not), are related to the perception of the medium and the levels of self-demand that they impose on themselves according to their frames of reference. It is particularly striking that working-class groups, despite being intensely dedicated to video games, hold delegitimising discourses about the medium and their hobby and, at the same time, they hesitate to identify themselves as gamers based on a hardcore frame of reference that imposes very high levels of self-demand and that end up leading to discouraging group dynamics. In parallel, the articulation of legitimising and delegitimising discourses around the medium and their fondness for video games seems to be linked to their family environment, that is, to the vision, practices and knowledge of the families about video games. If we assume a certain degree of assimilation of the parents' discourse in the arguments that teenagers incorporate in their discourses, we can detect a particular hostility and distrust among working-class families about video games, which contrasts with a cautious but positive view, particularly towards the educational and professional benefits of the world of video games, on the part of middle-class families.

Thirdly, the definitions that teenagers propose around the gamer figure are linked to their relationship with video games and reflect significant differences in class positions and gender status. As we have seen in the previous section of these conclusions, in general terms, the definition of 'gamer' for working-class teenagers revolves around the hardcore identity. In contrast, the definition of 'gamer' by middle-class participants responds to a more diverse and inclusive view or tendency. In turn, as we have seen, teenagers' levels of gamer self-esteem are related to the definition(s) they have around the gamer category. At this point, the 'classed' visions they have of video games and the gamer identity converge, conditioning their propensity to self-identify as gamers, and feeding back into class positions and substantially affecting the identity processes of teenagers.

Fourthly, we observed that the construction of the gamer identity is closely linked to the professional aspirations and expectations that teenagers have around the world of video games while at the same time affecting the processes of creating a personal imaginary around these issues. The results show that there are different degrees of knowledge regarding the professions of the traditional video game industry, depending on social class. However, it is evident that, regardless of social class, girl participants tend to distance themselves from technical professions, exacerbating gender inequalities in this sector, which could be accentuated due to the growing importance of new technologies in the labour market (*cfr.*: de las Cuevas *et al.*, 2022). On the other hand, concerning the emergence of professions linked to platforms such as Twitch and YouTube, it is observed that working-class groups tend to idealise this type of opportunity: the lack of knowledge about the conditions of this type of profession, such as hyper-dedication and hyper-public exposure, or the lack of collective resources to claim their labour rights, among others, is overshadowed by the salary magnification and the idealisation of a 'passionate' activity such as 'playing' and 'creating' in exchange for monetary compensation (Duffy, 2017). In contrast, middle-class young people take a more critical distance concerning these 'opportunities' and relativise the idealisation of these professions, which they associate with extreme competitiveness and self-exploitation (Vilasís-Pamos & Pérez-Latorre, 2022).

All this leads us to an urgent reflection on the role formal education plays in alleviating the structural inequalities of class and gender around video games and, specifically, reducing the videoludic divide that this work highlights. If we consider future lines of research that can give continuity to this study, it is essential to reflect on the role of media literacy in video games.

The results show that primary and secondary habitus are aligned and, therefore, are perpetuating class (and gender) positions concerning the relationship that teenagers have with video games. Differences in access to knowledge seem to be limited by primary and secondary habitus, that is, by families and schools. The respective schools are not only not alleviating the differences observed throughout the study but are accentuating them. It is particularly striking to compare formal learning about video games by teenagers and schools, and to observe that, currently, of the participating schools, only the middle-class schools have and use the resources to carry out specific training activities about video games. Thus, middle-class teenagers, although somewhat residual, see their informal learning processes (essentially linked to primary habitus) complemented with some formal learning of a technological nature and directly or indirectly related to video games. At the same time, working-class participants do not receive any training in this regard.

It is also noteworthy that the activities carried out in the schools are focused on the more technical side of the video game, specifically on basic programming notions. This feeds a technological vision

of video games and, simultaneously, foregrounds access to technical professions in the sector, which, as seen in the results, are mainly linked to the male imaginary.

Concurrently, it is significant to compare schools' visions of technology and education. While the management teams of semi-private schools seem to be committed to an educational model focused on taking advantage of new technologies and are predisposed to improving their implementation in the classroom, the management teams of public schools are cautious about the possible educational benefits of technology. The availability of resources could affect this willingness to face a profound change regarding these issues. This indicates that the educational approaches of the respective management teams, more or less distant from videoludic literacy, would affect teenagers' learning processes about the world of videogames and, therefore, would not be alleviating the videoludic divide but rather the opposite.

These differences in the perception by management teams of video games, have an impact, either by action versus omission or by the form (perspective) of action, on the perception that teenagers have of video games, as well as on access to knowledge of specific issues, such as career opportunities. Thus, it would seem that the primary (family) and secondary (school) habitus would be aligned in a 'classed' vision of the video game, which would be incorporated into the teenagers' imaginary.

All this is linked to the teenagers' proposals regarding learning with and about video games at school. The young participants in the study were asked about initiatives carried out in their schools and possible proposals they would like to see carried out. Once again, significant social class and gender differences were observed. Middle-class boys are the main (hypothetical) proponents of training measures and activities, with proposals that cover the different facets of video games, from the technical to the artistic and cultural, while working-class groups made far fewer and less concrete proposals. This latter point can be related, in part, to the 'derogatory' discourse on video games themselves and specific resistance to change detected in these groups. Also, as a vicious cycle, this feeds back into the 'enclassification' of the practices and visions of video game culture, limiting the future opportunities of working-class youth about video games.

However, the students themselves could be an interesting source of proposals and could be taken advantage of as a potential source of knowledge for students with fewer resources and for the teachers themselves. Some students' knowledge could therefore become a 'proximity' cultural source for those with fewer resources and, at the same time, a way to make visible and claim situations of vulnerability. The creation of participatory spaces based on dialogue and collaborative activity would help to make power structures visible and, therefore, to enhance solidarity and critical awareness among students (Freire, 2012).

However, it should not be forgotten that applying this pedagogy could help alleviate differences within schools but not between them. The privatisation of education leads to the segregation of students, perpetuating class positions and accentuating socio-cultural differences at an early age. This accentuates class differences and limits universal access to knowledge, 'classing' schools and limiting the acquisition and transmission of capital among students with different social realities (Bourdieu, 2021). As we have seen, this has significant consequences for teenagers, especially for those who have fewer conventional opportunities. Structural inequality has substantial implications for the future of teenagers and society in general.

A relevant example is the interest of the alt-right, in particular (hardcore) gamer profiles anchored to the traditional and old-fashioned vision of the medium, who are being targeted as potential voters, and who could have fuelled and continue to fuel movements and situations of violence, such as those experienced during the GamerGate episode. As explained in Chapter 4, the personification of alt-right leaders in sectors with potential fans akin to the hardcore conception of the video game is already a reality in the Spanish context. Vox leaders, closely following the example of Steve Bannon (former advisor to Donald Trump), personified themselves at Madrid Games Week in October 2019 (Cid, 2019), taking advantage of the massive mobilisation of thousands of gamers to capture votes (Dyer-Witthof & de Peuter, 2021, p. 376).

In short, this research opens the door to reflect on the complexity involved in constructing gamer identity among teenagers and connects with an area of Game Studies focused on a sociocultural perspective and vindicating the current system of inequalities. This doctoral thesis aims to open the way for future research in the field of education, whether formal, non-formal or informal and is an invitation to consider the urgency of a necessary change in teacher training in the field of video game literacy. Precisely, this research advocates for a change in formal education centres (schools) because the results evidence that the supposed 'universal' access to informal education on video games - and media consumption - is not enough as an equalising mechanism but rather the opposite. However, calling for a change in formal education does not imply belittling the role of informal and non-formal education but rather calls for the involvement of official centres because of their special responsibility for social equalisation. A change in this direction would be an essential step towards alleviating structural differences at such a critical time as schooling and, therefore, would contribute to a large extent to improving equality of opportunities. It is necessary to put back on the table, as has been demanded for years, the urgency of guaranteeing a universal public education system that ends school segregation and works to improve equality in access to knowledge.

The importance of education for social equalisation, and youth dynamics about gamer identities might seem unrelated. However, this doctoral thesis shows the opposite. There is a videoludic divide, deep technocultural inequalities in the relationship teenagers establish with video games, and inequalities that are not being alleviated through the educational system. For all these reasons, and taking into account the crucial role of video games in the cultural life of young people and the fact that, beyond their interest in themselves, they are a possible 'gateway' to the discovery or deepening of many other areas of social and cultural life (other media, 'testing' of critical thinking, work imaginaries, etc), we can draw two conclusions: despite the usual 'celebratory' discourses about the potential of video games for education, video games do not seem to have been used, so far, as a possible cultural element that promotes socio-cultural equality among young people (a fundamental aspect from a democratic conception of education); and although later than desirable, the opportunity has not yet been completely lost and remains an open and relevant challenge in today's society and culture.

BIBLIOGRAFIA

- Aarsand, P. A. (2007). Computer and Video Games in Family Life: The digital divide as a resource in intergenerational interactions. *Childhood*, 14(2), 235–256. <https://doi.org/10.1177/0907568207078330>
- Adecco. (2016). *XII Encuesta Adecco ¿Qué quieres ser de mayor?*. <https://studylib.es/doc/4884352/xii-encuesta-%C2%BFqu%C3%A9-quieres-ser-de-mayor%3F>
- Ajuntament de Barcelona, Oficina Municipal de Dades. (2017). *Distribució Territorial de la Renda Familiar Disponible per Càpita a Barcelona (2017)*. https://ajuntament.barcelona.cat/barcelonaeconomia/sites/default/files/RFD_2017_BCN.pdf
- Anable, A. (2018). *Playing with feelings: Video games and affect*. U of Minnesota Press.
- Andrews, G. (2008). Gameplay, gender, and socioeconomic status in two American high schools. *E-Learning*, 5(2), 199–213. <https://doi.org/10.2304/%2Felea.2008.5.2.199>
- Andrino Grasso i Llaneras. (4 d'octubre de 2019). ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. El análisis de los centros de España y la renta de sus vecindarios explican cómo la desigualdad afecta el sistema educativo. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html
- Aran-Ramspott, S., Fedele, M. i Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los Youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar*, 26(57), 71-80. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>
- Arce, O. (2020). *El impacto de la crisis del covid-19 sobre el empleo de los jóvenes y las mujeres. Informe El trabajador del futuro: Conectado, Versátil y Seguro*. Banco de España. <https://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/IntervencionesPublicas/DirectoresGenerales/economia/Arc/arce080720.pdf>
- Ardèvol, E. i Márquez, I. (2018). El youtuber como celebridad mediática: entre la autenticidad y el mercado. *Rizoma*, 5(2), 72-87. <https://doi.org/10.17058/rzm.v5i2.11288>
- Ashman, R., Patterson, A. i Brown, S. (2018). 'Don't forget to like, share and subscribe': Digital autpreneurs in a neoliberal world. *Journal of Business Research*, 92(2018), 474-483. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.07.055>
- Ask, K., Sørenssen, I. i Moltubakk, S. (2021). The struggle and enrichment of play: Domestications and overflows in the everyday life of gamer parents. *Nordicom Review*, 42(s4), 107-123.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Polity Press.

- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
- Beck, U. (2001). Interview with Ulrich Beck. *Journal of Consumer Culture*, 1(2), 261–277. <https://doi.org/10.1177/146954050100100209>
- Blanco, I. i Nel·lo, O. (2018). *Barrios y crisis: Crisis económica, segregación urbana e innovación social en Cataluña*. Tirant lo Blanch.
- Blizzard Entertainment. (2016a). *Overwatch (digital comic series)*.
- Blizzard Entertainment. (2016b). Widowmaker [jpg]. Overwatch. <https://playoverwatch.com/en-us/heroes/widowmaker/>
- Bogost, I. (2010). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. MIT Press.
- Bonal, X. i Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 169-184. <https://doi.org/10.1080/14767720303916>
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Droz.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001a). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. A P. Bourdieu i A. G. Inda (Eds.), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2001b). ¿Cómo se hace una clase social? Sobre la existència teòrica y pràctica de los grupos. A P. Bourdieu i A. G. Inda (Eds.), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 101-130). Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2005). *The rules of art*. Polity.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2021). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Clave Intelectual.
- Bourdieu, P. i Inda, A. G. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bown, A. (2018). *The playstation dreamworld*. John Wiley & Sons.

- Boyle, E. i Brayton, S. (2012). Ageing Masculinities and “Muscle work” in Hollywood Action Film: An Analysis of The Expendables. *Men and Masculinities*, 15(5), 468–485. <https://doi.org/10.1177/1097184X12454854>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buckingham, D. (1997). *Moving images: understanding children's emotional responses to television*. Manchester University Press.
- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons.
- Buckingham, D. i H. Strandgaard Jensen. (2012). Beyond “Media Panics”. *Journal of Children and Media*, 6(4), 413-429. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.740415>
- Burgess, J. i Green, J. (2009). *YouTube. Online Video and Participatory Culture*. Polity Press.
- Butler, J. (2018). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Calderón, D. i Gómez, A. (2022). *Consumir, crear, Jugar. Panorámica del ocio digital de la juventud 2021*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6338126>
- Carrubba, L. (2017). Ética hacker, playbour y weisure. El videojuego como actividad productiva. *LifePlay: Revista académica internacional sobre videojuegos*, (6), 12-35.
- Cassell, J. i Jenkins, H. (Eds.). (2000). *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games*. MIT Press.
- Checa, J., Martín, J., López, J. . i Nel·lo, O. (2020). Los que no pueden quedarse en casa: movilidad urbana y vulnerabilidad territorial en el área metropolitana de Barcelona durante la pandemia COVID-19. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (87). <https://doi.org/10.21138/bage.2999>
- Cid, G. (9 d'octubre de 2019). Videojuegos y testosterona: la otra estrategia de Vox para cazar votos entre los jóvenes. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2019-10-09/gamers-vox-videojuegos-votos-elecciones-82_2273604/
- Clark, L. S. (2013). *The parent app: Understanding families in the digital age*. Oxford University Press.
- Cohen, S. (1980). *Folk devils and moral panics*. Robertson.
- Consalvo, M. (2009). *Cheating: Gaining advantage in videogames*. MIT Press.

- Consalvo, M. (2012). Confronting Toxic Gamer Culture: A Challenge for Feminist Game Studies Scholars. *Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology*, (1).
<https://doi.org/10.7264/N33X84KH>
- Consalvo, M. i Paul, C. A. (2019). *Real games: What's legitimate and what's not in contemporary videogames*. MIT Press.
- Correa, T. (2014). Bottom-up technology transmission within families: Exploring how youths influence their parents' digital media use with dyadic data. *Journal of communication*, 64(1), 103-124.
<https://doi.org/10.1111/jcom.12067>
- Corrigan, P. (2012). Doing nothing. A S. Hall i T. Jefferson. (Eds.), *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain* (pp. 103-105). Routledge.
- Cote, A. C. (2017). “I Can Defend Myself”: Women’s Strategies for Coping With Harassment While Gaming Online. *Games and Culture*, 12(2), 136–155.
<https://doi.org/10.1177/1555412015587603>
- Cote, A. C. (2018). Writing “Gamers”: The Gendered Construction of Gamer Identity in Nintendo Power (1994–1999). *Games and Culture*, 13(5), 479–503.
<https://doi.org/10.1177/1555412015624742>
- Cottrell, A. (1984). *Social Classes in Marxist Theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429269240>
- Creus, A., Clares-Gavilán, J. i Sánchez-Navarro, J. (2020). What’s your game? Passion and precariousness in the digital game industry from a gameworker’s perspective. *Creative Industries Journal*, 13(3), 196-213. <https://doi.org/10.1080/17510694.2019.1685302>
- Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145-150.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12226>
- De Grove, F., Courtois, C. i Van Looy, J. (2015). How to be a gamer! Exploring personal and social indicators of gamer identity. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(3), 346–361. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12114>
- de las Cuevas, P., García-Arenas, M. i Rico, N. (2022). Why Not STEM? A Study Case on the Influence of Gender Factors on Students’ Higher Education Choice. *Mathematics*, 10(2), 239.
<https://doi.org/10.3390/math10020239>
- Deuze, M., Martin, C. B. i Allen, C. (2007). The Professional Identity of Gameworkers. *Convergence*, 13(4), 335–353. <https://doi.org/10.1177/1354856507081947>

- DeVane, B. i Squire, K. D. (2008). The meaning of race and violence in Grand Theft Auto: San Andreas. *Games and Culture*, 3(3–4), 264–285. <https://doi.org/10.1177/1555412008317308>
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R. i Robinson, J. P. (2001). Social implications of the Internet. *Annual review of sociology*, 27(1), 307–336. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.307>
- Disalvo, B. (2017). Gaming Masculinity, Constructing Masculinity with Video Games. A Y. B. Kafai, G. T. Richard i B. M. Tynes (Eds.), *Diversifying Barbie and Mortal Kombat. Intersectional Perspectives and Inclusive Designs in Gaming* (pp. 105–117). Carnegie Mellon University. <https://doi.org/10.1184/R1/6686738.v>
- Duffy, B. E. (2016). The romance of work: Gender and aspirational labour in the digital culture industries. *International Journal of Cultural Studies*, 19(4), 441–457. <https://doi.org/10.1177/1367877915572186>
- Duffy, B. E. (2017). *(Not) getting paid to do what you love: Gender, social media, and aspirational work*. Yale University Press.
- Dyer-Witheford, N. i De Peuter, G. (2009). *Games of Empire*. McGill-Queen’s University Press.
- Dyer-Witheford, N. i De Peuter, G. (2021). Postscript: Gaming While Empire Burns. *Games and Culture*, 16(3), 371–380. <https://doi.org/10.1177/1555412020954998>
- Eco, H. (1965). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Eco, H. (1979). Can Television Teach? A M. Alvarado, E. Buscombe i R. Collins (Eds.), *The Screen Education Reader. Cinema, Television, Culture* (pp. 95–107). Red Globe Press London. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-22426-5>
- Eklund, L. (2015). Playing video games together with others: Differences in gaming with family, friends and strangers. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 7(3), 259–277. https://doi.org/10.1386/jgvw.7.3.259_1
- Erikson, R. i Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford University Press.
- Fedele, M., Aran Ramspott, S. i Suau, J. (2018). “I Want To Be a YouTuber”. Online References and Aspirational Values for Tweens. *Tripodos*, (43), 155–174. http://www.tripodos.com/index.php/Facultat_Comunicacio_Blanquerna/article/view/567
- Fiske, J. (1989). *Understanding Popular Culture*. Routledge.

- Foucault, M. (1974). Prisons et asiles dans le mécanisme du pouvoir. Dits et Ecrits, t. II (pp. 523–524). Gallimard.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. A L. H. Martin, H. Gutman i P. H. Hutton (Eds.). *Technologies of the self* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- Fowler Jr, F. J. (2013). *Survey research methods*. Sage.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Furlong, J. i Davies, C. (2012). Young people, new technologies and learning at home: taking context seriously. *Oxford Review of Education*, 38(1), 45–62. <http://www.jstor.org/stable/23119471>
- Gailey, C. W. (1993). Mediated messages: Gender, class, and cosmos in home video games. *Journal of Popular Culture*, 27(1), 81–97. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3840.1993.845217931.x>
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe.
- Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E. i Escribano, R. (2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. *International Review of Education*, 67, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09881-2>
- Gill, R. (2007). Postfeminist media culture: Elements of a sensibility. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2), 147–166. <https://doi.org/10.1177/1367549407075898>
- Gregersen, A. (2018). Games between family, homework, and friends. Problem gaming as conflicts between social roles and institutions. A J. Enevold, A. M. Thorhauge i A. Gregersen (Eds.), *What's the Problem in Problem Gaming? Nordic Research Perspectives* (pp. 35–49). Nordicom.
- Guarriello, N.-B. (2019). Never give up, never surrender: Game live streaming, neoliberal work, and personalized media economies. *New Media & Society*, 21(8), 1750–1769. <https://doi.org/10.1177/1461444819831653>
- Hall, S. (1978). Marxism and Culture. *Radical History Review*, 1978(18), 5–14. <https://doi.org/10.1215/01636545-1978-18-5>
- Hall, S. i Jefferson, T. (1983). *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*. Hutchinsinon.
- Hamari, J. i Sjöblom, M. (2017). What is eSports and why do people watch it?. *Internet Research*, 27(2), 211–232. <https://doi.org/10.1108/IntR-04-2016-0085>

- Hargittai, E. i Walejko, G. (2008). THE PARTICIPATION DIVIDE: Content creation and sharing in the digital age. *Information, Communication & Society*, 11(2), 239-256.
<https://doi.org/10.1080/13691180801946150>
- Hayday, E. J., Collison, H. i Kohe, G. Z. (2021). Landscapes of tension, tribalism and toxicity: configuring a spatial politics of esport communities. *Leisure Studies*, 40(2), 139-153.
<https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1808049>
- Hennink, M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford University Press.
- Henry, I. (2013). Athlete development, athlete rights and athlete welfare: A European perspective. *The International Journal of the History of Sport*, 30(4), 356–373.
<https://doi.org/10.1080/09523367.2013.765721>
- Himekawa, A. (2016). *The Legend of Zelda*. Norma Editorial.
- Hollingworth, S., Mansaray, A., Allen, K. i Rose, A. (2011). Parents' perspectives on technology and children's learning in the home: Social class and the role of the habitus. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 347–360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00431.x>
- Horikoshi, K. (2014). *My Hero Academia*. Shūeisha.
- Hovden, J. i Rosenlund, L. (2021). Class and everyday media use: A case study from Norway. *Nordicom Review*, 42(s3), 129-149. <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0030>
- Huppatz, K. E. (2015). Social class and the classroom: a reflection on the role of schooling and mothering in the production and reproduction of disadvantage and privilege. A T. Ferfolja, C. Jones-Diaz i J. Ullman (Eds.), *Understanding Sociological Theory for Educational Practices* (pp. 163-179). Cambridge University Press.
- Iantorno, M., Blamey, C., Dwyer, L. i Consalvo, M. (2021). All in a day's work: Working-class heroes as videogame protagonists. *Nordicom Review*, 42(s3) 88-110. <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0028>
- Ibáñez, J., García-Ferrando, M. i Alvira-Martín, F. (2000). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza.
- Inda, A. G. (2001). Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. A P. Bourdieu i A. G. Inda (Eds.), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 9-60). Desclée de Brouwer.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez Z., K., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out*. MIT Press.

- Jackson, R. (2022). Collaborative Video Game Design as an Act of Social Justice. *Studies in Art Education*, 63(2), 134-151. <https://doi.org/10.1080/00393541.2022.2050985>
- Jakob, J. (2 de juny de 2021). *Community Matters: How & Why People Engage with Games During the Pandemic*. Newzoo. <https://newzoo.com/insights/articles/community-matters-how-why-people-engage-with-games-during-the-pandemic/>
- Jakobsson, P., Lindell, J. i Stiernstedt, F. (2021). Introduction : Class in/and the media: On the importance of class in media and communication studies. *Nordicom Review*, 42(3), 1-19. <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0023>
- Jeanmaire, G. (2014). La *bande animée* coréenne peut-elle rester animée en français? *TTR*, 27(2), 91-122. <https://doi.org/10.7202/1037747ar>
- Jenkins, H. (2009). *Fans, bloggers y videojuegos: la cultura de la colaboración* (Vol. 180). Grupo Planeta.
- Jenkins, H., Ito, M. i boyd, d. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce and Politics*. Polity Press.
- Jenson, J. i de Castell, S. (2018). “The entrepreneurial gamer”: Regendering the order of play. *Games and Culture*, 13(7), 728-746. <https://doi.org/10.1177/1555412018755913>
- Johnson, M. R. i Woodcock, J. (2019). ‘It’s like the gold rush’: the lives and careers of professional video game streamers on Twitch.tv. *Information, Communication & Society*, 22(3), 336-351. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1386229>
- Juul, J. (2019). *Handmade pixels: Independent video games and the quest for authenticity*. MIT Press.
- Juul, J. (2010). *A casual revolution: Reinventing video games and their players*. MIT Press.
- Kawahara, R. (2002). *Sword Art Online*. Planeta.
- King, N. i Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Kirby, A. (2009). *Digimodernism*. Continuum.
- Kirkpatrick, G. (2015). *The Formation of Gaming Culture. UK Gaming Magazines, 1981-1995*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137305107>
- Kishimoto, M. (1999). *Naruto*. Shūeisha.

- Kivijärvi, M. i Katila, S. (2022). Becoming a Gamer: Performative Construction of Gendered Gamer Identities. *Games and Culture*, 17(3), 461–481. <https://doi.org/10.1177/15554120211042260>
- Kowert, R., Festl, R. i Quandt, T. (2014). Unpopular, overweight, and socially inept: reconsidering the stereotype of online gamers. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 17(3), 141–146. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0118>
- Krueger, R. A. i Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage.
- Kücklich, J. (2005). Precarious Playbour: Modders and the Digital Games Industry. *Fiberculture*, (5). <https://five.fibreculturejournal.org/fcj-025-precious-playbour-modders-and-the-digital-games-industry/>.
- Kuehn, K. i Corrigan, T. (2013). Hope Labor: The Role of Employment Prospects in Online Social Production. *The Political Economy of Communication*, 1(1). <https://www.polecom.org/index.php/polecom/article/view/9>
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73–85. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776. <https://doi.org/10.2307/3088916>
- Lareau, A. i Conley, D. (Eds.). (2008). *Social class: How does it work?*. Russell Sage Foundation.
- Lawler, S. (2005). Disgusted Subjects: The Making of Middle-Class Identities. *The Sociological Review*, 53(3), 429–446. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00560.x>
- Lazzarato, M. i Negri, T. (1994). *Travail immatériel et subjectivité*. Futur Antérieur 6.
- Lindell, J. i Hovden, J. F. (2018). Distinctions in the media welfare state: audience fragmentation in post-egalitarian Sweden. *Media, Culture & Society*, 40(5), 639–655. <https://doi.org/10.1177/0163443717746230>
- Littler, J. (2018). *Against meritocracy. Culture, power and myths of mobility*. Routledge.
- Livingstone, S. (2011). Internet, children and youth. A M. Consalvo i C. Ess (Eds.), *The Handbook of Internet Studies* (pp. 348-368). Blackwell.
- Livingstone, S. i Bober, M. (2004). *UK children go online: surveying the experiences of young people and their parents*. London School of Economics Research Online. <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000395>

- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. i Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Kids Online, LSE. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/63378>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. i Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Lizardi, R. (2012). DLC: Perpetual Commodification of the Video Game. *Union for Democratic Communications*, 25(1), 33-45.
- Lundtofte, T. (2021). Contesting digital leisure time: Parental struggles in relation to young children's play with tablets at home. *Nordicom Review*, 42(s4), 94-106. <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0043>
- Manzano-León, A., Ortiz-Colón, A. M., Rodríguez-Moreno, J. i Aguilar-Parra, J. M. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: un estudio de revisión. *Revista ESPACIOS*, 43(4), 29-45. <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n04p03>
- Márquez, I. i Ardèvol, E. (2018). Hegemonía y contrahegemonía en el fenómeno youtuber. *Desacatos*, (56), 34-49. <https://doi.org/10.29340/56.1876>
- Martín-Criado, E. (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. ISTMO.
- Masanet, M.-J., Márquez, I., Pires, F. i Lanzeni, D. (2020). Self-Exposure in Social Media: Teenagers' Transmedia Practices and Skills for the Construction of a Personal Brand. A L. Mas (Ed.), *Innovation in Branding and Advertising Communication* (pp. 136–153). Routledge.
- Masanet, M.-J., Pires, F. i Gómez-Puertas, L. (2021). Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes. *Profesional De La información*, 30(1), . <https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12>
- McCambridge, J., De Bruin, M. i Witton, J. (2012). The effects of demand characteristics on research participant behaviours in non-laboratory settings: a systematic review. *PloS one*, 7(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0039116>
- McLeod, C. M., Xue, H. i Newman, J. I. (2022). Opportunity and inequality in the emerging esports labor market. *International Review for the Sociology of Sport*, 57(8), 1279–1300. <https://doi.org/10.1177/10126902211064093>
- Monfort, J. (18 d'octubre de 2018). Empleados de Rockstar Games hablan sobre su situación laboral en el desarrollo de 'Red Dead Redemption 2'. *Hipertextual*.

<https://hipertextual.com/2018/10/empleados-rockstar-games-hablan-twitter-explotacion-laboral-red-dead-redemption-2>

Monster, Sfé R. i Graley, S. (2019). *Minecraft*. Dark Horse Comics i Mojang Studios.

Mortensen, T. E. (2018). Anger, fear, and games: The long event of #GamerGate. *Games and Culture*, 13(8), 787–806. <https://doi.org/10.1177/1555412016640408>

Muller, W. i Arum, R. (2009). Self-employment dynamics in advanced economies. A W. Muller i R. Arum (Eds.), *The reemergence of self-employment: A comparative study of self-employment dynamics and social inequality* (pp. 1–35). Princeton University Press.

Muriel, D. (2018). *Identidad gamer: Videojuegos y construcción de sentido en la sociedad contemporánea*. AnaitGames.

Muriel, D. i Crawford, G. (2018). *Video games as culture: considering the role and importance of video games in contemporary society*. Routledge.

Narberhaus, M. (2016). *Children's news: topics, information quality and audience reception around Newsround, Logo and Info K* [Tesi docotoral, Universitat Pompeu Fabra]. e-Repositori UPF. <http://hdl.handle.net/10803/398982>

Narine, N. i Grimes, S. M. (2009). The turbulent rise of the ‘child gamer’: Public fears and corporate promises in cinematic and promotional depictions of children’s digital play. *Communication Culture and Critique*, 2(3), 319–338. <https://doi.org/10.1111/j.1753-9137.2009.01040.x>

Nasah, A., DaCosta, B., Kinsell, C. i Seok, S. (2010). The digital literacy debate: an investigation of digital propensity and information and communication technology. *Education Tech Research Dev* 58 (2010), 531–555. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9151-8>

Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>

Navarro-Remesal, V. (2020). Meditaciones. Modos Zen, contemplación y lentitud en el videojuego. A V. Navarro-Remesal (Ed.), *Pensar el juego. 25 caminos para pensar los Game Studies* (pp. 132-139). Shangrila.

Newzoo. (2022). *Global Esports & Live Streaming Market Report*. https://resources.newzoo.com/hubfs/Reports/Esports/Newzoo_Free_Global_Esports_Live_Streaming_Market_Report_2022.pdf?utm_medium=email&_hsmi=212483853&_hsenc=p2ANqtz--UAsy2wwGew5MwcTkiY3j9kDfojd6vHyo4p8_z8LB0kc0s1AgxKXpXUwSFaWXmhuAVV OO_e_UBz3fN-AccA1jk9YnA&utm_content=212483853&utm_source=hs_automation

- Nieborg, D. (2016). Free-to-play Games and App Advertising. The Rise of the Player Commodity. A J. F. Hamilton, R. Bodle i E. Korin (Eds.), *Explorations in Critical Studies of Advertising* (pp. 38-51). Routledge.
- Nieborg, D. (2011). *Triple-A: the political economy of the blockbuster video game* [Tesi doctoral, University of Toronto]. UvA-DARE. <https://hdl.handle.net/11245/1.345555>
- Nielsen, D. (2020). The Moral Economy of Micro-Transactions in Digital Games. *Baltic Screen Media Review*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.2478/bsmr-2020-0009>
- Nikken, P. i Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, media and technology*, 31(2), 181-202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
- Nikken, P., Jansz, J. i Schouwstra, S. (2007). Parents' Interest in Videogame Ratings and Content Descriptors in Relation to Game Mediation. *European Journal of Communication*, 22(3), 315–336. <https://doi.org/10.1177/0267323107079684>
- Nisbet, R. A. (1959). The Decline and Fall of Social Class. *Pacific Sociological Review*, 2(1), 11–17. <https://doi.org/10.2307/1388331>
- Norman, D. (2008). *Predicting the performance of interpreting instruction based on digital propensity index score in text and graphic formats* [Tesi doctoral, University of Central Florida]. UCF Electronic Theses and Dissertations. <https://stars.library.ucf.edu/etd/3561/>
- Observatori Socioeconòmic d'Osona. (2020). *Mapa de la renda mitjana a Vic*. http://www.observatorisocioeconomicosona.cat/index.php?seccio=seccio&tag=conjuntura_vic_mapa_renda
- Oliva, M. (2014). Celebrity, class and gender in Spain: an analysis of Belén Esteban's image. *Celebrity Studies*, 5(4), 438-454. <https://doi.org/10.1080/19392397.2014.920238>
- Oliva, M. (2020a). Autoría: La construcción discursiva de la figura del autor en los videojuegos y sus implicaciones ideológicas. A V. Navarro-Remesal (Ed.), *Pensar el juego: 25 caminos para los game studies* (pp. 46–54). Shangrila.
- Oliva, M. (2020b). Masterpiece! Auteurism and European videogames. A V. Navarro-Remesal i Ó. Pérez-Latorre (Eds.), *Perspectives on the European videogame* (pp. 131–150). Amsterdam University Press.

- Oliva, M. i Pérez-Latorre, Ó. (2020). ‘Celebrities also suffer from the economic crisis’: Broke celebrities and neoliberal narratives from Spain’s Great Recession. *Celebrity Studies*, 11(2), 237–256. <https://doi.org/10.1080/19392397.2018.1557533>
- Oliva, M., Pérez-Latorre, Ó. i Besalú, R. (2018). ‘Choose, collect, manage, win!’: Neoliberalism, enterprising culture and risk society in video game covers. *Convergence*, 24(6), 607–622. <https://doi.org/10.1177/1354856516680324>
- Ortiz, S. M. (2019). The meanings of racist and sexist trash talk for men of color: A cultural sociological approach to studying gaming culture. *New Media & Society*, 21(4), 879–894. <https://doi.org/10.1177/1461444818814252>
- Paaßen, B., Morgenroth, T. i Stratemeyer, M. (2017). What is a true gamer? The male gamer stereotype and the marginalization of women in video game culture. *Sex Roles: A Journal of Research*, 76(7–8), 421–435. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0678-y>
- Pakulski, J. i Waters, M. (1996). *The death of class*. Sage.
- Palfrey, J. i Gasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Basic Books.
- Parker, F. (2013). An art world for ArtGames. *Loading . . . The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 11(7), 41–60. <https://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/119/160>
- Paul, C. A. (2018). *The Toxic Meritocracy of Video Games: Why Gaming Culture Is the Worst*. University of Minnesota Press.
- Paus-Hasebrink, I., Bauwens, J., Dürager, A. E. i Ponte, C. (2013). Exploring types of parent–child relationship and internet use across Europe. *Journal of Children and Media*, 7(1), 114–132. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739807>
- Pedró, F. (2008). The New Millennium Learners: Challenging our Views on Digital Technologies and Learning. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(4), 244–264. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2007-04-04>
- Pereira, S., Moura, P., & Fillol, J. (2018). El fenómeno de los YouTubers: ¿qué hace que las estrellas de YouTube sean tan populares entre los jóvenes?. *Fonseca, Journal of Communication*, (17), 107–123. <https://doi.org/10.14201/fjc201817107123>
- Pérez-Latorre, Ó., Navarro-Remesal, V., Planells de la Maza, A. J. i Sánchez-Serradilla, C. (2017). Recessionary games: Video games and the social imaginary of the Great Recession (2009–2015). *Convergence*, 25(5–6), 884–900. <https://doi.org/10.1177/1354856517744489>

- Pérez-Latorre, Ó. i Oliva, M. (2019). Video games, dystopia, and neoliberalism: The case of BioShock Infinite. *Games and Culture*, 14(7–8), 781–800.
<https://doi.org/10.1177/1555412017727226>
- Phan, M. H., Jardina, J. R., Hoyle, S. i Chaparro, B. S. (2012). Examining the Role of Gender in Video Game Usage, Preference, and Behavior. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 56(1), 1496–1500. <https://doi.org/10.1177/1071181312561297>
- Pineda, L., Sánchez, C., Quintana, N., Bonal, X., Rambla, X., Ajenjo, M., Recio, A., Recio, C. i Moreno, S. (2005). *Estructura social i desigualtats a Catalunya. Volum I, Classes socials, educació, treball i usos del temps a Catalunya*. Editorial Mediterrània.
https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/m/1/i/8/n/3/n/w/politiques_46_volum_1.pdf
- Pires, F., Vilasís-Pamos, J., Alvarez-Cueva, P., Anglada-Pujol, O. (2020). Las prácticas de copresencia durante la COVID-19: co-playing en plataformas online. *Hipertext.net* (21), 57-66.
<https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2020.i21.05>
- Plowman, L., McPake, J. i Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 303-319.
<https://doi.org/10.1080/03057640802287564>
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435.
<https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?. *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Rare Hunter. (s.f.). Zangief [png]. Fandom.
<https://streetfighter.fandom.com/es/wiki/Zangief?file=Zangief-render-SFV.png>
- Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (EU General Data Protection Regulation). <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Robinson, L. (2009). A TASTE FOR THE NECESSARY. A Bourdieuan approach to digital inequality. *Information, Communication & Society*, 12(4), 488-507.
<https://doi.org/10.1080/13691180902857678>

- Rose, D. i Harrison, E. (2007). The European Socio-economic Classification: A new Social Class Schema for Comparative European Research. *European Societies*, 9(3), 459-490.
<https://doi.org/10.1080/14616690701336518>
- Ruvalcaba, O., Shulze, J., Kim, A., Berzenski, S. R. i Otten, M. P. (2018). Women's Experiences in eSports: Gendered Differences in Peer and Spectator Feedback During Competitive Video Game Play. *Journal of Sport and Social Issues*, 42(4), 295-311.
<https://doi.org/10.1177/0193723518773287>
- Savage, M., Bagnall, G. i Longhurst, B. (2001). Ordinary, Ambivalent and Defensive: Class Identities in the Northwest of England. *Sociology*, 35(4), 875-892.
<https://doi.org/10.1177/0038038501035004005>
- Schott, G. R. i Horrell, K. R. (2000). Girl gamers and their relationship with the gaming culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 6(4), 36-53.
<https://doi.org/10.1177/135485650000600404>
- Scolari, C. A. (Ed.). (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. H2020 TRANSLITERACY Project.
http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Scolari, C. A. (2019). Beyond the myth of the “digital native”. Adolescents, collaborative cultures and transmedia skills. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-4), 164-174.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06>
- Scolari, C. i Contreras-Espinosa, R. (2019). How do teens learn to play video games?. *Journal Of Information Literacy*, 13(1), 45-61. <https://doi.org/10.11645/13.1.2358>
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379.
<https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Selwyn, N., Gorard, S. i Williams, S. (2001). Digital Divide or Digital Opportunity? The Role of Technology in Overcoming Social Exclusion in U.S. Education. *Educational Policy*, 15(2), 258-277. <https://doi.org/10.1177/0895904801015002002>
- Shaw, A. (2012). Do you identify as a gamer? Gender, race, sexuality, and gamer identity. *New Media & Society*, 14(1), 28-44. <https://doi.org/10.1177/1461444811410394>
- Shaw, A. (2015). *Gaming at the edge: Sexuality and gender at the margins of gamer culture*. U of Minnesota Press.
- Shin, W. i Huh, J. (2011). Parental mediation of teenagers' video game playing: Antecedents and consequences. *New Media & Society*, 13(6), 945-962. <https://doi.org/10.1177/1461444810388025>

- Sicart, M. (2013). *Beyond choices: The design of ethical gameplay*. MIT Press.
- Sigurdardottir, H. D. I. (2016). Domesticating digital game-based learning. *Nordic Journal of Science and Technology Studies*, 4(1), 5-16. <https://doi.org/10.5324/njsts.v4i1.2168>
- Sims, C. (2014). 'Video game culture,' contentious masculinities, and reproducing radicalized social class divisions in middle school. *SIGNS*, 39(4), 848–857. <https://doi.org/10.1086/675539>
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender: Becoming respectable*. Sage.
- Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. Routledge.
- Skeggs, B. i Wood, H. (2012). *Reacting to reality television: Performance, audience and value*. Routledge.
- Standing, G. (2013). *El precariado: una nueva clase social*. Pasado & Presente.
- Steinmetz, F., Fiedler, I., von Meduna, M i Ante, L. (2022). Pay-to-Win Gaming and its Interrelation with Gambling: Findings from a Representative Population Sample. *Journal of Gambling Studies*, 38, 785–816. <https://doi.org/10.1007/s10899-021-10042-1>
- Stewart, D. W. i Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice* (Vol. 20). Sage.
- Stone, J. A. (2019). Self-identification as a “gamer” among college students: Influencing factors and perceived characteristics. *New Media & Society*, 21(11–12), 2607–2627. <https://doi.org/10.1177/1461444819854733>
- Straumsheim, C. (11 de novembre de 2014). #Gamergate supporters attack digital games research association. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/2014/11/11/gamergate-supporters-attack-digital-games-research-association>
- Srnicek, N. (2021). *Platform Capitalism*. Polity Press.
- Taylor, T. L. (2012). *Raising the stakes: E-sports and the professionalization of computer gaming*. MIT Press.
- TheGrefg. (2018). *Los secretos de YouTube*. Planeta.
- Thomas, R. i Chaykin, H. (1977). *Star Wars*. Marvel Comics Group.
- Thornham, H. (2011). *Ethnographies of the videogame: Gender, narrative and praxis*. Ashgate.
- Tobin, P. i Querio, J. (2015). *The Witcher*. Normal Editorial.

- Törhönen, M., Giertz, J., Weiger, W. H. i Hamari, J. (2021). Streamers: the new wave of digital entrepreneurship? Extant corpus and research agenda. *Electronic Commerce Research and Applications*, 46(2021), 101027. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2020.101027>
- Törhönen, M., Hassan, L., Sjöblom, M. i Hamari, J. (2019). Play, Playbour or Labour? The Relationships between Perception of Occupational Activity and Production among Streamers and YouTubers, *Proceedings of the 52nd Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 2558-2567. University of Hawaii. <https://doi.org/10.24251/hicss.2019.308>
- Törhönen, M., Sjöblom, M., Hassan, L. i Hamari, J. (2020). Fame and fortune, or just fun? A study on why people create content on video platforms. *Internet Research*, 30(1), 165-190. <https://doi.org/10.1108/intr-06-2018-0270>
- Toriyama, A. (1984). *Dragon Ball*. Shūeisha.
- Tour, E. (2019). Supporting primary school children's learning in digital spaces at home: Migrant parents' perspectives and practices. *Children & Society*, 33(6), 587-601. <https://doi.org/10.1111/chso.12347>
- Turner, G. (2010). *Ordinary People and the Media: The Demotic Turn*. Sage.
- Tyler, I. (2008). "Chav mum chav scum" Class disgust in contemporary Britain. *Feminist media studies*, 8(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/14680770701824779>
- Tyler I. (2015). Classificatory struggles: Class, culture and inequality in neoliberal times. *The Sociological Review*, 63(2), 493–511. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12296>
- Tyler, I. i Bennett, B. (2010). 'Celebrity chav': Fame, femininity and social class. *European Journal of Cultural Studies*, 13(3), 375–393. <https://doi.org/10.1177/1367549410363203>
- Urraco, M. i Moreno, A. (2018) ¿Cabe hablar de una "Generación de la crisis"? Discusión en torno a una noción sobreexplotada. *Arxius*, 38, 79–92.
- VEGETTA777 i Willyrex. (2015). *Wigetia: un viaje mágico*. Ediciones Martínez Roca.
- Vilasís-Pamos, J. i Fernanda, P. (2022). How do teens define what it means to be a gamer? Mapping teens' video game practices and cultural imaginaries from a gender and sociocultural perspective. *Information, Communication & Society*, 25(12), 1735-1751. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1883705>

- Vilasís-Pamos, J. i Pérez-Latorre, P. (2022). Gamer Identity and Social Class: An Analysis of Barcelona Teenagers' Discourses on Videogame Culture and Gaming Practices. *International Journal Of Communication*, 16(21). <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/19626>
- Witkowski, E. (2013). Eventful masculinities: Negotiations of hegemonic sporting masculinities at LANs'. A M. Consalvo, K. Mitgutsch i A. Stein (Eds.), *Sports videogames* (pp. 217–235). Routledge.
- Wood, H. (2007). The mediated conversational floor: an interactive approach to audience reception analysis. *Media, Culture & Society*, 29(1), 75-103.
<https://doi.org/10.1177/0163443706072000>
- Wright, E. O. (2018). *Comprender las clases sociales* (Vol. 101). Ediciones Akal.
- Xue, H., Newman, J. I. i Du, J. (2019). Narratives, identity and community in esports. *Leisure Studies*, 38(6), 845–861. <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1640778>
- Zagal, J. P. (2010). *Ludoliteracy: Defining, understanding, and supporting games education*. Carnegie Mellon University.
- Zagal, J. P. i Deterding, S. (2018). Definitions of “Role-Playing Games”. A J. P. Zagal i S. Deterding (Eds.), *Role-playing game studies: Transmedia foundations* (pp. 17-52). Routledge.

LUDOGRAFIA

Among Us (versió Android i iOS) [Videojoc]. (2018). InnerSloth.

Ark: Survival Evolved (versió Linux, Windows, macOS, PS4 i Xbox One) [Videojoc]. (2017). Studio Wildcard.

Assassin's Creed (versió PS3 i Xbox 360) [Videojoc]. (2007). Ubisoft Divertissements Inc.

Battlefield V (versió PS4, Xbox One i Windows) [Videojoc]. (2018). EA Digital Illusions CE.

Brawl Stars (versió Android i iOS) [Videojoc]. (2017). Supercell.

Call of Duty (versió Windows) [Videojoc]. (2003). Infinity Ward.

Call of Duty: Modern Warfare (versió PS4, Xbox One i Windows) [Videojoc]. (2019). Infinity Ward.

Candy Crush (versió Android, iOS, Windows) [Videojoc]. (2012). King.

Clash of Clans (versió Android i iOS) [Videojoc]. (2012). Supercell.

Clash Royale (versió Android i iOS) [Videojoc]. (2016). Supercell.

Counter-Strike: Global Offensive (versió Android, OS X, Windows, Xbox 360) [Videojoc]. (2012). Valve i Hidden Path Entertainment.

Crash Bandicoot (versió PS) [Videojoc]. (1996). Naughty Dog.

Crazy Taxi (versió Arcade) [Videojoc]. (1999). Hitmaker.

Cuphead (versió Windows i Xbox One) [Videojoc]. (2017). StudioMDHR.

DayZ (versió Windows) [Videojoc]. (2018). Bohemia Interactive.

Death Stranding (versió PS4) [Videojoc]. (2019). Kojima Productions

Diaries of a Spaceport Janitor (versió iOS i Windows) [Videojoc]. (2016). Sundae Month.

Donkey Kong (versió Arcade) [Videojoc]. (1981). Nintendo R&D1.

Dragon Ball Z: Ultimate Battle 22 (versió PS4) [Videojoc]. (1995). TOSE.

Dragon Ball FighterZ (versió PS4, Xbox One i Windows) [Videojoc]. (2018). Arc System Works.

Els Sims (versió Windows) [Videojoc]. (2000). Maxis.

Papers, Please (versió OS X i Windows) [Videojoc]. (2013). 3909 LLC.

Pillars of Eternity (versió OS X, Linux i Windows) [Videojoc]. (2015). Obsidian Entertainment.

Fallout 4 (versió PS4, Windows i Xbox One) [Videojoc]. (2015). Bethesda Game Studios.

Fez (versió Xbox Live Arcade) [Videojoc]. (2012). Polytron.

FIFA (versió Sega Genesis) [Videojoc].(1993). Extended Play Productions.

FIFA 19 (versió Nintendo Switch, PS4, Windows, Xbox One, Xbox 360 i PS3) [Videojoc].(2019). EA Sports.

FIFA 20 (versió Nintendo Switch, PS4, Windows, Xbox One) [Videojoc]. (2019). EA Sports.

Final Fantasy (versió NES) [Videojoc]. (1987). Squaresoft.

Fortnite (versió Windows, iOS, PS4, Xbox One, Nintendo Switch, Android, PS5 i Xbox Series X I S) [Videojoc]. (2017). Epic Games.

Geometry Dash (versió Android i iOS) [Videojoc]. (2013). Robert Topala.

Genshim Impact (versió Android, iOS, Windows i PS4) [Videojoc]. (2020). HoYoverse.

God of War (versió PS4) [Videojoc]. (2018). Sony Computer Entertainment Santa Monica Studio.

Gran Turismo Sport (versió PS4) [Videojoc]. (2017). Polyphony Digital.

Grand Theft Auto (versió Windows, PS, Game Boy Color) [Videojoc]. (1997). Rockstar North.

Grand Theft Auto: San Andreas (versió PS2) [Videojoc]. (2004). Rockstar North.

Grand Theft Auto V (versió PS3 i Xbox 360) [Videojoc]. (2013). Rockstar North.

Halo: Combat Evolved (versió Xbox One) [Videojoc]. (2001). Bungie.

Helltaker (versió Windows, iOS i Linux) [Videojoc]. (2020). Łukasz Piskorz.

Inazuma Eleven (versió Nintendo DS) [Videojoc]. (2008). Level-5.

Inside (versió Xbox One, Windows i PS4) [Videojoc]. (2016). Playdead.

Journey (versió PSN⁸⁴) [Videojoc]. (2012). Thatgamecompany.

Just Dance (versió Wii) [Videojoc]. (2009). Ubisoft Paris.

King's Quest (versió Windows, PS3, PS4, Xbox 360 i Xbox One) [Videojoc]. (2015). The Odd Gentlemen.

Krunker (versió Windows, Android, iOS i Linux) [Videojoc]. (2018). Yendis Entertainment.

League of Legends (versió Windows) [Videojoc]. (2009). Riot Games.

Limbo (versió Xbox 360 i Xbox One) [Videojoc]. (2010). Playdead.

Little Nightmares (versió Nintendo Switch, Windows, PS4 i Xbox One). (2017). Tarsier Studios.

Tom Clancy's Rainbow Six: Siege (versió Windows, PS4 i Xbox One). (2015). Ubisoft Montréal.

Magcite (versió Windows, Linus i iOS). (2014). SmashGames.

Marble Madness (versió Arcade) [Videojoc]. (1984). Atari.

Mario Kart 8 Deluxe (versió Nintendo Switch) [Videojoc]. (2017). Nintendo EPD.

Marvel's Spider-Man (versió PS4) [Videojoc]. (2018). Insomniac Games, Marvel Games i Nixxes Software.

Fall Guys (versió PS4 i Windows) [Videojoc]. (2020). Mediatonic.

Mega Man (versió NES) [Videojoc]. (1987). Capcom.

Mega Man X (versió NES) [Videojoc]. (1993). Capcom.

Minecraft (versió Windows, iOS, Linux i Android) [Videojoc]. (2011). Mojang Studios.

Need for Speed: No Limits (versió iOS i Android) [Videojoc]. (2015). Firemonkeys Studios.

Neo Cab (versió iOS, Nintendo Switch, Windows i Linux) [Videojoc]. (2019). Chance Agency.

⁸⁴ PSN (o PlayStation Network) es una plataforma desenvolupada per Sony Computer Entertainment que inclou els sistemes de PS3, PS4, PS5, PS Vita i PS Vita TV.

Overmatch (versió PS4, Windows i Xbox One) [Videojoc]. (2016). Blizzard Entertainment.

Pac-Man (versió Arcade) [Videojoc]. (1980). Namco.

Paperboy (versió Arcade) [Videojoc]. (1985). Atari.

Pet Rescue Saga (versió Android, Windows i iOS) [Videojoc]. (2012). King.

Pokémon (versió Game Boy Color) [Videojoc]. (1996). Game Freak.

Pong (versió Arcade) [Videojoc]. (1972). Atari.

Pou (versió BlackBerry, iOS i Android) [Videojoc]. (2012). Paul Salameh.

PUBG: Battlegrounds (versió Windows) [Videojoc]. (2017). PUBG Studios.

Real Heroes: Firefighter (versió Wii) [Videojoc]. (2009). Epicenter Studios.

Resident Evil 2 (versió PS4, Windows i Xbox One) [Videojoc]. (2019). Capcom.

Rocket League (versió PS4 i Windows) [Videojoc]. (2015). Psyonix.

Slime Rancher (versió Windows, iOS i Linux) [Videojoc]. (2017). Monomi Park.

Sonic the Hedgehog (versió Sega Genesis) [Videojoc]. (1991). Sonic Team.

Space Quest (versió Macintosh) [Videojoc]. (1986). Adventure Game Interpreter.

Space Invaders (versió Arcade) [Videojoc]. (1978). Taito Corporation.

Street Fighter V (versió Windows i PS4) [Videojoc]. (2016). Capcom i Dimps.

Subway Surfers (versió iOS, Android, Windows, PSP) [Videojoc]. (2012). Kiloo i SYBO Games.

Super Mario Bros (versió NES) [Videojoc]. (1985). Nintendo EAD.

Super Mario Kart (versió NES) [Videojoc]. (1992). Nintendo EAD.

Super Mario 64 (versió Nintendo 64) [Videojoc]. (1996). Nintendo Entertainment i Analysis and Development.

Super Mario Galaxy (versió Wii) [Videojoc]. (2007). Nintendo EAD.

Supersonic Acrobatic Rocket-Powered Battle-Cars (versió PS3) [Videojoc]. (2008). Psyonix.

Sword Art Online: Hollow Realization (versió PS4, PS Vita i Windows) [Videojoc]. (2018). Aquiria.

Tapper (versió Arcade) [Videojoc]. (1983). Marvin, Glass and Associates.

Teenage Mutant Ninja Turtles (versió Arcade) [Videojoc]. (1984). Konami.

Tetris (versió Arcade) [Videojoc]. (1989). Atari.

The Binding of Isaac (versió iOS, Windows, PS4, PS Vita, Wii, Nintendo Switch i Nintendo 3DS) [Videojoc]. (2011). Edmund McMillen.

The Firemen (versió NES) [Videojoc]. (1994). Human Entertainment.

The Last of Us (versió PS3) [Videojoc]. (2013). Naughty Dog.

The Legend of Zelda (versió NES) [Videojoc]. (1986). Nintendo R&D4.

The Legend of Zelda: Breath of the Wild (versió Nintendo Switch i Wii U) [Videojoc]. (2017). Nintendo EPD i Monolith Soft.

The Witness (versió Windows i PS4) [Videojoc]. (2016). Thekla, Inc.

Tomb Raider: Underworld (versió PS2) [Videojoc]. (2008). Crystal Dynamics.

Shadow of the Tomb Raider (versió PS4, Xbox One i Windows) [Videojoc]. (2018). Eidos Montréal.

Slender: The Eight Pages (versió Windows) [Videojoc]. (2012). Parsec Productions.

Undertale (versió Windows) [Videojoc]. (2015). Toby Fox.

Untitled Goose Game (versió Nintendo Switch, iOS i Windows) [Videojoc]. (2019). House House.

Va11 HALL-A: Cyberpunk Action Bartender (versió Linux, iOS i Windows) [Videojoc]. (2019). Sukeban Games Wolfgame.

Valorant (versió Windows) [Videojoc]. (2020). Riot Games.

Wii Party (versió Wii) [Videojoc]. (2010). Nd Cube i Nintendo EAD.

Wii Sports (versió Wii) [Videojoc]. (2006). Nintendo EAD.

FILMOGRAFIA

- Bartkowiak, A. (2005). *Doom: la puerta del infierno* [Película]. Universal Pictures.
- Burton, T. (1989). *Batman* [Película]. PolyGram Filmed Entertainment i The Guber-Peters Company.
- Columbus, C. (2015). *Pixels* [Película]. Happy Madison Productions.
- de Souza, S. E. (1994). *Street Fighter* [Película]. Capcom.
- Doblas, R. (2018). *Virtual Hero* [Sèrie televisiva]. Movistar+ i Zeppelin TV.
- Fleischer, R. (2022). *Uncharted* [Película]. Columbia Pictures.
- Fowler, J. (2020). *Sonic, the Hedgehog* [Película]. Paramount Animation.
- Imakake, I. (1983). *Campeones: Oliver y Benji* [Sèrie televisiva]. TV Tokyo.
- Kurzel, J. (2016). *Assassin's Creed* [Película]. New Regency i Ubisoft F&T.
- Lambert, S. (2003). *Wife Swap* [Sèrie televisiva]. RDF Television.
- Leitch, D. (2019). *Fast & Furious: Hobbs & Shaw* [Película]. Original Film i Seven Productions.
- Moore, R. (2012). *Rompe Ralph* [Película]. Walt Disney Pictures i Walt Disney Animation Studios.
- Newell, M. (2010). *El príncipe de Persia: Las arenas del tiempo* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Raimi, S. (2002). *Spider-Man* [Película]. Marvel Entertainment.
- Spielberg, S. (1993). *Jurassic Park* [Película]. Amblin Entertainment.
- Spielberg, S. (2018). *Ready Player One* [Película]. Amblin Partners.
- Stahelski, C. (2014). *John Wick* [Película]. MJW Films.
- Yamakawa, R. (2018). *Hi Score Girl* [Sèrie televisiva]. J. C. Staff.
- Yamazaki, T. (2019). *Dragon Quest: Your Story* [Película]. Shirogumi i Robot Communications.

Annexos

Annex 1. Certificat de revisió ètica de l'estudi



Ethics Approval

Project: La construcció social de la identitat *gamer*
Principal Investigator: Óliver Pérez Latorre
Department: Department of Communication
CIREP approval number: 130
Date of approval: 05.11.2019

The Institutional Committee for Ethical Review of Projects (CIREP) at Universitat Pompeu Fabra has reviewed the application for ethics approval submitted for the above-mentioned project *La construcció social de la identitat gamer* following the procedure described in the CIREP protocol: www.upf.edu/web/cirep/procedure.

CIREP has assessed the project with respect to:

- a) the internationally accepted *ethical principles in research involving humans*: avoidance of exploitation, fair distribution of benefits and burden, beneficence, respect for persons, respect for human dignity, scientific validity, social value, the rights and interests of research participants;
- b) *personal data protection*, guided by Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation).

The project has been **approved** by CIREP as it is in compliance of the above-mentioned principles and regulations.

CPISR-1
C ENRIC
VALLDU
VÍ
BOTET
Firmado digitalmente por
CPISR-1 C ENRIC
VALLDUVÍ BOTET
Fecha: 2019.11.05
13:24:57 +01'00'

Enric Vallduví

CIREP President

Institutional Committee for Ethical Review of Projects

Research Service

Ciutadella Campus

Ramon Trias Fargas, 25-27

08005 Barcelona

Phone: +34935422186 / e-mail: secretaria.cirep@upf.edu

To whom it may concern,

This is to certify that the Data Protection Officer of the Universitat Pompeu Fabra has reviewed the material submitted to the Institutional Ethics Committee of UPF (CIREP) by Oliver Pérez, Principal Investigator of the project “*La construcción social de la identidad gamer*” (Application Nr. 130). The material submitted included:

- The Ethics Checklist Form;
- The Summary Information Sheet Form;
- The Procedure Form;
- The Information Sheet and the Informed Consent forms;
- The focus group guide and the school director’s questionnaire;

Having reviewed that material, and in light of the facts that:

- Principal Investigator has accepted all the comments suggested;
- The relevant information and consent forms will be provided to the participants in the research project;
- The PI has stated that he knows, and will comply with, the data protection regulations;

I hereby confirm the compliance of the research project with the data protection legal framework, namely, with European General Data Protection Regulation (EU) 2016/679 -GDPR- and Spanish Organic Law 3/2018, of December 5th, on Protection of Personal Data and digital rights guarantee -LOPDGDD-.

 Universitat Pompeu Fabra Barcelona Data Protection officer	
	Firmado
	digitalmente por
	Marc Vives Piza
	Fecha:
	2019.12.20
	14:13:59 +01'00'

Marc Vives Pizá
Data Protection Officer
Universitat Pompeu Fabra

Annex 2. Guia de les entrevistes en profunditat als centres educatius

El centre educatiu

1. De quina titularitat és el centre? Sabeu de quin tipus és (A, B o C)? I la subcategoria?
 - 1.1. És un centre d'alta complexitat? Des de quan? [Si és d'alta complexitat] Què significa que sigui d'alta complexitat i quines implicacions té?
2. El centre rep algun tipus d'ajuda i/o subvenció local, autonòmica, estatal o europea per a fer front a situacions de vulnerabilitat social i/o econòmica dels/les alumnes?
3. De quantes beques de material disposa el centre?
4. De quantes beques d'activitats escolars disposa el centre?
5. De quantes beques de suport psicopedagògic disposa el centre?
6. De quantes beques de llibres disposa el centre?
7. El centre disposa d'algun altre tipus de beca?
8. El centre aplica programes d'atenció a la diversitat? Quins?
9. El centre té alumnes que reben atenció especial per altes capacitats i/o bons rendiments?
10. El centre aplica polítiques d'igualtat de gènere? I de sexualitat? Quines?
11. El centre preveu situacions de vulnerabilitat? S'implementen polítiques d'inclusió entre l'alumnat de diferents perfils socioeconòmics? Quines?
12. El centre té contacte directe i personalitzat amb les famílies? Amb quina freqüència?
13. El centre disposa d'un protocol intern d'intervenció per detectar i atendre nous casos de famílies amb dificultats socioeconòmiques?
14. El professorat té coneixement previ del perfil de l'alumnat?
15. El centre compta amb un Pla d'Acció Tutorial (PAT)? En què consisteix? En destacaríeu algunes qüestions?

L'alumnat

16. Quin perfil socioeconòmic majoritari té l'alumnat del centre?
17. Com tenen accés a les dades socioeconòmiques dels alumnes i les famílies?
18. Quantes nacionalitats diferents hi ha entre l'alumnat? Podeu indicar-les (algunes o totes)?
19. Quin percentatge de l'alumnat és nouvingut?
20. Els alumnes tenen un pla d'aprenentatge personalitzat?
21. Es té en compte la religió dels alumnes a l'aula? Quines implicacions té?
22. Quants alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) té el centre? Quants d'ells/es són per motiu socioeconòmic?
23. Quants alumnes no poden fer front a totes les quotes? Quants d'ells/es formen part del col·lectiu amb NEE?
24. Quants alumnes han de fer els pagaments habituals amb opció fragmentada? Quants d'ells/es formen part del col·lectiu amb NEE?
25. Quants alumnes no participen en determinades activitats per evitar tenir impagaments?
26. Els resultats de les proves diagnòstiques (Competències Bàsiques) de 4rt d'ESO estan dintre de les mitjanes previstes per la tipologia del centre?
27. Quants alumnes superen l'ESO? I el Batxillerat?
28. Vol afegir alguna informació que creu que podria ser d'interès?

Sobre el projecte

29. Per què heu decidit (com a centre) formar part d'aquesta recerca?
30. Heu realitzat i/o participat d'alguna activitat o projecte relacionada amb els videojocs? Podeu explicar-la breument?

Annex 3. Qüestionari qualitatiu adreçat als i les adolescents

Enquesta de participació

8/7/20 12:39

Enquesta de participació

Sóc Júlia Vilasís Pamos, estudiant del Doctorat en Comunicació Social de la Universitat Pompeu Fabra. Aquesta enquesta és part de la tesi doctoral i té l'objectiu d'analitzar la construcció de les identitats dels i les adolescents a través dels videojocs.

Es tracta d'una enquesta, no tinc cap intenció de convèncer sobre res a ningú, ni tampoc és per interès ni benefici propi. Només m'interessen les teves respostes, per això et demano que siguis honest/a. Moltes gràcies.

*** Obligatòria**

1. Contrasenya *

2. Nom i inicials del cognom

Per exemple: Júlia V. P.

3. Escola / Institut

4. Edat

Maqueu només un oval.

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

5. Gènere

Maqueu només un oval.

- ☐ Home *Ves a la pregunta 7*
- ☐ Dona *Ves a la pregunta 7*
- ☐ Altres: identitat no binària (no em considero ni home ni dona)

6. T'agradaria participar en un grup de discussió?

Maqueu només un oval.

- ☐ Sí, m'agradaria participar en el grup de discussió de nois
- ☐ Sí, m'agradaria participar en el grup de discussió de noies
- ☐ No, prefereixo fer una entrevista personal

7. Indica la teva nacionalitat

Maqueu només un oval.

- ☐ Espanyola *Ves a la pregunta 9*
- ☐ Altres: _____

8. Quants anys fa que vius aquí?

9. Actualment treballes?

Maqueu només un oval.

- ☐ Sí, durant tot l'any
- ☐ Sí, durant alguns o tots els períodes festius (estiu, Nadal, Setmana Santa, etc.)
- ☐ Només en alguna ocasió molt puntual
- ☐ No *Ves a la pregunta 12*
- ☐ NS / NC *Ves a la pregunta 12*

10. De què treballes?

Exemple: dependent/a, professor/a, mecànic/a, etc.

11. Quant temps fa que treballes?

Només cal que especifiqueu un temps aproximat. Exemple: 1 any.

12. A què es dedica la teva mare i/o el teu pare?

Exemple: advocada, professor, metge, fuster, paleta, soldador, consultora, assessor.

13. T'agradaria seguir estudiant quan acabis l'institut?

Maqueu només un oval.

- ☐ Sí
- ☐ No *Ves a la pregunta 15*
- ☐ No ho sé / No contesto *Ves a la pregunta 16*

14. Quin és el teu objectiu?

Maqueu només un oval.

- ☐ Anar a la universitat
- ☐ Fer un grau mitjà
- ☐ Fer un grau superior
- ☐ No ho és / No contesto
- ☐ Altres: _____

Ves a la pregunta 16

15. Per què? Què t'agradaria fer?

16. Jugues a videojocs?

Inclou: tots els jocs de mòbil, tablet, ordinador, PlayStation, Nintendo, Xbox i d'altres.

Maqueu només un oval.

- ☐ Sempre que puc *Ves a la pregunta 19*
- ☐ Habitualment (normalment, de manera regular) *Ves a la pregunta 19*
- ☐ A vegades *Ves a la pregunta 19*
- ☐ Quasi mai *Ves a la pregunta 19*
- ☐ Mai

17. Què en penses dels videojocs?

18. Com definiries un/a gamer?

En català la paraula gamer es tradueix com a "jugador/a".

Ves a la pregunta 33

19. Quina edat tenies quan vas començar a jugar a videojocs?

Maqueu només un oval.

- ☐ Abans dels 5 anys
- ☐ De 5 a 13 anys
- ☐ De 14 a 17 anys
- ☐ NS/NC

20. Explica breument amb qui i com vas començar a jugar a videojocs

21. Amb quina freqüència jugues?

Especifica la franja horària que consideris que repeteixes més sovint al llarg de l'any.

Maqueu només un oval.

- ☐ Algunes hores al mes
- ☐ 1 hora a la setmana
- ☐ Entre 2 i 4 hores la setmana
- ☐ Entre 5 i 7 hores la setmana
- ☐ Més de 7 hores a la setmana

22. Quins dies de la setmana sols jugar?

Marca tants dies com vulguis.

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- ☐ Dilluns
- ☐ Dimarts
- ☐ Dimecres
- ☐ Dijous
- ☐ Divendres
- ☐ Dissabte
- ☐ Diumenge

23. En quina franja horària sols jugar?

Marca la opció més habitual.

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- ☐ Matí (de 6:00 a 12:00)
- ☐ Migdia (de 13:00 a 17:00)
- ☐ Tarda (de 17:00 a 20:00)
- ☐ Nit (de 20:00 a 00:00)
- ☐ Matinada (de 00:00 a 5:00)
- ☐ NS / NC

24. Amb quin dels següents dispositius jugues o has jugat?

Pots escollir tantes opcions com vulguis.

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- ☐ Nintendo (inclou Wii)
- ☐ Smartphone i/o tablet
- ☐ PlayStation (inclou PSP)
- ☐ Xbox
- ☐ Ordinador

Altres: ☐ _____

25. Quants videojocs tens actualment?

Maqueu només un oval.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ Altres: _____

26. Quin o quins són els teus videojocs preferits?

27. Hi ha algun videojoc amb el que et sentis especialment identificat/da? Explica breument e per què.

28. Normalment jugues...

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- ☐ Sol/a
- ☐ Amics
- ☐ Amigues
- ☐ Germà
- ☐ Germana
- ☐ Pare
- ☐ Mare
- ☐ Família (cosins/es, tiets/es, etc.)
- ☐ Desconeguts
- ☐ Desconegudes

Altres: ☐ _____

29. Com jugues normalment?

Maqueu només un oval.

- ☐ Online
- ☐ Offline

30. Quin nivell diries que tens?

Maqueu només un oval.

- ☐ Molt alt
- ☐ Alt
- ☐ Mitjà
- ☐ Baix
- ☐ Molt baix

31. Et consideres "gamer"?

Maqueu només un oval.

☐ Sí

☐ No

☐ NS/NC

32. Per què?

33. Altres aficions:

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut.

Google Formularis

Annex 4. Qüestionari qualitatiu adreçat a les famílies dels i les adolescents

Enquesta de participació - Família o tutor/a legal

11/7/20 9:28

Enquesta de participació - Família o tutor/a legal

Sóc Júlia Vilasís Pamos, estudiant del Doctorat en Comunicació Social de la Universitat Pompeu Fabra. Aquest qüestionari és part de la tesi doctoral i té l'objectiu d'analitzar la construcció de les identitats dels adolescents a través dels videojocs.

Si hi ha alguna pregunta que no vol o no sap contestar, pot saltar-la i passar a la següent.

Es tracta d'una enquesta, no tinc cap intenció de convèncer sobre res a ningú, ni tampoc és per interès ni benefici propi. Només m'interessen les seves respostes, per això li demano que sigui honest/a. Moltes gràcies.

Seguretat i protecció de dades

Prement el botó "Següent" i contestant les preguntes de l'enquesta declara ser major d'edat i acceptar que les seves dades i respostes podran ser utilitzades anònimament en un estudi científic.

1. Edat

Exemple: 51

2. Gènere

☐ Home

☐ Dona

☐ Altres

3. Nacionalitat

☐ Espanyola

☐ Altres:

4. Quants anys fa que vius aquí?

5. Situació familiar

- ☐ Solter/a
- ☐ Vidu/a
- ☐ Casat/da
- ☐ Divorciat/da

6. Nivell d'estudis assolits

Seleccioni el nivel d'estudis finalitzats

- ☐ Sense estudis finalitzats
- ☐ Estudis primaris (EGB)
- ☐ Estudis secundaris (COU, BUP, ESO, Batxillerat)
- ☐ Estudis universitaris intermedis (diplomatura)
- ☐ Estudis universitaris superiors (grau i llicenciatura)
- ☐ Estudis postuniversitaris (màster, doctorat)

7. Nom i cognoms del meu fill/a

8. Quina és l'activitat principal de l'empresa o la institució per a la que treballa?

Si ho prefereix, també pot concretar el nom de l'empresa o institució. Per exemple: l'activitat principal de la institució la que treballa és educativa, concretament treballa a la Universitat Pompeu Fabra.

9. A què es dedica?

Exemple: professor, advocada, metge, fuster, paleta, soldador, consultora d'estratègia i operacions, etc.

10. Quines són les seves funcions i tasques principals?

Resposta breu.

11. Per a qui treballa?

- ☐ Per compte pròpia (autònom/a o freelance)
- ☐ Empresa o institució pública o privada

12. A la feina, té algún tipus de responsabilitat formal en la supervisió d'altres treballadors/es?

☐ Sí

☐ No

13. Quants/es treballadors/es té l'empresa o institució per la que treballa?

☐ De 1 a 9 persones

☐ Més de 10 persones

14. Treballa per compte propi o té empleats/des?

☐ Per compte pròpia i/o amb algun/s soci/a

☐ Tinc empleats

15. A quantes persones té contractades?

☐ De 1 a 9 persones

☐ Més de 10 persones

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut.

Google Formularis

Annex 5. Guia dels grups de discussió

Videojocs i capital cultural

1. Contesteu per escrit i de manera individual el formulari que us repartiré a continuació.

FORMULARI

Nom i inicials del/s cognom/s: _____

Escola/Institut: _____

- Quins són els videojocs més antics que coneixes? Com els has arribat a conèixer (a través de pares, familiars, amics, escola...)?

- Quins creadors/des de videojocs coneixes? Escribeu els noms que sàpigues. Com els has conegut (a través de pares, familiars, amics, l'escola...)?

- Coneixes revistes o blogs especialitzats en videojocs? Quins? Com els has conegut (a través de pares, familiars, amics, l'escola...)?

- Quina és la pel·lícula que està relacionada amb algun videojoc i que trobes més interessant?

- Has llegit algun còmic relacionat amb un videojoc? Quin? I algun llibre? Quin?

-
-
- Saps en què consisteix la feina d'un dissenyador/a de videojocs? Com ho has après?

-
-
-
-
- Has programat mai un videojoc? Com n'has après?

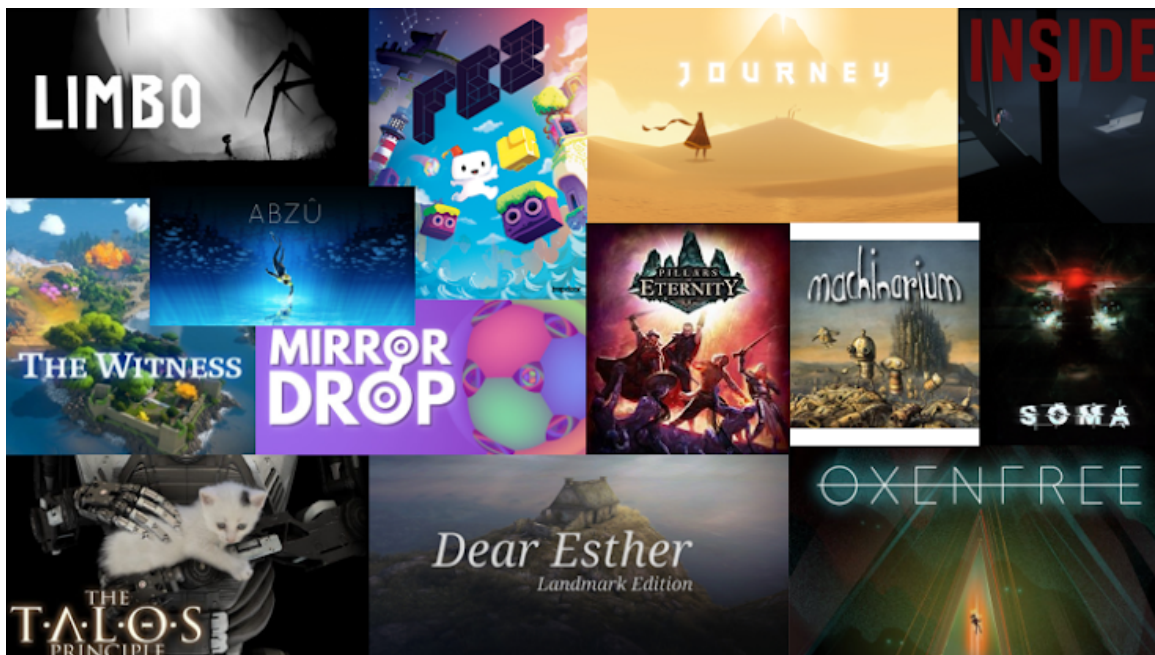
-
-
-
-
- Saps que és un mod? Com ho has après?

-
-
-
-
- Sabries explicar diferències tècniques importants entre algunes consoles actuals? Com ho has après?
-
-
-
-

Pràctiques videolúdiques i discursos sobre l'afició pel videojoc

2. Per què jugueu a videojocs? (per diversió, per passar l'estona, per aprendre...)
3. Quin tipus de videojocs preferiu? Perquè?
4. Amb qui soleu jugar a videojocs (sols/es, acompanyats/des, amb coneguts/des, amb desconeguts/des) que més feu servir? I com ho feu (online, offline)?

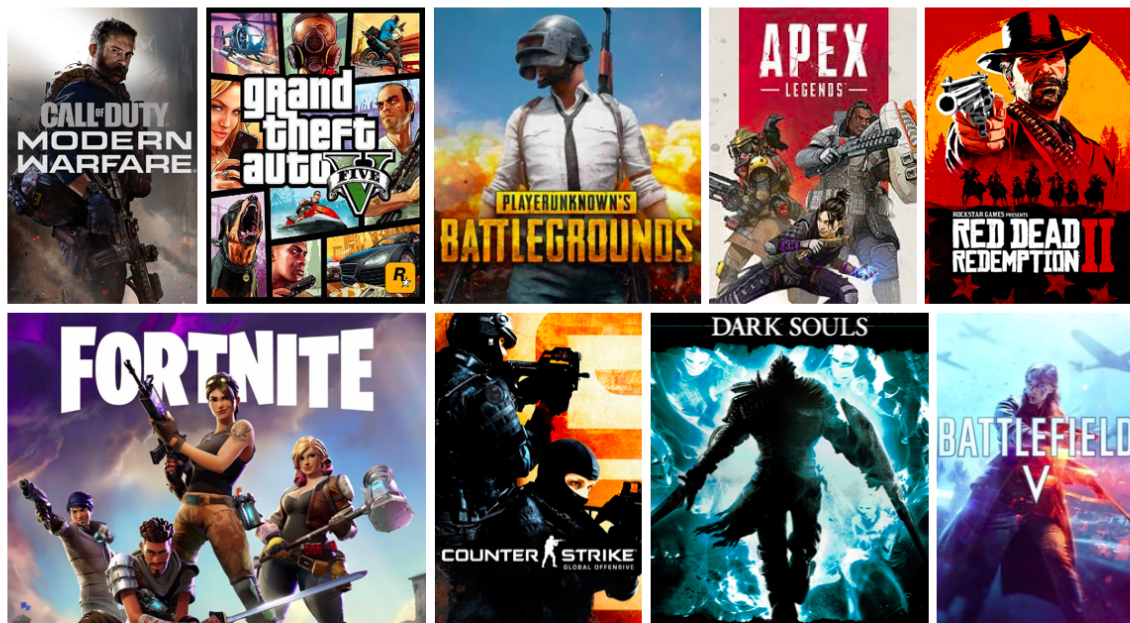
5. Coneixeu algun o alguns d'aquests títols? Si en coneixen algun: Què n'opineu?



6. Cada participant tindrà un post-it...
Anoteu individualment tres característiques bàsiques que creieu que ha de tenir un videojoc divertit. Després les posem en comú.
7. Sabeu què són els micropagaments en els videojocs? Els feu servir?
8. Creieu que la possibilitat de comprar dintre dels videojocs afecta les possibilitats de guanyar o perdre? Què n'opineu?

Discursos sobre la violència virtual

9. Què en penseu d'aquests títols? Podríeu esmentar aspectes positius? I negatius?
- Si no apareix "violència": Què en penseu de la violència als videojocs?



Identitat *gamer*

10. Qui es considera *gamer* i perquè? I qui no si considera i perquè?
11. Quins aspectes positius i negatius té la identitat *gamer*?
12. Aquells/es que us considereu *gamers*, creieu que el vostre entorn opina igual? I els que no us hi considereu?

Discursos sobre la representació de gènere

13. Aquestes són imatges i portades d'alguns dels videojocs més venuts. Què en penseu sobre la representació de gènere?



- Si no en parlen: “Soleu jugar amb avatars femenins, masculins o sense gènere definit? Per què?”

Professionalització i imaginaris de futur

14. Teniu algun/s youtuber-gamer/s de referència? I algun Youtuber? Què en penseu?
15. Seguiu algun equip i/o competició d'eSports? Què en penseu?
16. Us plantegeu el món dels eSports, del YouTube o de Twitch com una sortida professional per a vosaltres?
17. I com a creadors/des de videojocs?

Annex 6. Guia de les entrevistes virtuals semiestructurades

Aquesta guia és semi-estructurada i varia en funció de cada participant. A continuació s'exposa un guió obert de preguntes, respecte algunes de les temàtiques que s'han abordat a partir dels grups de discussió previs.

Repàs del Grup de Discussió (preguntes del general al particular)

General

- Què et va semblar el grup de discussió?

Particular

- Incorporar preguntes personalitzades i concretes. Per exemple, vau debatre sobre “...” i vas comentar “...”. Per què? Podries aprofundir-hi?
- Vas mencionar “...” podries aprofundir-hi més? A què et referies?

Consum i alfabetització mediàtica

Família i amics

- Parles amb els teus amics/gues sobre videojocs? En quin/s context/os? Són importants per a vosaltres?
- Quina és la teva font principal d'aprenentatge a l'hora de jugar a videojocs?
- Has ensenyat a jugar videojocs a algú?
- Què en pensen a casa teva de la teva afició als videojocs? Comparteix la teva afició amb els videojocs amb algun familiar (pare, mare, germà, germana)?
- Qui compra els jocs [normes PEGI]?

Escola

- Feu (o heu fet) coses a l'escola sobre videojocs? T'agradaria? (Com i de quina manera)
- Creus que s'hauria d'incloure als videojocs a l'escola / institut? Perquè? Com ho faries?
- Vas comentar que (no) t'havies plantejat dedicar-te professionalment al món dels videojocs i/o YouTube? Saps que t'agradaria fer?
- Saps què cal estudiar per dedicar-se a la creació de videojocs? Qui t'ha orientat?

Altres

- Com et definiries com a persona? Si t'hagués de definir en tres adjectius...
- Explica'm el teu dia a dia? Fas extraescolars (o n'has fet)?
- Quants mòbils teniu a casa? Els compartiu?
- Quants televisors teniu a casa? Els compartiu? En quines estances de l'habitatge es troben?
- Quants ordinadors teniu a casa? Els compartiu? En quines estances de l'habitatge es troben habitualment?
- Quants dispositius de joc tens (des de consoles, fins a mòbils)? Els comparteixes? En quina/es estances de l'habitatge es troben habitualment?
- Teniu altres dispositius com ràdios, tablettes...?

Gènere

- Quan jugues (online i/o offline) sols rebre elogis? Per part de qui? Podries posar exemples? [inclou gènere, raça, estatus, destresa, etc.]
- Quan jugues (online i/o offline) sols rebre crítiques? Per part de qui? Podries posar exemples? [inclou gènere, raça, estatus, destresa, etc.]
- Creus que en general hi ha igualtat de gènere al món dels videojocs? Perquè? [enfocar-ho en funció de les respostes i les experiències]
- Què en penses d'aquest vídeo? <https://www.youtube.com/watch?v=038ozYpngAk> (0:28 – 0:45)

Classe social

- Sols fer compres dintre del joc? De quin tipus? (Play Station Plus, estètica, “pase de batalla”, accessoris bèl·lics...) Què en penses?

Identitat gamer

- Et consideres *gamer*? Per què?
- Què és un/a *gamer*?
- Tens algun referent sobre aquesta definició?
- Què en penses de les definicions que han sortit durant el grup de discussió? (repassar diferents definicions)
- T'has sentit mai discriminat/da pel fet de jugar a videojocs? Per part de qui?

Tancament

Com veus el futur del videojoc?

Annex 7. Models de consentiment informat

UNIVERSITAT POMPEU FABRA. DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ. C/ ROC BORONAT,
138 08018 - BARCELONA. TELF: +34 638 233 757 – julia.vilasis@upf.edu

Formulari de consentiment informat pels centres educatius que participen en la recerca titulada *La construcció social de la identitat gamer*

Investigadora principal: Júlia Vilasís-Pamos
Director de tesi: Óliver Pérez-Latorre
Organització: Universitat Pompeu Fabra

Aquest formulari de consentiment informat consta de dues parts:

- Full d'informació (per compartir informació sobre l'estudi).
- Certificat de consentiment (per les signatures en cas que accepteu participar en el projecte).

Us lliurarem una còpia del formulari de consentiment informat.

Part I: Full d'informació

Introducció

Sóc Júlia Vilasís-Pamos, investigadora predoctoral al Grup de Recerca MEDIUM del Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Estic realitzant la tesi doctoral, dirigida per Óliver Pérez-Latorre, sobre la construcció social de la identitat *gamer* entre els i les adolescents de 14 i 15 anys. Concretament, cerco adolescents, tant nois com noies, que vulguin participar i compartir les seves opinions i experiències sobre els videojocs.

Llegiu atentament aquest full d'informació. Atès que es tracta d'una recerca que treballa amb menors, contactem amb els centres educatius per demanar el vostre permís, doncs una part de la recerca es portarà a terme als centres. Una vegada informats sobre la recerca, i en cas d'estar d'acord, el següent pas serà demanar el consentiment als adolescents i a les famílies o tutor/a legal respectius. Tots i totes haureu d'estar d'acord en participar abans de començar la recerca.

Propòsit

En aquest estudi sociològic es pretén obtenir informació sobre la construcció de les identitats dels i les adolescents a través dels videojocs.

Tipus de recerca

La recerca inclou una entrevista al director/a del centre educatiu, dos breus qüestionaris generals (un pels adolescents i un per a les famílies), dos grups de discussió (un de nois i un de noies) i, excepcionalment, dues entrevistes.

Selecció de participants

El criteri de selecció dels participants es basa en el grup d'edat que es contempla a la investigació (14-15 anys), les dades sociodemogràfiques i l'afició pels videojocs. En qualsevol cas, el centre educatiu, si així ho vol, podrà revisar i aprovar la selecció, que es realitzarà amb els breus qüestionaris inicials distribuïts als adolescents i a les seves respectives famílies o tutor/a legal.

Participació voluntària

La participació és voluntària. Estem convençuts que els adolescents tenen coses importants que dir i aportar en aquesta recerca i esperem que sigui una experiència agradable per ells/es. No obstant, si no ho volen, no és obligatori participar-hi.

Abans de decidir si voleu que el vostre centre participi o no, heu d'estar segurs que teniu tota la informació que necessiteu. Si hi ha qualsevol qüestió que no enteneu o si necessiteu més informació, si us plau, no dubteu a preguntar-me i us ho explicaré sense cap problema. Si teniu algun dubte o pregunta durant la recerca podreu recórrer a mi.

Procediment

La recerca implicarà els passos següents:

1. Entrevista semi-estructurada en profunditat. El director/a del centre educatiu serà entrevistat/da per a la investigadora principal. Aquesta activitat es portarà a terme en el centre d'estudis en l'horari que més convingui a l'entrevistat/da.

Inclourà preguntes sobre la cultura del centre, des de l'atenció a la diversitat, fins als mètodes d'ensenyament del centre i les polítiques del professorat, alumnat i famílies.

Aquesta activitat només es durà a terme si el director/a del centre accepta participar-hi. En cas contrari, s'ometrà i es realitzarà directament la segona activitat.

2. Dos qüestionaris. El primer qüestionari, proporcionat i recollit per la investigadora principal, s'haurà d'emplenar pels adolescents. Aquesta activitat es portarà a terme en el centre d'estudis durant les hores de classe o esbarjo (a decisió del centre) i durarà 10 minuts.

Inclourà preguntes sociodemogràfiques bàsiques i algunes sobre l'afició als videojocs, relacionades amb el tipus de videojocs que prefereixen, la freqüència de joc, opinió que en tenen al respecte, etc. Si l'adolescent no vol respondre a alguna d'aquestes preguntes, podrà ometre-la i passar a la següent.

El segon qüestionari serà proporcionat a les famílies o tutor/a legal a través dels adolescents que hagin contestat tenir entre 14 i 15 anys i ser aficionats/des als videojocs en el primer qüestionari.

Aquest segon qüestionari inclourà preguntes sociodemogràfiques bàsiques. Si l'enquestat/da no vol respondre a alguna d'aquestes preguntes podrà ometre-la i passar a la següent. Aquesta tindrà una duració d'entre 2 i 3 minuts.

En ambdós casos, tant en el primer com en el segon qüestionari, només hi participaran aquelles persones que ho desitgin, ja siguin alumnes o membres de les famílies o tutor/a legal.

3. Dos grups de discussió. Dotze adolescents podran participar en els grups de discussió. Concretament, un serà de sis nois i l'altre de sis noies. Aquest serà guiat per la investigadora principal i es durà a terme al centre educatiu, en hores lectives o d'esbarjo (a decisió del centre). Aquesta activitat tindrà una duració d'una hora.

Durant els grups de discussió, es tractaran qüestions relacionades amb el consum i les preferències

sobre videojocs, la percepció i la construcció de la identitat virtual a través dels avatars, així com la identitat *gamer* i els referents de l'àmbit a través de plataformes com *YouTube* i competicions d'*eSports*. L'activitat té l'objectiu de crear un espai de debat distès sobre les qüestions plantejades.

En aquesta activitat només hi participaran aquells/es alumnes que acceptin i desitgin participar-hi i estiguin degudament autoritzats per les seves famílies o tutor/a legal.

4. Entrevistes. Excepcionalment, i en funció de les aportacions dels i les participants durant els grups de discussió, la investigadora principal escollirà dos participants, un de cada grup de discussió, per a realitzar dues entrevistes online en hores no lectives, una de caire convencional i una segona jugant als seus videojocs habituals. Aquest procediment comptarà amb una autorització excepcional per ambdós participants i per a les seves famílies, que només participaran si ambdues parts ho desitgen i ho autoritzen degudament.

Aquesta part de la recerca no involucra el centre educatiu, però s'inclou per a informar sobre l'abast de la investigació.

Durant les entrevistes es tractaran qüestions relacionades amb l'afició i el consum de videojocs, així com la construcció de la identitat *gamer* a través dels seus personatges. L'objectiu de l'activitat és crear un espai de debat distès sobre les qüestions plantejades, en un ambient el més quotidià i distès possible.

Riscos i inconvenients

Els riscos d'aquesta recerca són mínims, ja que no hi ha qüestions vinculades amb la coerció, manca d'informació o altres qüestions que puguin considerar-se problemàtiques o sensibles. No hi ha preguntes directes ni cap interès sobre qüestions de salut, vida sexual, qüestions ètniques, ni opinió política. No obstant, si algun participant està incòmode durant les activitats de la recerca, pot decidir no respondre qualsevol pregunta o no realitzar alguna activitat, sense haver de donar cap explicació al respecte.

Dret a negar-se a participar o a retirar-se

Podeu escollir que el vostre centre no participi a la recerca. En cas que accepteu, els vostres estudiants i les seves famílies només han de participar si ho desitgen. Igual que els i les estudiants, el centre pot interrompre la seva participació en el projecte en qualsevol moment.

Beneficis

La participació dels i les estudiants en la recerca ajudarà a saber més sobre com els adolescents perceben i s'identifiquen amb el món dels videojocs. Esperem que aquesta recerca contribueixi a la reflexió sobre qüestions quotidianes, que són transcendents en un període com l'adolescència i amb l'auge de les noves tecnologies.

Reemborsament

Els estudiants no rebran cap pagament per participar en aquesta recerca, ja que la Universitat és una organització sense ànim de lucre.

Privacitat

Els estudiants poden optar per comentar-vos les seves respostes en els qüestionaris, les seves aportacions durant els grups de discussió i les entrevistes, però no estan obligats a fer-ho. Les dades dels qüestionaris, grups de discussió i entrevistes no seran revelades. Respectarem la voluntat dels i les estudiants de compartir o mantenir reservada aquesta informació. Si alguna de les persones participants de qualsevol activitat del procediment de la recerca demana que s'ometin algunes o totes les informacions que ha proporcionat, sigui per la qüestió que sigui, aquestes seran eliminades i no es tindran en consideració. La persona participant no tindrà perquè donar cap tipus d'explicació al respecte.

Veu/Imatge

Com que és necessari portar un registre d'àudio (de veu) i d'imatge de la recerca com una part fonamental de la metodologia, sol·licito el vostre consentiment informat perquè la investigadora principal pugui gravar la veu i la imatge dels i les participants en les vostres instal·lacions durant els grups de discussió, utilitzant una gravadora de veu i una càmera. La única finalitat és que la investigadora principal pugui processar la informació.

També es demana el consentiment als adolescents, que com a persones majors de 14 anys ja poden consentir directament el tractament de la seva veu i la seva imatge.

Protecció i confidencialitat de les dades personals

Per protegir la privacitat dels i les participants, seran identificats amb un pseudònim. Qualsevol dada personal recollida durant la recerca serà guardada en un lloc segur i en un arxiu digital de seguretat. Concretament, el llistat de dissociació dels noms i pseudònims serà emmagatzemat per separat i sota contrasenya. A més, s'encriptaran totes les gravacions de veu i d'imatge per garantir la privacitat dels i les participants. Únicament la investigadora d'aquest projecte podrà utilitzar- ho. Les dades personals seran destruïdes després de finalitzar la recerca (juliol del 2022).

Difusió de la recerca

Amb aquest consentiment autoritzeu que puguem utilitzar el nom del centre com a part de la investigació, en les activitats de difusió que se'n derivin (congressos, conferències i publicacions). També demanarem el consentiment als adolescents i els seus pares.

A qui contactar

Si teniu alguna pregunta podeu fer-la ara o en qualsevol altre moment. Podeu fer preguntes, finsi tot, un cop la recerca hagi començat. Per fer-ho, haureu de contactar amb la investigadora principal (Júlia Vilasis-Pamos; julia.vilasis@upf.edu; +34 638 233 757).

Aquesta proposta ha estat revisada i aprovada pel Comitè Ètic d'Investigació de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, Espanya) que és un comitè que té com a tasca assegurar-se que els participants de la recerca estiguin protegits de qualsevol risc.

PART II: Certificat de consentiment

Certificat de consentiment

M'han sol·licitat autorització perquè el centre educatiu que dirigeixo participi en aquesta recerca, que implicarà estudiants del centre participant en algunes o totes les activitats que es mencionen a continuació: qüestionaris i grups de discussió.

Accepto que:

He llegit la informació, o me l'han llegida.

He tingut l'oportunitat de fer preguntes sobre l'estudi i les preguntes realitzades han estat contestades per a la meua satisfacció.

Dono el meu consentiment voluntari perquè el centre educatiu participi en aquesta recerca. Entenc que els estudiants adolescents i les seves famílies o tutor/a legal també seran consultats/es sobre la seva voluntat de participar en aquest projecte.

Nom del Centre: _____

Nom i cognom/s del/a Director/a del Centre: _____

Signatura del Director del Centre _____

Data i lloc _____

Dia/Mes/Any

D'acord amb el que disposa el Reglament General de Protecció de Dades, Reglament (UE) 2016/679, resumim la informació de protecció de dades:

Responsable del tractament: Universitat Pompeu Fabra. Pl. de la Mercè, 10-12. 08002 Barcelona. Tel. (+34) 935 422 000. Poden contactar amb el Delegat de protecció de dades de la UPF a través de l'adreça dpd@upf.edu.

Finalitat: realització del projecte de recerca esmentat. Les dades personals es conservaran fins la finalització del projecte, previst pel juliol de 2022.

Legitimació: el vostre consentiment. Es pot retirar en qualsevol moment.

Destinataris: les vostres dades només seran utilitzades per la Universitat Pompeu Fabra, i no es cediran a tercers, excepte per al compliment d'obligacions legalment establertes.

Drets: accés a les dades, rectificació, supressió, sol·licitud de portabilitat, oposició al tractament i sol·licitud de limitació mitjançant enviament de correu electrònic a gerencia@upf.edu. Si considereu que els vostres drets no han estat atesos correctament, podeu presentar una reclamació davant l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades.

Formulari de consentiment informat per als menors que participen en la recerca titulada *La construcció social de la identitat gamer*

Investigadora principal: Júlia Vilasís-Pamos
Director de tesi: Óliver Pérez-Latorre
Organització: Universitat Pompeu Fabra

Aquest formulari de consentiment informat consta de dues parts:

- Full d'informació (per compartir informació sobre l'estudi).
- Certificat de Consentiment (per les signatures en cas que acceptis participar en el projecte).

Et lliurarem una còpia del formulari de consentiment informat.

Part I: Full d'informació

Introducció

Sóc Júlia Vilasís-Pamos, investigadora predoctoral al Grup de Recerca MEDIUM del Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Estic realitzant la tesi doctoral, dirigida per Óliver Pérez-Latorre, sobre la construcció social de la identitat *gamer* entre els i les adolescents de 14 i 16 anys. Concretament, cerco adolescents, tant nois com noies, que vulguin participar i compartir les seves opinions i experiències amb els videojocs.

Llegeix atentament aquest full d'informació. Una vegada informat/da sobre la recerca, i en cas d'estar-hi d'acord, et demanarem que signis el Certificat de Consentiment. També demanarem l'autorització a la teva família o tutor/a legal. Totes les parts hauran d'estar d'acord a participar abans de començar la recerca.

Quin és el propòsit d'aquest estudi?

En aquest estudi es vol obtenir informació sobre la construcció de les identitats dels i les adolescents a través dels videojocs.

Perquè m'han demanat que participi?

Volem parlar amb adolescents sobre les seves opinions i experiències amb els videojocs. Ens agradaria demanar-te que participis perquè ets adolescents i estudies a un dels centres que participa en la recerca.

He de participar?

No és obligatori participar en aquest estudi. Si no ho vols, no tens perquè participar, no canviarà res a l'institut. No obstant, creiem que la teva participació és important per a aquest estudi i que serà una experiència agradable per tu. Abans de decidir si estàs o no d'acord a participar, has d'estar segur/a

que entens tot el que s'explica en aquesta autorització. Si hi ha alguna paraula que no entens o creus que necessites més informació, si us plau, no dubtis a preguntar-me i t'explicaré el que necessitis. Sempre que tinguis una pregunta m'ho pots fer saber (Júlia Vilasís- Pamos | +34 638 233 757 | julia.vilasis@upf.edu)

Què implica participar en aquest estudi?

Si acceptes formar part d'aquest estudi, participaràs en totes o algunes de les activitats que es detallen a continuació:

1. Dos qüestionaris. Hauràs de contestar un qüestionari que el tutor/a et donarà. Aquesta activitat es farà a l'escola i durarà al voltant de 30 minuts.

Inclourà preguntes bàsiques, com l'edat, i algunes sobre l'afició als videojocs, relacionades amb el tipus de videojocs que prefereixes, la freqüència de joc, la teva opinió, etc. Si no vols respondre a alguna d'aquestes preguntes, podràs saltar-la i passar a la següent.

El segon qüestionari anirà adreçat a la teva família (pare, mare o tutor/a legal). Te'l donarem en paper o te'l enviarem perquè els hi facis arribar.

Aquest segon qüestionari inclourà preguntes bàsiques. Si la teva família no vol contestar, o no vol respondre a alguna de les preguntes podran no fer-ho o passar a la següent. Aquesta enquesta només durarà entre 2 i 3 minuts.

2. Grup de discussió. Podràs ser escollit/da per a participar en un grup de discussió amb 5 companys/es més. L'activitat es durà a terme a l'institut. Aquesta activitat tindrà una duració aproximada de 2 hores.

Durant el grup de discussió, es tractaran temes sobre el consum i les preferències sobre videojocs, la percepció i la construcció de la identitat virtual a través dels avatars, la percepció de la identitat *gamer* i els referents de l'àmbit a través de *YouTube* i competicions d'*eSports*. L'activitat té l'objectiu de crear un espai de debat relaxat i divertit sobre aquests temes. Si no vols contestar algun dels temes podràs no fer-ho o no hauràs d'explicar el per què.

3. Entrevistes. Podràs ser escollit/da per a participar en dues entrevistes individuals online, en dos dies diferents. La primera entrevista tindrà un format normal, però la segona entrevista es farà mentre juguis a videojocs. Si ets escollit/da per a la investigadora principal, hauràs de firmar una autorització especial, tant tu com la teva família o tutor/a legal, i tots hi haureu d'estar d'acord. Durant les entrevistes parlarem sobre els teus videojocs, els seus personatges i de la identitat *gamer*, en un ambient el més normal i quotidià possible.

Quins són els possibles desavantatges o riscos de formar part de l'estudi?

Espero que l'experiència de participar en aquest estudi sigui agradable per tu. No obstant, et demano que comparteixis amb mi algunes dades personals i pots sentir-te incòmode quan parlem sobre alguns temes. No hi ha preguntes directes ni cap interès en aquesta recerca en qüestions personals i privades com la salut, la vida sexual, les qüestions ètniques, l'opinió política o altres conviccions personals. No has de respondre a cap pregunta que no vulguis i no ens has de donar cap raó per no respondre a qualsevol pregunta o per negar-te a participar al qüestionari, grup de discussió o entrevistes.

Quins són els possibles beneficis de participar en aquest projecte?

La teva participació ens ajudarà a descobrir com els adolescents estan construint les seves identitats a través dels videojocs.

Gravareu?

Gravarem la veu i la imatge durant els grups de discussió, perquè és necessari per poder fer la investigació sobre els temes que parlarem. Per això, et demanem el teu permís perquè la investigadora principal pugui gravar la teva veu i la teva imatge amb una gravadora de veu i una càmera.

Si ets escollit/da per a les entrevistes, només gravarem la teva veu i et tornarem a demanar el teu permís.

Com utilitzarem la informació?

Per protegir la teva privacitat, seràs identificat amb un pseudònim. Qualsevol dada personal recollida durant la recerca serà guardada en un lloc segur i en un arxiu digital de seguretat. Únicament la investigadora principal podrà fer-la servir i serà la única que sabrà la contrasenya. El llistat dels pseudònims es guardarà a part i només la investigadora principal sabrà la contrasenya. A més, totes les gravacions s'encryptaran perquè les veus i les imatges no puguin ser reconegudes per a ningú, només per a la investigadora principal.

Les dades personals no seran compartides amb ningú i s'esborraran totes quan s'acabi la investigació (juliol del 2022).

Fareu servir la meua veu i la meua imatge per donar a conèixer la investigació?

No, en cap cas. La teva veu i la teva imatge només serà escoltada i analitzada per la investigadora principal. Si en algun moment vols eliminar alguna cosa que has dit o tot allò del que hagi parlat durant la investigació, la investigadora principal ho esborrarà i no ho farà servir. Això ho pots demanar en qualsevol moment i no cal que expliquis el per què.

Què passa quan s'acaben totes les activitats?

Quan s'acabin totes les activitats (explicades a l'apartat de 'Procediment') la investigadora principal farà algunes xerrades a l'escola sobre els temes relacionats. A més, es publicaran els resultats perquè altres persones interessades puguin aprendre de la nostra investigació. Sempre respectant la teu anonimat i la teva privacitat a través d'un pseudònim.

Què faig si tinc algun dubte, inquietud, queixa o suggeriment?

Si tens qualsevol pregunta, la pots fer ara o en qualsevol altre moment. Pots fer preguntes fins i tot després que la recerca hagi començat i quan hagi acabat. Per fer-ho, hauràs de contactar amb la investigadora principal (Júlia Vilasís-Pamos; julia.vilasis@upf.edu; +34 638 233 757).

Aquesta proposta ha estat revisada i aprovada pel Comitè Ètic d'Investigació de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, Espanya) que és un grup de persones que treballar per assegurar que els participants de la investigació estiguin protegits de qualsevol risc.

PART II: Certificat de consentiment

He estat convidat/da a participar en aquest estudi on la meua participació implica alguna/es o totes les activitats que es detallen a continuació: qüestionari, grup de discussió i entrevistes.

Accepto que:

He llegit la informació, o me l'han llegida.

He tingut l'oportunitat de fer preguntes sobre l'estudi i les preguntes realitzades han estat contestades per la meua satisfacció.

Accepto participar voluntàriament en aquesta recerca.

Entenc que puc retirar-me en qualsevol moment, sense haver d'explicar el per què.

Accepto que les meves dades personals, incloses les gravacions de veu i d'imatge, puguin ser emmagatzemades, consultades i processades única i exclusivament per a la investigadora principal, sempre preservant la meu anonimat.

Nom i cognom/s del participant _____

Signatura del participant _____

Data i lloc _____

Dia/Mes/Any

Informació addicional

Seria de gran ajut que ens proporcionessis la teua adreça, número de telèfon i correu electrònic per, si és necessari, contactar-te directament si es tenen preguntes de la recerca. Aquesta informació serà utilitzada de forma confidencial per a aquest estudi. Totes les dades personals seran eliminades en finalitzar l'estudi.

Direcció: _____

Número de telèfon: _____

Correu electrònic: _____

D'acord amb el que disposa el Reglament General de Protecció de Dades, Reglament (UE) 2016/679, resumim la informació de protecció de dades:

Responsable del tractament: Universitat Pompeu Fabra. Pl. de la Mercè, 10-12. 08002 Barcelona. Tel. (+34) 935 422 000. Podeu contactar amb el Delegat de protecció de dades de la UPF a través de l'adreça dpd@upf.edu.

Finalitat: realització del projecte de recerca esmentat. Les dades personals es conservaran fins la finalització del projecte, previst pel juliol de 2022.

Legitimació: el vostre consentiment. Es pot retirar en qualsevol moment.

Destinataris: les vostres dades només seran utilitzades per la Universitat Pompeu Fabra, i no es cediran a tercers, excepte per al compliment d'obligacions legalment establertes.

Drets: accés a les dades, rectificació, supressió, sol·licitud de portabilitat, oposició al tractament i sol·licitud de limitació mitjançant enviament de correu electrònic a gerencia@upf.edu. Si considereu que els vostres drets no han estat atesos correctament, podeu presentar una reclamació davant l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades.

Formulari de consentiment informat per a les famílies o tutor/a legal dels adolescents que participen en la recerca titulada *La construcció social de la identitat gamer*

Investigadora principal: Júlia Vilasís-Pamos

Director de tesi: Óliver Pérez-Latorre

Organització: Universitat Pompeu Fabra

Aquest formulari de consentiment informat consta de dues parts:

- Full d'informació (per compartir informació sobre l'estudi).
- Certificat de consentiment (per les signatures en cas que accepteu participar en el projecte).

Us lliurarem una còpia del formulari de consentiment informat.

Part I: Full d'informació

Introducció

Sóc Júlia Vilasís-Pamos, investigadora predoctoral al Grup de Recerca MEDIUM del Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Estic realitzant la tesi doctoral, dirigida per Óliver Pérez-Latorre, sobre la construcció social de la identitat *gamer* entre els i les adolescents de 14 i 16 anys. Concretament, cerco adolescents, tant nois com noies, que vulguin participar i compartir les seves opinions i experiències sobre els videojocs.

Llegiu atentament aquest full d'informació. Una vegada informats sobre la recerca, i en cas d'estar d'acord, us demanarem que signeu el Certificat de Consentiment. També sol·licitarem al vostre fill/a el seu consentiment. La família i/o tutor/a legal haureu d'estar d'acord en participar abans de començar la recerca.

Propòsit

En aquest estudi sociològic es pretén obtenir informació sobre la construcció de les identitats dels i les adolescents a través dels videojocs.

Tipus de recerca

La recerca inclou una entrevista al director/a del centre educatiu, dos breu qüestionaris generals (un pels adolescents i un per a les famílies o tutor/a legal), dos grups de discussió (un de nois i un de noies) i, excepcionalment, dues entrevistes.

Selecció de participants

Els participants estan sent seleccionats en diferents centres educatius. El criteri de selecció es basa en el grup d'edat que es vol contemplar i està sent supervisat per la direcció del centre educatiu, que la revisarà i l'aprovarà. Ens agradaria que el vostre fill/a participés a la recerca tenint en compte que és un/a adolescent que estudia a un dels centres educatius que participa a la recerca.

Participació voluntària

La participació és voluntària. Estem convençuts que els i les adolescents tenen coses importants que dir i aportar a aquesta recerca i esperem que sigui una experiència agradable per ells/es. No obstant això, no és obligatori participar-hi. Si la vostra decisió és que no participi, els serveis que la vostra família rep per part del centre educatiu no es veuran afectats. Abans de decidir si voleu que el vostre fill/a participi o no, heu d'estar segurs que teniu tota la informació que necessiteu. Si hi ha qualsevol qüestió que no enteneu o si necessiteu més informació, si us plau, no dubteu a preguntar-me i us ho explicaré sense cap problema. A més, si teniu algun dubte o pregunta durant la recerca podreu recórrer a mi. (Júlia Vilasis-Pamos; julia.vilasis@upf.edu; +34 638 233 757)

Procediment

La recerca implicarà els següents passos:

1. Dos qüestionaris. El vostre fill/a haurà d'emplenar un qüestionari que serà proporcionat pel tutor/a. Aquesta activitat es portarà a terme en el centre i durarà al voltant de 30 minuts.

Inclourà preguntes sociodemogràfiques bàsiques i algunes sobre l'afició als videojocs, relacionades amb el tipus de videojocs que prefereixen, la freqüència de joc, l'opinió que en tenen al respecte, etc. Si l'adolescent no vol respondre a alguna d'aquestes preguntes, podrà ometre-la i passar a la següent.

El segon qüestionari anirà adreçat a les famílies (pare, mare o tutor/a legal) i li arribarà a través del seu fill/a.

Aquest segon qüestionari inclourà preguntes sociodemogràfiques bàsiques. Si l'enquestat/da no vol respondre a alguna d'aquestes preguntes podrà ometre-la i passar a la següent. Aquesta tindrà una duració d'entre 2 i 3 minuts.

En ambdós casos, tant en el primer com en el segon qüestionari, només hi participaran aquelles persones que ho desitgin, ja siguin alumnes o vostè/s.

2. Grup de discussió. El vostre fill/a podrà ser escollit per a la investigadora principal per a participar en un grup de discussió amb 5 companys/es més. Aquest serà guiat per la investigadora principal i es durà a terme al centre educatiu. Aquesta activitat tindrà una duració aproximada de 2 hores.

Durant el grup de discussió, es tractaran qüestions relacionades amb el consum i les preferències sobre videojocs, la percepció i la construcció de la identitat virtual a través dels avatars, la percepció de la identitat *gamer* i els referents de l'àmbit a través de plataformes com *YouTube* i competicions d'*eSports*.

L'activitat té l'objectiu de crear un espai de debat distès sobre les qüestions plantejades.

En aquesta activitat només hi participaran aquells/es alumnes que acceptin i desitgin participar-hi i estiguin degudament autoritzats per vostè/s.

3. Entrevistes. Excepcionalment, el vostre fill/a podrà ser escollit/da per a la investigadora principal per a participar en un dues entrevistes, una de convencional i una segona jugant a videojocs. Totes dues en format online en horari no lectiu. En cas que el seu fill/a sigui seleccionat se li facilitarà un full de consentiment excepcional i específic per a l'activitat, que tant ell/a com a vostè/s hauran d'acceptar i autoritzar si ambdues parts ho desitgen. Aquesta activitat serà excepcional i només es donarà en algun cas. S'inclou en aquesta autorització per informar sobre tota la investigació.

Durant les entrevistes, que només es gravarà la veu, es tractaran qüestions relacionades amb l'afició i el consum de videojocs, així com la construcció de la identitat *gamer* a través dels seus personatges. L'objectiu

de l'activitat és crear un espai de debat distès sobre les qüestions plantejades, en un ambient el més quotidià i natural possible.

Riscos i inconvenients

Els riscos d'aquesta recerca són mínims, ja que no hi ha qüestions vinculades amb la coerció, manca d'informació o altres qüestions que puguin considerar-se problemàtiques o sensibles. No hi ha preguntes directes ni cap interès en aquesta recerca en qüestions personals o privades com la salut, la vida sexual, les qüestions ètniques, l'opinió política o altres conviccions personals. No obstant, si el vostre fill/a se sent incòmode durant les activitats de la recerca pot decidir no respondre qualsevol pregunta o no realitzar alguna activitat, sense haver de donar cap explicació al respecte.

Dret a negar-se a participar o a retirar-se

Podeu escollir que el vostre fill/a no participi a la recerca i no ha de participar si ell/a no ho desitja. Escollir participar o no participar no us afectarà en cap cas, tampoc al vostre fill/a, en relació al tracte que rebeu en el centre educatiu. El vostre fill/a pot interrompre la seva participació en el projecte en qualsevol moment en què ho desitgeu, també si el vostre fill/a ho desitja. En tots els casos seguireu tenint els mateixos beneficis i tracte en el centre educatiu.

Beneficis

La participació del vostre fill/a en la recerca ens ajudarà a saber més sobre com els adolescents perceben i s'identifiquen amb el món dels videojocs. Esperem que aquesta recerca contribueixi a la reflexió sobre qüestions quotidianes, que són transcendents en un període com l'adolescència i l'auge de les noves tecnologies.

Reemborsament

Al vostre fill/a no se li realitzarà cap pagament per participar en aquesta recerca, ja que la Universitat és una organització sense fins de lucre.

Privacitat

El vostre fill/a optar per comentar-vos les seves respostes en els qüestionaris, les seves aportacions durant els grups de discussió i les entrevistes (si s'escau), però no està obligat a fer-ho. Les dades dels qüestionaris, grups de discussió i entrevistes no seran revelades. Respectarem la voluntat del vostre fill/a de compartir o mantenir reservada aquesta informació. A més, si algun dels participants de qualsevol activitat del procediment de la recerca demana que s'ometin algunes o totes les informacions que ha proporcionat, sigui per la qüestió que sigui, aquestes seran eliminades i no es tindran en consideració. La persona participant no tindrà perquè donar cap tipus d'explicació al respecte.

Veu/Imatge

És necessari portar un registre d'àudio (de veu) i d'imatge de la recerca com una part fonamental dels grups de discussió. Tenint en compte que la investigació comença a partir del gener del 2020, el vostre fill/a podrà consentir, com a major de 14 anys, que la investigadora principal pugui gravar la seva veu i la seva imatge, utilitzant una gravadora de veu i una càmera. L'única finalitat de la gravació és que la investigadora principal pugui processar la informació.

Aquest apartat doncs, informa que el seu fill/a podrà autoritzar-ho directament.

Protecció i confidencialitat de les dades personals

Per protegir la privacitat dels i les participants, seran identificats amb un pseudònim. Qualsevol dada personal recollida durant la recerca serà col·locada en un lloc segur i en un arxiu digital de seguretat. Concretament, el llistat de dissociació dels noms i pseudònims serà emmagatzemat per separat i sota contrasenya. A més, s'encriptaran totes les gravacions de veu i d'imatge per garantir la privacitat dels i les participants. Únicament la investigadora d'aquest projecte podrà utilitzar- ho. Les dades personals seran destruïdes després de finalitzar la recerca (juliol del 2022).

Difusió de la recerca

Amb aquest consentiment autoritzeu que, únicament, la investigadora principal pugui analitzar les dades resultats de les activitats de la recerca, sempre preservant l'anonimat del o la participant, amb la intenció d'incorporar-les als resultats de la investigació i les activitats de difusió que se'n deriven (congressos, conferències i publicacions).

A qui contactar

Si teniu alguna pregunta podeu fer-la ara o en qualsevol altre moment. Podeu fer preguntes, fins i tot, un cop la recerca hagi començat. Per fer-ho, haureu de contactar amb la investigadora principal (Júlia Vilasís-Pamos; julia.vilasis@upf.edu; +34 638 233 757).

Aquesta proposta ha estat revisada i aprovada pel Comitè Ètic d'Investigació de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, Espanya) que és un comitè que té com a tasca assegurar-se que els participants de la recerca estiguin protegits de qualsevol risc.

PART II: Certificat de consentiment

Certificat de consentiment

M'han sol·licitat autorització perquè el meu fill/a participi d'una, algunes o totes les activitats que es mencionen a continuació: qüestionari, grup de discussió i entrevistes. Accepto que:

He llegit la informació, o me l'han llegida.

He tingut l'oportunitat de fer preguntes sobre l'estudi i les preguntes realitzades han estat contestades per a la meua satisfacció.

Dono el meu consentiment voluntari perquè el meu fill/a participi en aquesta recerca.

Entenc que el meu fill/a també serà consultat sobre la seva voluntat de participar en aquest projecte.

Dono el meu consentiment perquè se li pregunti al meu fill/a sobre la meua ocupació.

Dono el meu consentiment perquè les dades personals del meu fill/a puguin ser emmagatzemades, consultades i processades única i exclusivament per a la investigadora principal, sempre preservant el seu anonimat.

Nom i cognom/s del pare/mare/tutor/a _____

Nom i cognom/s del fill/a _____

Signatura del pare/mare/tutor/a _____

Data i lloc _____

Dia/Mes/Any

Informació addicional

Serà de gran ajuda si ens proporcioneu la vostra adreça, número de telèfon i correu electrònic, per si és necessari contactar-vos directament. Aquesta informació serà utilitzada de forma confidencial per a aquest estudi. Totes les dades personals seran eliminades al finalitzar l'estudi.

Direcció: _____

Número de telèfon: _____

Correu electrònic: _____

D'acord amb el que disposa el Reglament General de Protecció de Dades, Reglament (UE) 2016/679, resumim la informació de protecció de dades:

Responsable del tractament: Universitat Pompeu Fabra. Pl. de la Mercè, 10-12. 08002 Barcelona. Tel.(+34) 935 422 000. Poden contactar amb el Delegat de protecció de dades de la UPF a través de l'adreça dpd@upf.edu.

Finalitat: realització del projecte de recerca esmentat. Les dades personals es conservaran fins la finalització del projecte, previst pel juliol de 2022.

Legitimació: el vostre consentiment. Es pot retirar en qualsevol moment.

Destinataris: les vostres dades només seran utilitzades per la Universitat Pompeu Fabra, i no es cediran a tercers, excepte per al compliment d'obligacions legalment establertes.

Drets: accés a les dades, rectificació, supressió, sol·licitud de portabilitat, oposició al tractament i sol·licitud de limitació mitjançant enviament de correu electrònic a gerencia@upf.edu. Si considereu que els vostres drets no han estat atesos correctament, podeu presentar una reclamació davant l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades.

Formulari de consentiment informat per als menors que participen en la recerca titulada *La construcció social de la identitat gamer*

Investigadora principal: Júlia Vilasís-Pamos
Director de tesi: Óliver Pérez-Latorre
Organització: Universitat Pompeu Fabra

Aquest formulari de consentiment informat consta de dues parts:

- Full d'informació (per compartir informació sobre l'estudi).
- Certificat de Consentiment (per les signatures en cas que acceptis participar en el projecte).

Et lliurarem una còpia del formulari de consentiment informat.

Part I: Full d'informació

Introducció

Sóc Júlia Vilasís-Pamos, investigadora predoctoral al Grup de Recerca MEDIUM del Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Estic realitzant la tesi doctoral, dirigida per Óliver Pérez-Latorre, sobre la construcció social de la identitat *gamer* entre els i les adolescents de 14 i 15 anys a la ciutat de Barcelona. Concretament, cerco adolescents, tant nois com noies, que vulguin participar i compartir les seves opinions i experiències amb els videojocs.

Llegeix atentament aquest full d'informació. Una vegada informat/da sobre la recerca, i en cas d'estar-hi d'acord, et demanarem que signis el Certificat de Consentiment. També demanarem l'autorització a la teva família o tutor/a legal. Totes les parts hauran d'estar d'acord a participar abans de començar la recerca.

Quin és el propòsit d'aquest estudi?

En aquest estudi es vol obtenir informació sobre la construcció de les identitats dels i les adolescents a través dels videojocs.

Perquè m'han demanat que participi?

Volem parlar amb adolescents sobre les seves opinions i experiències amb els videojocs. Ens agradaria demanar-te que participis perquè ets adolescents i estudies a un dels centres que participa en la recerca.

He de participar?

No és obligatori participar en aquest estudi. Si no ho vols, no tens perquè participar, no canviarà res a l'escola. No obstant, creiem que la teva participació és important per a aquest estudi i que serà una experiència agradable per tu. Abans de decidir si estàs o no d'acord a participar, has d'estar segur/a que entens tot el que s'explica en aquesta autorització. Si hi ha alguna paraula que no entens o creus que necessites més informació, si us plau, no dubtis a preguntar-me i t'explicaré el que necessitis. Sempre que

tinguis una pregunta m'ho pots fer saber (Júlia Vilasís- Pamos | +34 638 233 757 | julia.vilasis@upf.edu)

Què implica participar en aquest estudi?

Si acceptes formar part d'aquest estudi, participaràs en totes o algunes de les activitats següents:

1. Entrevista. Has estat escollit/da per ser entrevistat per a la investigadora principal, gràcies a la teva participació al grup de discussió. Aquesta activitat serà virtual i la farem el dia i hora que més et convingui a tu i a la teva família o tutor/a legal. L'entrevista durarà uns 45 minuts.

Parlarem amb més profunditat sobre els temes del grup de discussió, relacionats amb la teva afició als videojocs, als teus videojocs preferits, els hàbits de joc i la identitat *gamer*. Si en algun moment et sents incòmode pots no contestar i passarem a la següent pregunta, sense que hakis de donar cap tipus d'explicació.

2. Entrevista jugant. També has estat escollit/da per ser entrevistat/da online mentre jugues als teus videojocs habituals. Aquesta entrevista també serà virtual i la farem el dia que vulguis i en el teu horari de joc habitual. Aquesta activitat durarà un màxim de 2 hores.

Durant l'entrevista, et preguntaré sobre el videojoc, sobre l'avatar i altres temes relacionats amb el món dels *eSports* i *YouTube*. L'objectiu és crear un ambient de joc distès, en el qual si ho vols jo també hi pugui participar. Si habitualment jugues amb amics/gues o online, també et demanaré que ho facis. Així, l'entrevista es realitzarà en un ambient el més natural i quotidià possible. Si en algun moment et sents incòmode pots no contestar i passarem a la següent pregunta, sense que hakis de donar cap tipus d'explicació.

Quins són els possibles desavantatges o riscos de formar part de l'estudi?

Espero que l'experiència de participar en aquest estudi sigui agradable per tu. No obstant, et demano que comparteixis amb mi algunes dades personals i pots sentir-te incòmode quan parlem sobre alguns temes. No hi ha preguntes directes ni cap interès en aquesta recerca en qüestions personals i privades com la salut, la vida sexual, les qüestions ètniques, l'opinió política o altres conviccions personals. No has de respondre a cap pregunta que no vulguis i no cal que donis capraó per no respondre.

Quins són els possibles beneficis de participar en aquest projecte?

La teva participació ens ajudarà a descobrir com els adolescents estan construint les seves identitats a través dels videojocs. A més, la teva participació serà retribuïda amb un xec regal de Fnac per valor de 25€. Aquest xec s'enviarà al correu electrònic que la teva família o tutor/a legal indiqui al seu Certificat de Consentiment. La investigadora principal l'enviarà una vegada haguem finalitzat les dues entrevistes.

Gravareu?

Només gravarem la veu, perquè és necessari per poder fer la investigació sobre els temes que parlarem. Per això, et demanem el teu consentiment informat (autorització) perquè la investigadora principal pugui gravar la teva veu amb una gravadora de veu

Com utilitzarem la informació?

Per protegir la teva privacitat, seràs identificat amb un pseudònim. Qualsevol dada personal recollida

durant la recerca serà guardada en un lloc segur i en un arxiu digital de seguretat. Únicament la investigadora principal podrà fer-la servir i serà la única que sabrà la contrasenya. El llistat dels pseudònims es guardarà a part i només la investigadora principal sabrà la contrasenya. A més, totes les gravacions de veu s'encryptaran perquè les veus no puguin ser reconegudes per a ningú, només per a la investigadora principal.

Les dades personals no seran compartides amb ningú i s'esborraran totes quan s'acabi la investigació (juliol del 2022).

Fareu servir la meua veu per donar a conèixer la investigació?

No, en cap cas. La teua veu només serà escoltada i analitzada per la investigadora principal. Si en algun moment vols eliminar alguna cosa que has dit o tot allò del que hagi parlat durant la investigació, la investigadora principal ho esborrarà i no ho farà servir. Això ho pots demanar en qualsevol moment i no cal que expliquis el perquè.

Què passa quan s'acaben totes les activitats?

Quan s'acabin totes les activitats (explicades a l'apartat de 'Procediment') la investigadora principal farà algunes xerrades a l'escola sobre els temes relacionats. A més, es publicaran els resultats perquè altres persones interessades puguin aprendre de la nostra investigació. Sempre respectant el teu anonimat a través d'un pseudònim.

Què faig si tinc algun dubte, inquietud, queixa o suggeriment?

Si tens qualsevol pregunta, ens la pots fer ara o en qualsevol altre moment. Pots fer preguntes fins i tot després que la recerca hagi començat. Per fer-ho, hauràs de contactar amb la investigadora principal (Júlia Vilasís-Pamos; julia.vilasis@upf.edu; +34 638 233 757).

Aquesta proposta ha estat revisada i aprovada pel Comitè Ètic d'Investigació de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, Espanya) que és un grup de persones que treballar per assegurar que els participants de la investigació estiguin protegits de qualsevol risc.

PART II: Certificat de consentiment

He estat convidat/da a participar en aquest estudi on la meua participació implica alguna/es o totes les activitats que es detallen a continuació: qüestionari, grup de discussió i entrevistes. Accepto que:

He llegit la informació, o me l'han llegida.

He tingut l'oportunitat de fer preguntes sobre l'estudi i les preguntes realitzades han estat contestades per la meua satisfacció.

Accepto participar voluntàriament en aquesta recerca

Entenc que puc retirar-me en qualsevol moment, sense haver d'explicar el per què.

Accepto que les meues dades personals, incloses les gravacions de veu, puguin ser emmagatzemades, consultades i processades única i exclusivament per a la investigadora principal, sempre preservant el meu anonimat.

Nom i cognom/s del participant _____

Signatura del participant _____

Data i lloc _____

Dia/Mes/Any

Informació addicional

Seria de gran ajut que ens proporcionessis la teua adreça, número de telèfon i correu electrònic per, si és necessari, contactar-te directament si es tenen preguntes de la recerca. Aquesta informació serà utilitzada de forma confidencial per a aquest estudi. Totes les dades personals seran eliminades en finalitzar l'estudi.

Direcció: _____

Número de telèfon: _____

Correu electrònic: _____

D'acord amb el que disposa el Reglament General de Protecció de Dades, Reglament (UE) 2016/679, resumim la informació de protecció de dades:

Responsable del tractament: Universitat Pompeu Fabra. Pl. de la Mercè, 10-12. 08002 Barcelona. Tel. (+34) 935 422 000. Poden contactar amb el Delegat de protecció de dades de la UPF a través de l'adreça dpd@upf.edu.

Finalitat: realització del projecte de recerca esmentat. Les dades personals es conservaran fins la finalització del projecte, previst pel juliol de 2022.

Legitimació: el vostre consentiment. Es pot retirar en qualsevol moment.

Destinataris: les vostres dades només seran utilitzades per la Universitat Pompeu Fabra, i no es cediran a tercers, excepte per al compliment d'obligacions legalment establertes.

Drets: accés a les dades, rectificació, supressió, sol·licitud de portabilitat, oposició al tractament i sol·licitud de limitació mitjançant enviament de correu electrònic a gerencia@upf.edu. Si considereu que els vostres drets no han estat atesos correctament, podeu presentar una reclamació davant l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades.

**Formulari de consentiment informat per a les famílies o tutor/a legal dels adolescents que
participen en la recerca titulada *La construcció social de la identitat gamer***

Investigadora principal: Júlia Vilasís-Pamos

Director de tesi: Óliver Pérez-Latorre

Organització: Universitat Pompeu Fabra

Aquest formulari de consentiment informat consta de dues parts:

- Full d'informació (per compartir informació sobre l'estudi).
- Certificat de consentiment de les entrevistes (per les signatures en cas que accepteu participar en el projecte).

Us lliurarem una còpia del formulari de consentiment informat.

Part I: Full d'informació

Introducció

Sóc Júlia Vilasís-Pamos, investigadora predoctoral al Grup de Recerca MEDIUM del Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Estic realitzant la tesi doctoral, dirigida per Óliver Pérez-Latorre, sobre la construcció social de la identitat *gamer* entre els i les adolescents de 14 i 15 anys a la ciutat de Barcelona. Concretament, cerco adolescents, tant nois com noies, que vulguin participar i compartir les seves opinions i experiències sobre els videojocs.

Llegiu atentament aquest full d'informació. Una vegada informats sobre la recerca, i en cas d'estar d'acord, us demanarem que signeu el Certificat de Consentiment. També sol·licitarem al vostre fill/a el seu consentiment. La família i/o tutor/a legal haureu d'estar d'acord en participar abans de començar la recerca.

Propòsit

En aquest estudi sociològic es pretén obtenir informació sobre la construcció de les identitats dels i les adolescents a través dels videojocs.

Selecció de participants

Les persones participants estan sent seleccionades en diferents centres educatius dels districtes de Gràcia i de Nou Barris de Barcelona. El criteri de selecció es basa en el grup d'edat que es vol contemplar (14-15). Ens agradaria que el/la vostre/a fill/a participés a la recerca, perquè ha fet aportacions d'especial importància durant la resta d'activitats de l'estudi.

Participació voluntària

La participació és voluntària. Estem convençuts que els i les adolescents tenen coses importants que dir i aportar a aquesta recerca i esperem que sigui una experiència agradable per ells/es. No obstant això, no

és obligatori participar-hi. Abans de decidir si voleu que el vostre fill/a participi o no, heu d'estar segurs/es que teniu tota la informació que necessiteu. Si hi ha qualsevol qüestió que no enteneu o si necessiteu més informació, si us plau, no dubteu a preguntar-me i us ho explicaré. A més, si teniu algun dubte o pregunta durant la recerca, podeu contactar-me en qualsevol moment (Júlia Vilasís-Pamos; julia.vilasis@upf.edu; +34 638 233 757).

Procediment

L'última part de la recerca implica els passos següents:

1. Entrevista. El/La vostre/a fill/a ha estat escollit per a ser entrevistat per a la investigador principal, gràcies a les aportacions realitzades durant el grup de discussió realitzat amb anterioritat. Aquesta activitat serà virtual i es realitzarà el dia i hora que més convingui al·l'entrevistat/da i a la família o tutor/a legal. Aquesta activitat durarà al voltant de 45 minuts.

Inclourà preguntes en profunditat que ja s'hauran tractat durant el grup de discussió. Aquestes estaran relacionades amb l'afició als videojocs, el tipus de videojocs que prefereix, la freqüència de joc, la opinió que en tenen al respecte, etc. Si el vostre fill/la no vol respondre a alguna de les preguntes, podrà ometre-la i passar a la següent.

2. Entrevista jugant. El/La vostre/a fill/a ha estat escollit/da per a la investigadora principal per a participar en una entrevista virtual mentre ell/a jugui a videojocs. La investigadora principal guiarà l'entrevista, que es realitzarà el dia i hora de joc habitual del vostre/a fill/a. Aquesta activitat tindrà una duració màxima de 2 hores.

Durant l'entrevista, es tractaran qüestions relacionades amb el consum i les preferències sobre els videojocs amb els que juga, la percepció i la construcció de la identitat virtual a través dels avatars, la percepció de la identitat *gamer* i els referents de l'àmbit a través de plataformes com *YouTube* i competicions d'*eSports*. L'activitat té l'objectiu de crear un espai de debat distès sobre les qüestions plantejades, en un ambient el més quotidià possible. Si el vostre fill/la no vol respondre a alguna de les preguntes, podrà ometre-la i passar a la següent.

Riscos i inconvenients

Els riscos d'aquesta recerca són mínims, ja que no hi ha qüestions vinculades amb la coerció, manca d'informació o altres qüestions que puguin considerar-se problemàtiques o sensibles. No hi ha preguntes directes ni cap interès en qüestions personals o privades com la salut, la vida sexual, les qüestions ètniques, l'opinió política o altres conviccions personals. No obstant, si el/la vostre/a fill/a se sent incòmode/a pot decidir no respondre a qualsevol pregunta o no realitzar alguna de les activitats, sense haver de donar cap explicació.

Dret a negar-se a participar o a retirar-se

Podeu escollir que el/la vostre/a fill/a no participi a la recerca i no ha de participar si ell/a no ho desitja. El vostre fill/a pot interrompre la seva participació en el projecte en qualsevol moment, sense haver de donar cap tipus d'explicació.

Beneficis

La participació del vostre/a fill/a en la recerca ens ajudarà a saber més sobre com els adolescents perceben i s'identifiquen amb el món dels videojocs. Esperem que aquesta recerca contribueixi a la reflexió sobre qüestions quotidianes, que són molt importants en el període de l'adolescència i amb l'auge de les noves tecnologies.

Reemborsament

Al vostre/a fill/a no se li realitzarà cap pagament per participar en aquesta recerca, ja que la Universitat és una organització sense fins de lucre.

Privacitat

El vostre fill/a podrà optar a comentar-vos les seves respostes a les entrevistes, però no està obligat a fer-ho. Cap de les dades recollides durant la investigació seran revelades. Respectarem la voluntat del vostre/a fill/a de compartir o mantenir reservada aquesta informació. A més, si algun dels participants de qualsevol activitat del procediment de la recerca demana que s'ometin algunes o totes les informacions que ha proporcionat, sigui per la qüestió que sigui, aquestes seran eliminades i no es tindran en compte. La persona participant no tindrà per què donar cap tipus d'explicació al respecte.

Veu

Com que és necessari portar un registre d'àudio (de veu) en aquesta part de la recerca com una part fonamental de les entrevistes. El/La vostre/a fill/a podrà consentir, com a major de 14 anys, que la investigadora principal pugui gravar la seva veu, utilitzant una gravadora de veu. La única finalitat de la gravació és que la investigadora principal pugui processar la informació.

Aquest apartat doncs, informa que el seu fill/a podrà autoritzar-ho directament.

A més, s'inclou un consentiment per a la gravació de la seva veu, per si estant en el domicili, aquesta queda gravada excepcionalment.

En previsió que pugui haver-hi altres membres de la unitat familiar al domicili, a part de vostè, la investigadora principal comptarà i distribuirà un consentiment excepcional per a tots aquells membres que hagin estat gravats, contemplant la possibilitat que hi hagi menors d'edat i, per tant, es requereixi d'un doble consentiment (menor i pare, mare o tutor/a legal). Si alguna de les persones gravades no dona el seu consentiment, la investigadora principal eliminarà la informació i no la farà servir en cap cas.

Protecció i confidencialitat de les dades personals

Per protegir la privacitat dels i les participants, seran identificats amb un pseudònim. Qualsevol dada personal recollida durant la recerca serà guardada en un lloc segur i en un arxiu digital de seguretat. Concretament, el llistat de dissociació dels noms i pseudònims serà emmagatzemat per separat i sota contrasenya. A més, s'encriptaran totes les gravacions de veu per garantir la privacitat dels i les participants. I, únicament, la investigadora principal hi tindrà accés. Les dades personals seran destruïdes després de finalitzar la recerca (juliol del 2022).

Difusió de la recerca

Amb aquest consentiment autoritzeu que, únicament, la investigadora principal pugui analitzar les dades resultats de les activitats de la recerca, sempre preservant l'anonimat totes les persones que participin, amb la intenció d'incorporar-les als resultats de la investigació i a les activitats de difusió que se'n derivin

(congressos, conferències i publicacions).

A qui contactar

Si teniu alguna pregunta podeu fer-la ara o en qualsevol altre moment. Podeu fer preguntes, finsi tot, un cop la recerca hagi començat. Per fer-ho, haureu de contactar amb la investigadora principal (Júlia Vilasís-Pamos; julia.vilasis@upf.edu; +34 638 233 757).

Aquesta proposta ha estat revisada i aprovada pel Comitè Ètic d'Investigació de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, Espanya) que és un comitè que té com a tasca assegurar-se que totesles persones participants de la recerca estiguin protegides de qualsevol risc.

PART II: Certificat de consentiment a les entrevistes

Certificat de consentiment

M'han sol·licitat autorització perquè el meu fill/a participi d'una, algunes o totes les activitats que es mencionen a continuació: entrevista i entrevista jugant. Accepto que:

He llegit la informació, o me l'han llegida.

He tingut l'oportunitat de fer preguntes sobre l'estudi i les preguntes realitzades han estat contestades per a la meua satisfacció.

Dono el meu consentiment voluntari perquè el meu fill/a participi en aquesta recerca.

Entenc que el meu fill/a també serà consultat sobre la seva voluntat de participar en aquest projecte.

Dono el meu consentiment perquè se li pregunti al meu fill/a sobre la meua ocupació.

Dono el meu consentiment perquè les dades personals del meu fill/a puguin ser guardades, consultades i processades única i exclusivament per a la investigadora principal, sempre preservant el seu anonimat.

☐ Autoritzo que la meua veu podrà ser enregistrada en el marc de l'entrevista i l'entrevista jugant que realitzarà el meu fill/a d'acord amb les condicions establertes en aquest certificat de consentiment.

Nom i cognom/s del pare/mare/tutor/a _____

Nom i cognom/s del fill/a _____

Signatura del pare/mare/tutor/a _____

Data i lloc _____

Dia/Mes/Any

Informació addicional (si no la va proporcionar a l'autorització anterior)

Serà de gran ajuda si ens proporciona la seva adreça, número de telèfon i correu electrònic, per si fos necessari contactar-lo/la directament. Aquesta informació serà utilitzada de manera confidencial per aquest estudi. Totes les dades personals seran eliminades quan finalitzi l'estudi (juliol 2022).

Adreça: _____

Número de telèfon: _____

Correu electrònic: _____

D'acord amb el que disposa el Reglament General de Protecció de Dades, Reglament (UE) 2016/679, resumim la informació de protecció de dades:

Responsable del tractament: Universitat Pompeu Fabra. Pl. de la Mercè, 10-12. 08002 Barcelona. Tel.(+34) 935 422 000. Poden contactar amb el Delegat de protecció de dades de la UPF a través de l'adreça dpd@upf.edu.

Finalitat: realització del projecte de recerca esmentat. Les dades personals es conservaran fins la finalització del projecte, previst pel juliol de 2022.

Legitimació: el vostre consentiment. Es pot retirar en qualsevol moment.

Destinataris: les vostres dades només seran utilitzades per la Universitat Pompeu Fabra, i no es cediran a tercers, excepte per al compliment d'obligacions legalment establertes.

Drets: accés a les dades, rectificació, supressió, sol·licitud de portabilitat, oposició al tractament i sol·licitud de limitació

mitjançant enviament de correu electrònic a gerencia@upf.edu. Si considereu que els vostres drets no han estat atesos correctament, podeu presentar una reclamació davant l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades.

