



Facultad de
**Información y
Comunicación**



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Maestría en Información y Comunicación

Tesis para defender el título de la Maestría en
Información y Comunicación

Consumo cultural a través de pantallas en niñas y niños de 5 años

Prácticas, gustos y representaciones

Autora: Lic. María Natalia Calvello Scampini

Directora de Tesis: Dra. Rosario Radakovich

Montevideo - Noviembre, 2024

Agradecimientos

A las niñas y a los niños del Jardín nro. 213 Enriqueta Compte y Riqué y de la Escuela Mil Semillas por permitirme entrar en sus mundos de dibujos animados, influencers y videojuegos, por el viaje en el tiempo hacia el reencuentro con la niña de los años noventa, por las charlas y anécdotas y por construir esta tesis en conjunto, ya que sus relatos trazaron el trayecto metodológico. A sus madres y a sus padres que autorizaron su participación, me brindaron su tiempo y compartieron conmigo parte de sus rutinas cotidianas, sentires y reflexiones. A las maestras de estas instituciones que me abrieron sus puertas, me apoyaron y confiaron en el proyecto. A Patricia Alberti, a Sandra Arba, a Natalia Bertiz y a Belén Dutra por abrirme las puertas de los centros educativos y por su aporte invaluable. Especialmente agradezco a Natalia Bertiz, directora pedagógica de Mil Semillas, quien fue la primera docente en confiar y apoyar este proyecto cuando ninguna puerta parecía abrirse. Y por supuesto, a las maestras Roxana Guzzo y Valentina Ferrer, quienes me abrieron las puertas de sus aulas, me permitieron hacer, y me habilitaron tiempo y espacio para adaptarme a las dinámicas.

A la Dra. Rosario Radakovich, mi directora de tesis, por guiarme en este camino académico, por confiar, por motivarme y por su aporte esclarecedor, así como por su mirada amorosa en mi iniciación como investigadora. A mis compañeras y compañeros de la quinta cohorte de la MIC-FIC, por el intercambio durante el posgrado y al equipo docente, por el aporte en mi formación.

A la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública por declarar la investigación de interés y por autorizarme a realizarla en el Jardín nro. 213. A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación por la financiación del proyecto a través del Programa de Becas de Posgrado Nacional 2021.

A la psicóloga Fabiana Medina, quien me asesoró sobre la estrategia metodológica en las aulas. A Laura Sandoval, amiga que me ayudó a pensar en términos de rigurosidad metodológica y académica y a darle forma a esta idea cuando apenas era un anteproyecto. Y a más amigas colaboraron en este proyecto: A Noelia Torres, por aportar en la logística técnica del trabajo de campo y a Laura Seara, por ayudarme con la corrección de estilo del material de campo. A las tres, quienes junto a Ximena García y a Andrea Cammarano, me brindaron su escucha y me acompañaron en este camino.

Por último, a mi madre, a mi padre y a mi hermano, Federico, por estar siempre y por haberme dado una infancia a la que eternamente quiero volver. A la niña de antes y a la adulta de hoy, por unir parte de estos dos mundos en este texto.

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract.....	6
1. Fundamentación	7
2. Objetivos de la investigación	11
3. Antecedentes	12
4. Metodología	16
4. 1. Caracterización de la población	17
4. 2. Técnicas de recolección de información	22
4. 2. a. Entrevistas semiestructuradas en profundidad a referentes familiares y docentes	23
4.2.b. Análisis de contenido	24
4.2.b.i. Dinámica 1: Relato visual.....	25
4.2.b.ii. Dinámica 2: Relatos orales individuales	26
4.2.b.iii. Dinámica 3 – Selección de personajes	27
4.2.b.iv. Dinámica 4: Exploración de gustos de personajes en diferentes versiones estilísticas.....	29
4.2.c. Observación en el patio escolar	30
5. Marco teórico	32
5.1. Consumo cultural.....	32
5. 2. Era digital: convergencia, transmedialidad y cultura algorítmica	35
5.3. Primera infancia.....	38
5.3.a. Consumo cultural en la primera infancia.....	39
5.3.a. Representaciones simbólicas en la primera infancia	40
6. Análisis y resultados	43
6.1. Prácticas de consumo	44
6.1.a. Dos mundos interrelacionados: la escuela y el hogar	46
6.1.b. Mediación escolar	48
6.1.c. El mundo familiar desde la mirada escolar	52
6.1.d. Mediación parental del consumo de pantallas	54
6.1.d.i. Aperturas, equilibrios y resistencias	59
6.1.d.ii. Abuelos y abuelas en la era digital	67
6.1.e. Dispositivos y plataformas.....	70
6.1.e.i. Dispositivos portátiles versus televisión	72
6.1.e.ii. Netflix versus YouTube	77
6.2. Gustos	83
6.2.a. Conformación de gustos desde la socialización infantil	89
6.2.a.i. Personas adultas del núcleo de convivencia.....	90
6.2.a.ii. Niños y niñas de referencia.....	95
6.2.a.iii. Influencers.....	99
6.2.a.iv. Algoritmos	103
6.2.b. Voracidad, fragmentación y evanescencia	107
6.2.c. Gusto experiencial e identitario	113
6.2.d. Género	119

6.2.d.i. Estereotipos.....	121
6.2.d.ii. Desplazar los mandatos.....	134
6.3. Representaciones.....	142
6.3. Representaciones.....	143
6.3.a. Contenidos.....	145
6.3. a.i. Mundo animado	153
6.3.a.ii. Mundo gamer o de videojuegos	158
6.3.a.iii. Mundo de influencers	163
6.3.b. La intertextualidad en la representación de los mundos	175
6.3.c. La apropiación simbólica desde el juego	186
6.3.d. La dimensión digital, el realismo y la autenticidad	192
7. Conclusiones	209
8. Referencias bibliográficas	214
Páginas web	225

Tabla de cuadros

<i>Tabla 1. Categorías de análisis a partir de los ejes de la investigación</i>	<i>16</i>
<i>Tabla 2. Caracterización familiar</i>	<i>20</i>
<i>Tabla 3. Estrategia metodológica en relación con objetivos</i>	<i>22</i>
<i>Tabla 4. Dimensiones de la población infantil.....</i>	<i>25</i>
<i>Tabla 5. Criterios para la mediación parental</i>	<i>56</i>
<i>Tabla 6. Gustos infantiles en relación con la mediación parental y con el nivel educativo de las familias</i>	<i>85</i>
<i>Tabla 7. Gustos infantiles en relación con la mediación parental y con el nivel educativo de las familias</i>	<i>137</i>
<i>Tabla 8. Tipología de contenidos audiovisuales</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 9. Distribución de los gustos infantiles en los tres mundos audiovisuales según género en las dinámicas de trabajo de campo.</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 10. Denominación de imágenes presentadas en dinámica 4.....</i>	<i>199</i>

Resumen

La era digital ha transformado las prácticas del consumo cultural audiovisual en la vida cotidiana. La llegada de internet a los hogares, la proliferación de pantallas a través de diferentes dispositivos y los cambios en los modelos de mercado de los medios de comunicación han reconfigurado las formas de acceso y la selección de contenidos que consumen las personas sin distinción de edades. Ante este escenario, resulta una interrogante estudiar el consumo cultural de pantallas en la población infantil y, más precisamente, en la primera infancia, así como cuáles son sus prácticas y gustos, y cómo se manifiestan sus representaciones e imaginarios a partir de los contenidos audiovisuales. Esta investigación surge con el propósito de responder estas preguntas, mediante el abordaje de la temática en niñas y en niños que transitan el último año de Educación Inicial en dos escuelas de Montevideo. A partir de un diseño metodológico cualitativo, se caracteriza el fenómeno desde los relatos de docentes, familias y de las propias infancias. Entre los hallazgos se observa un consumo voraz, fragmentado y evanescente que se enmarca en las nociones de eclecticismo y omnivorismo cultural. El consumo de esta población infantil trasciende la mediación parental y la conformación de gustos es un fenómeno en el que intervienen múltiples agentes de socialización entre los que se encuentran también factores como los algoritmos e influencers. El género transversaliza los gustos e imaginarios y en algunas niñas y niños, los estereotipos dejan lugar a ciertos desplazamientos. El universo simbólico de esta población está conformado por tres mundos: animado, de videojuegos y de influencers que se interrelacionan y que dan origen a nuevas representaciones e imaginarios en los cuales el lenguaje digital se apodera de los gustos infantiles.

Palabras claves: Consumo cultural; Niñez; Primera infancia; Era digital; Pantallas; Gustos; Representaciones.

Abstract

The digital era has transformed the practices of cultural audiovisual consumption in everyday life. The arrival of the internet in homes, the proliferation of screens across various devices, and the changes in media market models have reconfigured the ways people of all ages access and select the content they consume. In this context, it becomes pertinent to study the cultural consumption of screens by the child population, and more precisely, during early childhood. Questions arise about their practices and preferences, and how their representations and imaginaries are shaped by audiovisual content. This research aims to answer these questions by exploring the subject among children in their final year of Early Education at two schools in Montevideo. Using a qualitative methodological approach, the phenomenon is characterized through the narratives of teachers, families, and the children themselves. Among the findings, a voracious, fragmented, and fleeting consumption is observed, which is framed within the notions of cultural eclecticism and omnivorism. The consumption of this child population goes beyond parental mediation, with the formation of preferences being a phenomenon influenced by multiple socialization agents, including factors such as algorithms and influencers. Gender influences preferences and imaginaries, and in some children, stereotypes give way to certain shifts. The symbolic universe of this population is composed of three interconnected worlds: animated, video games, and influencers, which give rise to new representations and imaginaries where the digital language dominates children's tastes.

Keywords: Cultural consumption; Childhood; Early childhood; Digital era; Screens; Preferences; Representations.

1. Fundamentación

Nacer y crecer en un mundo mediado por múltiples pantallas supone la configuración de subjetividades e imaginarios específicos. Esta premisa fue, en cierta forma, la semilla que dio origen a esta investigación que se introduce en la compleja e incommensurable dimensión de los consumos culturales mediados por las pantallas en la primera infancia. Desde que la evolución humana ha dado origen a la cultura, consumir objetos de valor simbólico es una necesidad básica de las personas para vivir en este mundo. Es por esto que, como señala Bauman (2007), las personas consumen por vocación, sin distinción de clase, género o edad y, por supuesto, aprender a consumir antecede el propio aprendizaje de la lectoescritura.

El consumo cultural es «el proceso de uso y apropiación de productos en los que prevalece el valor simbólico» (García Canclini, 1999, p.42), en el cual operan dimensiones como las prácticas y los gustos que están a su vez determinados en mayor o menor medida por la familia y por la educación escolar (Bourdieu, 2010), así como por la posición social actual de las personas (Peterson y Kern, 1996). El consumo cultural incluye también el conocimiento y deseo de los bienes simbólicos, trascendiendo su toma de posesión física (Cook, 2010). En este sentido, desde sus inicios, los contenidos televisivos se han configurado como objetos de consumo cultural, a partir de una proliferación de signos e imágenes (Featherstone, 1991), por lo cual, el consumo requiere de una decodificación por parte de las personas (Bourdieu, 2010).

La era digital, instaurada en las últimas décadas, ha intervenido en la transformación de las prácticas de consumo cultural audiovisual en la vida cotidiana. El acceso a internet y a dispositivos tecnológicos, como celulares y tablet, forma parte de la rutina de los hogares, mientras que el auge de las plataformas de streaming y de las redes sociales ha cambiado las formas de acceso y consumo a los contenidos e incluso los propios formatos. Se avizora así, un escenario de consumos culturales mediados por la globalización y las tecnologías digitales (Radakovich, Wortman, 2019).

Seleccionar los contenidos y administrar los tiempos de visionado son ahora tarea de los usuarios, pero también el marketing y los algoritmos intervienen en este proceso. Este escenario se encuentra inserto en los cambios de la vida familiar de las últimas décadas, es decir, en las formas de administrar el tiempo y el espacio por parte de las familias, por lo que, de esta forma, el fenómeno del consumo cultural solo puede estudiarse enmarcado en las redes de relaciones sociales (Buckingham, 2013). De esta forma, la era digital ha configurado nuevos procesos de creación de sentido, por lo cual la experiencia de estos dispositivos como en el caso de las pantallas, se revela como «consecuencia de una impronta social y cultural que encontró en dichas tecnologías un soporte simbólico ideal para expresarse» (Winocur, 2009, p. 14).

El escenario de consumo transversaliza, entonces, a las audiencias sin importar la franja etaria. A edades tempranas, los dispositivos tecnológicos de comunicación son utilizados por niñas y niños a nivel global. Según un estudio culminado en 2020 (previo a la pandemia) por la organización estadounidense Common Sense Media, el 67% de la población infantil de entre 5 y 8 años de edad tenía una tablet para su uso personal. A este dato se le suma que el 34% ahora mira videos online 39 minutos al día, y esto es más del doble que lo que miraban en 2017, según esta organización.

En la población infantil, los dispositivos tecnológicos se presentan como agentes de socialización, intervinientes en su desarrollo y en la conformación de su universo simbólico. La infancia está atravesada y definida por los medios tecnológicos (Buckingham, 2008). La mayoría de las imágenes que conocen las personas son aprendidas a través del ambiente televisivo, que a su vez construye interpretaciones que se vinculan con narrativas culturales, deseos simbólicos y placeres (Pauly, 2003). Estas narrativas culturales conllevan a interpretaciones visuales desde la intertextualidad que operan conformando significados y formas de representar la sociedad (Pauly, 2003). De esta manera, el desarrollo cognitivo infantil se construye a partir de diferentes factores en donde se encuentra la imitación, identificación y adopción de conductas y normas sociales de los personajes representados en los contenidos audiovisuales (Bussey y Bandura, 1999). A partir del abordaje de este fenómeno, esta investigación estudia el consumo cultural audiovisual en la vida cotidiana de niños y niñas del último año de Educación Inicial, desde un abordaje enfocado en sus prácticas, gustos y

representaciones. Estos tres ejes que estructuran el trabajo permiten realizar una aproximación al complejo proceso del consumo cultural a través de pantallas que involucren una trama familiar, de grupo de pares, pero también de las y los influencers y de los algoritmos, en tanto que conforman los medios de comunicación.

Este estudio parte también del interés por indagar a una población escasamente estudiada (Chaudron, 2015; Buckingham, 2013) en el campo de la sociología de la comunicación y de los estudios de consumo cultural en la región, como es el caso de las infancias y, particularmente, de la primera infancia. Asimismo, la mayoría de las investigaciones son cuantitativas y se centran en los riesgos asociados a internet (Chaudron, 2015) y cuentan con un enfoque desde la psicología que se centra en los efectos y no en cómo se caracteriza este consumo en la vida cotidiana (Buckingham, 2013). A partir de la búsqueda bibliográfica en el marco de esta tesis se confirma esta tendencia, ya que la mayor parte de los estudios vinculados a infancias y pantallas se encuentra en el ámbito de la psicología, indagando en el uso y en el impacto de los dispositivos tecnológicos en el desarrollo infantil. En este sentido, poner el foco en la primera infancia suscita opiniones polarizadas acerca del uso de pantallas, en donde convergen diversos mundos: familiar, pedagógico, médico y psicológico. Sin embargo, son pocos los trabajos que exploran este fenómeno desde las nuevas sensibilidades que conforman el consumo cultural a través de las pantallas, trascendiendo así las discusiones dicotómicas ante una realidad que difícilmente puede ser ignorada.

Al mismo tiempo, trabajar con niñas y con niños en edades tempranas, donde habita el pleno desarrollo de las habilidades cognitivas y simbólicas, reviste un desafío metodológico en el que esta investigación se sumerge para aproximarse al fenómeno y recoger así también la participación de esta población, muchas veces ignorada desde el ámbito académico. A la edad de 5 años, las niñas y los niños se encuentran en la etapa preoperacional, en la preparación de operaciones mentales lógicas, a partir del desarrollo de la función simbólica (Piaget, 1997). En términos de Piaget, la función simbólica es la capacidad para representar algo, es decir, un significado, por medio de un significante diferenciado como el lenguaje, una imagen mental, un gesto simbólico, etc. En este sentido, enfocar la investigación en el último estadio de la primera infancia permite asegurar la viabilidad del diseño metodológico, ya que a los 5 años, esta población ya tiene un desarrollo cognitivo

que le permite hacer uso de la función simbólica (Piaget, 1997) en formas tales como el discurso oral, el juego a través de imitación y la expresión a través de dibujos. Al mismo tiempo, la edad de 5 años corresponde a una etapa previa o en vías al desarrollo de la lectoescritura, por lo cual el consumo de pantallas está comprendido en los tiempos de ocio y entretenimiento regulados por el entorno familiar y escolar y su uso, además, corresponde con una alfabetización digital espontánea que implica nuevas formas de interacción y sensibilidades en torno al mundo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo General

A partir del abordaje de este fenómeno, esta investigación tiene como objetivo general estudiar el consumo cultural a través de pantallas en niñas y en niños del último año de educación inicial en Montevideo, partiendo de la identificación de prácticas, gustos y representaciones de los contenidos audiovisuales cotidianos durante 2022.

2.2. Objetivos específicos

En este sentido, los objetivos específicos de la propuesta son:

1. Indagar en las prácticas de consumo cultural audiovisual y cotidiano de esta población, considerando la frecuencia, los dispositivos y plataformas utilizadas y los contextos de visualización.
2. Identificar los factores que intervienen en la selección de contenidos, teniendo en cuenta la mediación parental y las recomendaciones algorítmicas y de influencers.
3. Explorar las preferencias y su conformación en la niñez temprana.
4. Identificar los repertorios narrativos de los contenidos, en cuanto a formatos, temáticas y estereotipos.
5. Indagar en las interpretaciones de las niñas y de los niños acerca de los contenidos.
6. Explorar las formas en que las niñas y niños construyen significados de los contenidos audiovisuales y cómo estos influyen en su imaginario y juego simbólico.

3. Antecedentes

La búsqueda de antecedentes bibliográficos se ha realizado en repositorios locales e internacionales, en los que se han identificado artículos que comparten algunos temas de discusión o aproximaciones metodológicas en torno a los propósitos de la investigación. Cabe destacar que, como se ha mencionado, la mayoría de los estudios encontrados contienen un abordaje desde el uso de pantallas en la población infantil, a partir de un enfoque psicológico. Al mismo tiempo, los estudios en el ámbito de los consumos culturales orientados a una perspectiva generacional suelen enfocarse en poblaciones juveniles.

En primer lugar, en cuanto al ámbito académico angloparlante, se identifica un campo interdisciplinario de trabajo denominado *Childhood Studies*, que desde la década de los noventa estudia la sociología de la niñez y la adolescencia y, particularmente, la cultura de consumo de esta población. Precisamente, entre sus investigadores principales se encuentran Sonia Livingstone, David Buckingham, Daniel Thomas Cook y Shirley Steinberg, quienes han estudiado el fenómeno del consumo cultural en niñas, niños y adolescentes. Las obras de estos autores plantean aspectos relacionados al uso de tecnologías digitales, alfabetismo transmedia, marketing y cultura de consumo en la niñez y en la adolescencia. El aporte de estos trabajos se encuentra también en la postura que plantean acerca del rol activo de las niñas y niños como sujetos activos en el proceso de consumo. Al respecto, Cook (2010) menciona que se trata de una *enculturación comercial*, un proceso de participación activa con los bienes de consumo que se construye durante toda la vida. Steinberg (2011) menciona la noción de una *kinderculture*, es decir, una cultura de consumo especialmente dirigida a la población infantil en donde el marketing ejerce un rol primordial.

Por otra parte, Buckingham (2002; 2008) señala la transformación de la niñez con la llegada de la era digital y advierte los factores económicos que operan en este escenario. Para el autor, los espacios del consumo cultural infantil están cada vez más privatizados y esto trae como consecuencia una desigualdad cada vez mayor entre sectores sociales, así como una fragmentación de los públicos infantiles a partir de la aparición de diferentes nichos de mercado. A su vez, Livingstone (1990; 2002; 2020) tiene diversos trabajos que abordan el consumo

cultural de las niñas y niños en el mundo audiovisual, desde estudios enfocados a la recepción televisiva al consumo de pantallas, e involucra la mediación parental en la era digital. Si bien las obras de estos autores son trabajos con una notable densidad teórica y que, por supuesto, trascienden por completo el planteo de la presente investigación, sus aportes pueden considerarse también como antecedentes teóricos, ya que abordan el mismo problema. Tanto Livingstone como Buckingham se posicionan desde una búsqueda por trascender la polarización entre el pesimismo y el optimismo que suscita el consumo de objetos culturales en la infancia y, particularmente, de los media. En este sentido, analizan el entramado de relaciones sociales familiares y de pares, y cómo las identidades se construyen, no solo por el mercado, sino por la propia población infantil, que también es capaz de negociar y socializar a su entorno.

En el ámbito académico de habla hispana, se encuentra un estudio de la Universidad de Salamanca, de Marcos et al. (2020), denominado *Infancias y contenidos audiovisuales online en España: Una aproximación al consumo y a la mediación parental en las plataformas OTT*. Este trabajo de metodología cuantitativa presenta objetivos más orientados a la mediación parental que a la exploración de gustos y representaciones de las niñas y niños. No obstante, entre los resultados se encuentra que la regulación parental está más enfocada al tiempo de consumo que a los contenidos. Asimismo, la franja etaria mayormente regulada por las familias va desde los 3 a los 6 años. En cuanto a los contenidos, tanto en las plataformas como en la televisión, Marcos et al. (2020) señalan que las niñas y los niños de menor edad suelen mirar en mayor medida programas y películas infantiles. No obstante, en las plataformas, los autores encontraron un mayor porcentaje de otros contenidos que fueron identificados como videos de YouTube (musicales, juguetes, videojuegos, competencias, tutoriales y deportes).

Por otro lado, al respecto del trabajo de campo con población de 5 años, se menciona un estudio de la Universidad de Granada (España). Chacón (2011) plantea un análisis de los contenidos audiovisuales a través del dibujo infantil. En esta investigación, el autor se centra en las series, películas y videojuegos. En cuanto a la metodología, se trata de un estudio exploratorio que contó con un sondeo previo con niñas y niños de 4 a 6 años de un centro educativo público, en el que se realizaron entrevistas acerca de sus gustos audiovisuales cotidianos y, posteriormente, se aplicó la técnica del dibujo para identificar las diferentes

representaciones que las niñas y niños realizaban sobre lo que veían. Según Chacón (2011), esta herramienta resulta una técnica válida para la niñez temprana a la que se refiere el estudio (5 y 6 años).

En cuanto a los antecedentes en la región y precisamente en el Río de la Plata, se identificó una línea de trabajo sobre infancia y representación simbólica a partir de consumos culturales, llevada adelante en la Universidad de Buenos Aires, donde desde el año 2005 hasta 2010 se realizaron trabajos de investigación sobre estas temáticas. En esta oportunidad, el trabajo de Krauth et al. (2009) trata sobre categorías de análisis de la práctica de ver televisión en población escolar. A partir de la indagación acerca de las condiciones del consumo de televisión, buscaron determinar qué hacen las niñas y niños con los contenidos que ven. En el trabajo de campo, entrevistaron a padres y madres, así como a niños y niñas, y entre los resultados encontraron que el nivel sociocultural no era determinante si se observaba el porcentaje de población infantil que conversa y juega sobre lo que mira. No obstante, sí resultó determinante la variable género, ya que niños y niñas miran contenidos de diferente formato (niñas miran más telenovelas y varones, más series) y esto implica que realicen un tratamiento del material también diferenciado, donde las niñas conversan de lo que miran, más que los varones.

Por otra parte, el desarrollo del conocimiento de las imágenes depende del apoyo cultural que brindan las personas adultas en la comprensión de lo que ven las niñas y los niños, aseguran las investigadoras argentinas Salsa y Vivaldi (2012), quienes abordan el desarrollo de la función simbólica en la niñez, a partir de aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes en fotografías, libros y televisión. Las autoras plantean que a partir de los 4 años de edad, se desarrolla una fase post-simbólica donde el conocimiento de las imágenes pasa a ser explícito. A los efectos del presente proyecto de investigación, Salsa y Vivaldi (2012) han permitido obtener insumos para el abordaje metodológico en las aulas, considerando que las estructuras de recuerdo y la función simbólica sobre los contenidos ya están desarrolladas en la edad de 5 años.

Por otra parte, la investigadora argentina Carolina Duek, a través de su obra *Infancias entre pantallas* (2013), menciona la noción de consumo fragmentado, en el que la unidad de recepción familiar tiende a ser desplazada por una recepción individual que se configura a partir de los gustos y estos gustos guardan una

estrecha relación con la identidad. Duek le da relevancia al discurso infantil y se interesa por sus elecciones en cuanto a juegos y prácticas cotidianas que involucran a las pantallas. La investigadora aborda la temática de las pantallas trascendiendo la mirada dicotómica de aceptación y rechazo, ya que plantea que los medios no hacen mal a las niñas y niños, sino que los vínculos con las pantallas son diferentes según el contexto familiar, económico y social de cada niña o niño.

4. Metodología

Esta investigación se desarrolló a partir de la metodología cualitativa, ya que el abordaje se aproxima al consumo cultural desde la interpretación y análisis del fenómeno, concibiendo la realidad como una construcción social (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Vallés, 1999). Se trabajó así en un planteo constructivista e interpretativo, que parte del problema en su contexto y a través de diferentes puntos de vista implicados (Vallés, 1999). Por eso, se consideraron tres niveles discursivos: las docentes, las familias y las niñas y los niños.

Al mismo tiempo, para dar cuenta de la complejidad del fenómeno, el estudio se enfocó en la interrelación de tres dimensiones temáticas: prácticas, gustos y representaciones de los contenidos de consumo. Si bien en el proceso de consumo estos tres ejes intervienen de forma simultánea y en interacción, ya que no se puede hablar de uno sin tener presente los otros dos, a efectos de organizar el trabajo metodológico, se optó por realizar esta división para proveer de una estructura más clara al análisis.

A partir de estas tres dimensiones, se plantearon determinadas líneas analíticas que guiaron la recolección de la información en la etapa de trabajo de campo como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. *Categorías de análisis a partir de los ejes de la investigación*

Prácticas	Gustos	Representaciones
Mediación del uso de pantallas en el hogar y en la escuela. Tiempo y frecuencia de visionado, tipo de dispositivos, plataformas y canales. Tipo de contenidos. Contextos de visualización (compañía adulta)	Formas de selección de contenidos. Agentes intervinientes en la selección de contenidos. Características del consumo audiovisual cotidiano Características del gusto	Tipología de contenidos según formatos y narrativas Representación visual de los contenidos Representación de contenidos en las dinámicas del juego Manifestación del lenguaje digital en las representaciones

Con respecto a los ejes de los gustos y de las representaciones es preciso destacar el interrelacionamiento entre ambos, ya que analizar las representaciones simbólicas implica inherentemente poner el foco en los gustos de las niñas y de los niños. Asimismo, el eje de las representaciones ha resultado tener un carácter altamente exploratorio, ya que en el transcurso de la indagación de campo con la población infantil se encontraron elementos discursivos acerca de su percepción sobre los contenidos que miraban, que dieron origen a nuevas dinámicas metodológicas que se describirán más adelante. En este sentido, la última categoría, referente a las representaciones desde el ambiente digital, fue añadida a partir de esta exploración.

El enfoque exploratorio es también resultado del escaso estudio de este fenómeno en poblaciones infantiles y más aún en la primera infancia. De esta forma, se propuso inicialmente una metodología flexible en las aulas, que pudiera adaptarse a la realidad de los centros educativos, pero también a la diversidad en cuanto a las habilidades de lenguaje y desarrollo cognitivo de las niñas y de los niños.

4. 1. Caracterización de la población

Antes de presentar las técnicas de recolección de información es preciso describir las características de la población que participa de esta investigación, así como realizar algunas puntualizaciones que permitirá comprender la articulación entre el planteo metodológico y la adaptación a las dinámicas pedagógicas en las aulas.

El trabajo de campo se realizó, entonces, desde abril a diciembre de 2022 en dos aulas de 5 años, correspondientes a un centro educativo público y a otro privado, precisamente, al Jardín nro. 213 Enriqueta Compte y Riqué y a la Escuela Infantil Mil Semillas, respectivamente. La elección de dos centros educativos responde a la necesidad de ampliar y diversificar la muestra, y aunque se presenten eventualmente diferencias institucionales y poblacionales, esta investigación no pretende tratarse de un estudio comparativo, sino que se abordan

ambos centros educativos con la intención de contribuir a una exploración más integral del fenómeno.

Asimismo, la investigación se realizó en estos dos centros educativos en particular, debido a la disponibilidad de los mismos y el interés en la propuesta de investigación, entendiendo que ambos centros educativos son representativos de la educación inicial montevideana, tanto desde la educación pública, como desde la privada. Por un lado, el Jardín nro. 213 se caracteriza por ser el primero de Latinoamérica, aspecto que lo ha convertido en un centro educativo de referencia en la historia de la educación inicial de Uruguay y de la región. Fundado en 1892 por la maestra Enriqueta Compte y Riqué — de quien adopta su nombre actualmente—, este centro educativo incorporó las nuevas ideas pedagógicas que Compte y Riqué trajo de Europa, encomendada por la reforma vareliana, como el modelo froebeliano, creado por Friedrich Froebel, un pedagogo alemán considerado el padre de la educación preescolar. La innovación de este modelo era poner el foco en los intereses de cada niño o niña, resaltando su creatividad e individualidad, y buscando desarrollar sus capacidades (Uruguay Educa, s.f.). Actualmente, el Jardín nro. 213 cuenta con una población de más de 300 niñas y niños de entre 3 y 6 años de diversas zonas de Montevideo, que asisten en horario de tiempo completo, desde las 8.30 hasta las 15.30 horas.

Por otro lado, la Escuela Infantil Mil Semillas, ubicada en el barrio Palermo, surgió en el año 2010 con el propósito de expandir la propuesta educativa iniciada en la Escuela Infantil Wara. Actualmente, al centro asisten niñas y niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Este centro educativo se define como un proyecto de aprendizaje constante, en el que prima la participación infantil, a partir de un enfoque de género y de derechos, tal como se explicita en su *Proyecto pedagógico institucional* (2022): «La elección de nuestra definición como escuela infantil no es un tema semántico menor, sino que intenta ser la primera evidencia de una forma de concebir esta etapa de la vida, sus derechos y cómo pensamos este espacio para promoverlos» (p. 6). En este marco, la investigación y el intercambio de miradas se manifiesta como un elemento fundamental para la escuela.

Para la aproximación a las prácticas de consumo de pantallas se trabajó con una muestra de 22 padres y madres, a través de entrevistas semiestructuradas, como se ampliará más adelante. No obstante, la muestra infantil contó con 42

niñas y niños de 5 años¹. Este aspecto metodológico resultó de la adaptación a las dinámicas pedagógicas una vez que se llegó a las aulas, ya que trabajar solamente con una selección de los niños y de las niñas dentro de una misma clase habría puesto en riesgo la viabilidad de la investigación por motivos éticos y pedagógicos en el ámbito escolar. En este sentido, se procedió a trabajar con la totalidad de la población infantil de ambas clases (siempre y cuando hubieran autorizado sus familias).

Por lo tanto, la muestra infantil es más extensa que la muestra familiar. Esto representa un desafío al momento de analizar la información obtenida, ya que por un lado, los resultados hallados con respecto a las prácticas de consumo y mediación parental (capítulo 1) serán analizadas a partir de la muestra de las familias y del conjunto de niños y de niñas relacionados con la misma; mientras que por otro lado, la información referente a gustos y representaciones (capítulos 2 y 3) abrirá la puerta analítica a la totalidad de la muestra infantil, debido a la originalidad del material y las posibilidades analíticas que presenta. No obstante, se considera que la muestra familiar es representativa de la situación del resto de las familias de las aulas, por lo cual determinadas conclusiones en cuanto a las prácticas de consumo de pantallas en los hogares son factibles de extrapolarse a las demás familias de ambas clases, considerando aspectos como la aleatoriedad de la selección y la saturación de la información dentro de la propia muestra de las 22 familias entrevistadas.

En la tabla 2 se aprecia la información familiar de contexto. Se optó por utilizar seudónimos para identificar a las niñas y niños, con el objetivo de guardar el anonimato de la información brindada por la población y, al mismo tiempo, amenizar la lectura. Asimismo, en la tabla 2 se indican los datos correspondientes a madres y/o padres, ya que en todos los casos estas figuras corresponden a los referentes familiares directos del núcleo familiar de la muestra.

En relación a esta caracterización familiar, la muestra del Jardín nro. 213, ubicado en el barrio de Reducto, presenta un perfil heterogéneo, ya que reúne a niños y a niñas de diferentes zonas de Montevideo, como Reducto, Cerro, Centro, Paso Molino y Paso de la Arena, entre otras. En el caso de la Escuela Mil Semillas,

¹ Al momento de comenzar el trabajo de campo, todos los niños y las niñas contaban con 5 años de edad, sin embargo, en el transcurso de la indagación, en varios casos cumplieron 6 años, por lo que en algunos testimonios podrá encontrarse esa edad.

ubicada en Palermo, su población proviene mayormente de este barrio, así como de las zonas del Centro, Cordón y Parque Rodó.

En cuanto al nivel educativo de las familias (ver tabla 2), se encuentra que casi la totalidad de los padres y de las madres de la Escuela Mil Semillas presentan estudios terciarios completos, mientras que en el Jardín nro. 213 se observa mayor diversidad en cuanto al nivel de estudios alcanzado. Asimismo, se evidencia que la mayoría de las madres presenta un mayor nivel educativo que los padres de ambos centros educativos. Con respecto al área laboral, en la muestra del Jardín nro. 213 se observa un abanico heterogéneo en el que se encuentran trabajos vinculados al área doméstica, ventas, servicios, transporte, salud, administración, educación y ciencia y tecnología, lo cual permite inferir un nivel socioeconómico de bajo a medio. En el caso de la Escuela Mil Semillas, en las familias predominan trabajos en áreas como la ciencia y la tecnología, la salud y el área social y artística, infiriendo así un nivel socioeconómico de medio a medio alto.

Tabla 2. Caracterización familiar

	Familia de ²	Nivel educativo ³		Área laboral ⁴	
		Padre	Madre	Padre	Madre
Escuela Mil Semillas	Lautaro	TC	TC	CT	CT
	Tadeo	TC	TC	SA	SA
	Facundo	TC	TC	CT	CT
	Gabriel	TC	TC	CT	SA
	Pablo	TC	TC	CT	SA

² Se opta por utilizar seudónimos en los nombres de las niñas y de los niños para cuidar su identidad y la de sus familias.

³ Código: Primaria incompleta: PI / Primaria completa: PC / Secundaria incompleta: SI / Secundaria completa: SC / Terciaria incompleta: TI / Terciaria completa: TC.

⁴ Área laboral: Doméstica: D / Servicios: S / Ventas / Transporte: Tr / Educación: Ed / Salud: SLD / Ciencia y Tecnología: CT / Social y Artística: SA / Administración: Ad / Construcción: Const / Artesanía: Art

	Clara	TC	TC	CT	CT
	Mara	TI	TC	CT	CT
	Maia	TC	SI	CT	Ad
	Celeste	TC	TC	SLD	SLD
	Joaquina	TC	TC	CT	CT
Jardín nro 213 Enriqueta Compte y Riqué	Manuel	TC	TC	CT	CT
	Esteban	SI	SI	Const.	D
	Marcelo	SI	SC	S	Ventas
	Faustino	SI	SI	Tr	D
	Julián	SI	TC	Ad	CT
	Matías	SI	SC	Art	Art
	Victoria	SC	TC	Ad	SLD
	Antonia	TC	TC	TC	SLD
	Romina	SC	TC	Ventas	Ed
	Alma	TI	TI	Ad	Ed
	Ludmila	TI	SC	CT	S
	Camila ⁵	—	TC	—	Ed

⁵ La madre no proporcionó datos del padre.

4. 2. Técnicas de recolección de información

La estrategia metodológica desplegada corresponde a la consecución de los objetivos específicos propuestos, como se observa en la tabla 3 a continuación.

Tabla 3. Estrategia metodológica en relación con objetivos

Dimensión	Objetivo Específico	Técnica de recolección de información
Prácticas	Indagar en las prácticas de consumo cultural audiovisual y cotidiano de esta población, considerando la frecuencia, los dispositivos y plataformas utilizadas y los contextos de visualización.	Entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes y familias.
Prácticas – Gustos	Identificar los factores que intervienen en la selección de contenidos, teniendo en cuenta la mediación parental y las recomendaciones algorítmicas y de influencers.	Entrevistas semiestructuradas en profundidad a familias. Análisis de contenido de Dinámica 2 en las aulas.
Gustos	Explorar las preferencias y su conformación en la niñez temprana.	Análisis de contenido de Dinámicas 1, 2 y 3 en las aulas.
Representaciones	Identificar los repertorios narrativos de los contenidos, en cuanto a formatos, temáticas y estereotipos.	Entrevistas semiestructuradas en profundidad a familias. Análisis de contenido de Dinámicas 1, 2 y 3 en las aulas.
	Indagar en las interpretaciones de las niñas y de los niños acerca de los contenidos.	Análisis de contenido de Dinámicas 1, 2, 3 y 4 en las aulas. Observación en patio escolar
	Explorar las formas en que las niñas y niños construyen significados de los contenidos audiovisuales y cómo estos influyen en su imaginario y juego simbólico.	Análisis de contenido de Dinámicas 1, 2, 3 y 4. Observación en patio escolar

4. 2. a. Entrevistas semiestructuradas en profundidad a referentes familiares⁶ y docentes

La dimensión familiar es determinante en el consumo cultural de las personas (Bourdieu, 2010; Morley, 1996; Livingstone y Blum-Ross, 2002), y si de población infantil a edades tempranas se trata, las familias son agentes mediadores fundamentales en su socialización (Grané, 2021; Lozano Blasco et. al., 2020), así como en las formas de recepción y apropiación que adquiere este consumo cultural (Duek, 2013).

Para el abordaje de esta dimensión discursiva, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad a madres y padres, a partir de una muestra de diez referentes adultos familiares en cada centro. La entrevista es una situación cara a cara en donde se encuentran distintas reflexividades, pero también, donde se produce una nueva. Se trata de una «relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación» (Guber, 2001, p. 75). En el caso de las entrevistas semiestructuradas, se basan en una guía de asuntos o preguntas y en otras preguntas adicionales que quien entrevista puede introducir para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La muestra de entrevistas a las familias se seleccionó a partir de la lista aportada por las maestras, tomando como criterio principal la variable género (cinco niñas y cinco varones), luego se ordenaron los nombres de pila de forma alfabética y se eligió uno cada tres, repitiendo esa operación las veces que fuera necesario hasta alcanzar una lista de cinco niñas y de cinco varones en cada centro educativo, con sus respectivos suplentes. Cabe destacar que en el caso de Mil Semillas, hubo dificultades para completar la muestra de varones, por lo que en primera instancia se trabajó con una selección de cuatro referentes adultos, pero luego, una de las personas decidió no continuar en la investigación por motivos personales, por lo cual, en última instancia se accedió a completar la muestra de varones con dos niños del grupo de 4 años que ya habían cumplido 5 años y sus respectivas madres.

⁶ Se denomina *referentes familiares* a las personas adultas responsables de la niña o el niño. En el caso de la muestra familiar, en la totalidad de los casos, estas figuras referentes correspondieron a las madres y padres.

Al respecto del Jardín nro. 213, las entrevistas transcurrieron con normalidad en cuanto a la composición de la muestra, pero en agosto las docentes informaron que dos niños, cuyas madres habían sido entrevistadas, se habían mudado y ya no pertenecían al centro educativo, por lo que se retomó la etapa de entrevistas y a efectos de no comprometer los tiempos de realización del trabajo de campo, se eligieron dos familias en reemplazo de las anteriores, a partir de designación directa, pero con un perfil similar a las ya entrevistadas.

Con respecto a las entrevistas a las docentes de ambos centros educativos, también se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad. En el caso del Jardín nro. 213, se entrevistó a la directora, a la secretaria y a la maestra del grupo de 5 años seleccionado para el trabajo de campo. En Mil Semillas se entrevistó a la directora pedagógica y a la maestra del grupo de 5 años. En todos los casos, las profesionales accedieron a ser mencionadas con su nombre completo en este trabajo.

Se destaca que todas las personas entrevistadas firmaron un documento de consentimiento informado en el que también autorizaban a sus hijos e hijas a participar del estudio. El consentimiento asegura el anonimato, por lo cual, los nombres de los niños y de las niñas que aquí se presentan no son los nombres reales, sino que se cambiaron por seudónimos, como ya se mencionó. Para la etapa posterior del trabajo de campo en las aulas, se les envió a las familias restantes otro documento de consentimiento informado para que todas las niñas y niños de las clases pudieran participar de las dinámicas que se detallan a continuación.

4.2.b. Análisis de contenido

El análisis de contenido cualitativo es un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos, que se basa en la lectura como método sistemático, objetivo, replicable, válido, que permite producir nueva información (Andréu, 1998). En la presente investigación, esta técnica de recolección de información tiene como base cuatro dinámicas y corresponde al trabajo de campo con la población de niños y niñas (ver tabla 4). En el proceso de

diseño, las dinámicas propuestas fueron revisadas por las docentes a cargo de las aulas y por una psicóloga infantil externa.

Tabla 4. Dimensiones de la población infantil

Centro educativo privado (Mil Semillas)		Centro educativo público (Jardín nro. 213)	
Niñas	Varones	Niñas	Varones
9	5	14	14
14		28	
42 niños y niñas			

4.2.b.i. Dinámica 1: Relato visual⁷

La inmersión al campo infantil transcurrió a partir de una instancia grupal con el objetivo de conocer una primera aproximación acerca de los contenidos que miran en las pantallas. Para iniciar el intercambio, se elaboró una lámina con imágenes de dibujos animados y programas de la década de los noventa, con la precaución de no incluir contenidos que estuvieran siendo emitidos actualmente, para no condicionar en la consigna posterior.

Este intercambio tuvo como propósito entablar un vínculo desde la horizontalidad, propiciando el diálogo entre los gustos de la investigadora y el de las niñas y los niños, con el propósito de introducirlos en la temática. Luego del intercambio, con la colaboración de las maestras, se les pidió que pensarán en los dibujos animados o programas que más les gustaban y que los dibujaran en hojas individuales.

Si bien la mayoría de las niñas y los niños dibujaron personajes animados y videojuegos, en el caso del Jardín nro. 213, dos niños y una niña dibujaron reality shows de cocina, lo cual fue considerado un dato relevante que requirió ampliar la muestra, ya que este tipo de contenido no había surgido en la información recabada en la muestra de familias.

⁷ Esta dinámica se abreviará en el texto como *D1*



Fig. 1. Dinámica 1 en el aula. (a) Lámina con imágenes de programas de los años noventa. (b) Niño dibujando *Minecraft*, su contenido favorito, en el Jardín nro. 213.

4.2.b.ii. Dinámica 2: Relatos orales individuales⁸

Los contenidos audiovisuales suscitaron un gran interés entre las niñas y los niños, por lo que el propio tema facilitó la apertura al diálogo e hizo posible la viabilidad de la técnica de entrevista para esta población, aún cuando esta técnica está recomendada para poblaciones recién a partir de los 7 años (Moscoso y Díaz, 2017).

En este sentido, se realizaron breves entrevistas individuales (de entre 15 y 20 minutos), tomando como disparador el dibujo realizado previamente. Moscoso y Díaz (2017) mencionan la importancia de que en las entrevistas infantiles existan apoyos visuales para ampliar el entendimiento de lo que el niño y la niña piensan y ampliar así su participación. Estas instancias tuvieron como objetivos explorar en sus gustos audiovisuales y en las narrativas que recordaban e interpretaban sobre esos contenidos. Los materiales utilizados fueron una grabadora de audio, los dibujos de cada niño y niña y una tablet con acceso a YouTube Kids que se utilizó en el caso de que tuvieran dificultad para expresarse.

En este sentido, para el trabajo de campo en las aulas, se contempló el concepto de andamiaje de Bruner, de 1976 (citado por Bisio, 2014), que plantea un nivel creciente de la intervención adulta, a medida de que el desarrollo cognitivo es

⁸ Esta dinámica se abreviará en el texto como D2

menor, es decir que algunas niñas y niños debieron contar con mayor o menor ayuda de materiales, como en el caso de la utilización de la tablet, a la luz de encontrarse en etapas diferenciadas de desarrollo.

En este sentido, además, las entrevistas contaron con una cierta complejidad, debido a las características de la población infantil. Quecha (2014) menciona que para trabajar con niños y niñas, se deben dejar atrás los prejuicios, evitar los romanticismos sobre la niñez y tener presente que la infancia se expresa de diferentes formas, así como respetar sus tiempos y aprovechar la espontaneidad de sus acciones y opiniones.

4.2.b.iii. Dinámica 3 – Selección de personajes

Con base en la información recolectada en los relatos individuales, el objetivo de la dinámica 3 de selección de personajes⁹ fue profundizar en el conocimiento de gustos, contenidos y representaciones, según el criterio de confirmabilidad que legitima los datos recolectados previamente (Moscoso y Díaz, 2017). Para esto, se instó a las niñas y a los niños a imaginar qué personajes les gustaría invitar a su fiesta de cumpleaños, ya que se observó a partir de sus relatos y los de sus familias, que las instancias de cumpleaños eran eventos de suma importancia en la vida infantil.

Para llevar adelante esta consigna, se seleccionaron 80 personajes entre los más mencionados en los relatos individuales, contemplando también algunos contenidos que si bien habían sido menos nombrados, eran ampliamente populares en el mundo infantil, con el propósito de explorar si eran conocidos por más niñas y niños. Una vez que se seleccionaron los personajes, se imprimieron tarjetas imantadas y se elaboraron dos álbumes para que pudieran observar varias tarjetas de forma ordenada y en simultáneo.

De esta forma, dispuestos en duplas de niña y varón, recibían de forma individual un album y una pizarra imantada, para disponerse a elegir los personajes que invitarían a su fiesta de cumpleaños, entendiendo que esas selecciones están determinadas por el conocimiento, la afinidad, la admiración y el interés hacia los personajes. Luego, se les pedía que colocaran las tarjetas seleccionadas en la

⁹ Esta dinámica se abreviará en el texto como D3

pizarra imantada y se les preguntaba cómo se imaginaban ese cumpleaños y qué regalos les gustaría que les obsequiaran los personajes.

Las duplas fueron elegidas según perfiles similares de comportamiento, para observar las interacciones a partir de la variable de género. Cabe aclarar, además, que cada álbum era intercambiable, ya que contenían diferentes personajes por duplicado, para que al culminar el visionado, tanto el niño como la niña hubieran realizado un recorrido por todos los personajes presentado, con la posibilidad de elegir ambos el mismo personaje si así lo deseaban.

El trabajo de campo en las aulas se enmarcó en un enfoque de derechos y ético, instando a la reflexividad, es decir, a la capacidad para desprenderse del quehacer y recapacitar constantemente sobre este (Moscoso y Díaz, 2017). Investigar con niños y niñas implica hacer uso de los principios de beneficencia y no maleficencia, como señalan Moscoso y Díaz (2017), es decir que se deben tener en cuenta los impactos de los niños y las niñas en la participación de la investigación, procurando su bienestar.

En este sentido, el autocuestionamiento como investigadora se basó en el cuidado de no caer en una estimulación al consumo o en una apología indirecta mediante las entrevistas, sobre todo en contenidos que, aunque son consumidos por esta población, no se adecúan a su edad o podrían tener impactos negativos a nivel emocional, como el caso del videojuego de terror Poppy Playtime, que surgió en el relato de varios niños y niñas. En este caso, se optó por no incluir ningún personaje de este videojuego en la dinámica de las tarjetas, para no despertar la curiosidad o promover su gusto indirectamente.

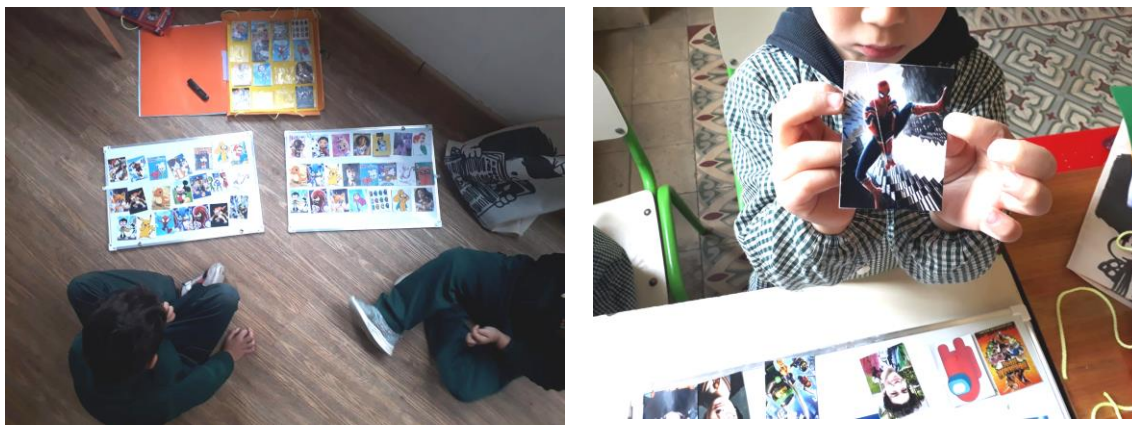


Fig. 2. Dinámica 3 en el aula. (a) Niño y niña eligiendo los personajes invitados a su cumpleaños, en Escuela Mil Semillas. (b) Niño mostrando uno de sus personajes favoritos, en Jardín nro. 213 (foto tomada a pedido de él).

4.2.b.iv. Dinámica 4: Exploración de gustos de personajes en diferentes versiones estilísticas

Luego de esta actividad, se les mostró a las niñas y niños una carpeta con láminas de diferentes versiones estilísticas de los mismos personajes, así como de personajes con sus réplicas humana y animada. Esta actividad fue exploratoria y tuvo como objetivo indagar en los gustos y en las representaciones de esta población, a partir de la observación de la etapa de entrevistas individuales, en la cual se encontraron elementos discursivos acerca de las nociones de realismo y autenticidad según la versión estética de los personajes. A continuación, se detallan los personajes presentados (imágenes y tabla se presentan en el apartado 3.4 del capítulo 3):

- Tres imágenes de Mike (youtuber español que se representa a sí mismo con una imagen de un perro) en sus diferentes versiones: Mike perro animado, Mike perro como avatar en el videojuego Minecraft y Mike humano, sosteniendo un peluche de Mike perro.
- Dos imágenes de la serie *La casa de muñecas de Gabby* (Netflix, 2021) en su versión humana y su versión animada.
- Tres imágenes del personaje de Sonic: *Sonic The Hedgehog* (SEGA, 1991), *Sonic Boom* (Cartoon Network, Netflix, 2015) y *Sonic: La película* (Paramount, 2020).

- Cinco imágenes de Mickey Mouse según los años: 1928, 1955 (aprox.), 1999, 2006 y 2013.
- Cuatro imágenes de *My Little Pony*: *My Little Pony: La serie* (Hasbro, 1986 y 2003), *My Little Pony: La magia de la amistad* (Hasbro, 2010) y *My Little Pony: La película* (Hasbro, 2021).



Fig. 3. Dinámica 4 en el aula. Niño opinando sobre el estilo de los personajes, en Escuela Mil Semillas.

4.2.c. Observación en el patio escolar

Se realizaron instancias de observación participante en el patio escolar, ya que, consultados por los juegos, algunas niñas y niños contaron que jugaban a reproducir determinados dibujos animados o videojuegos cuando iban al patio. En este sentido, se realizaron tres instancias de observación del patio escolar en cada centro educativo.

En los patios se recorrieron los diferentes juegos espontáneos, se observaron las dinámicas lúdicas, el relacionamiento entre pares, los liderazgos, el desplazamiento por los espacios, así como las diferentes ideas creativas y la incidencia de la variable de género. Se dialogó con las niñas y niños para comprender mejor los juegos, forjando el vínculo y sosteniendo una actitud lúdica y curiosa de parte de la investigadora para participar también en esas dinámicas, si sus protagonistas la invitaban a ser parte. De esta forma, se logra una modalidad de observación participante activa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), en la cual se interactúa con la población, cuidando también el espacio para no resultar

invasivo. Como forma de no perturbar la naturalidad de los juegos ni suscitar curiosidad en las niñas y niños, se optó por escribir las bitácoras de observación inmediatamente después de que finalizaban las actividades recreativas en el patio.

5. Marco teórico

En este apartado se encuentra el corpus desglosado según los núcleos temáticos que se abordarán en la tesis, que corresponden a tres grandes temas: consumo cultural, era digital y niñez.

5.1. Consumo cultural

Para delimitar esta construcción teórica, primero es preciso definir la noción de consumo cultural. El consumo implica, no solo la compra, sino el conocimiento y el deseo de bienes, e incluye también el consumo visual sin tomar posesión física de los objetos, forjando una relación entre las personas y los símbolos (Cook, 2010). De esta manera, García Canclini (1999) define al consumo cultural como «el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica» (p. 42).

Por lo tanto, las artes, el conocimiento, pero también los productos de valor mercantil como los programas de televisión, son productos de consumo cultural, configurando así la sociedad de consumo, donde sucede una superproducción de signos e imágenes (Featherstone, 1991). De esta manera, el consumo requiere de una decodificación por parte del consumidor (Bourdieu, 2010).

El consumo también construye y comunica las diferencias sociales, ya que las diferencias no están en los objetos que se poseen, sino en cómo se los utiliza (García Canclini, 2001). Esta idea se asocia con la noción del consumo como distinción, pensamiento introducido por Pierre Bourdieu en la década de 1970, que se relaciona con la homología cultural (Radakovich, 2014), la cual propone una correspondencia entre gustos y clases. Esta conceptualización expresa que las preferencias estéticas de las personas están determinadas por una pretensión de legitimación cultural socialmente establecida, con el objetivo de diferenciarse, y esto está determinado por la clase social y el estatus de las personas (Bourdieu, 1979). Para Bourdieu (1987), el consumo cultural está definido por el capital cultural de las personas, el cual está determinado por el nivel educativo, así como

por la transmisión intergeneracional de conocimientos y posesiones de bienes culturales familiares. En este sentido, la familia y la escuela son agentes por excelencia en la transmisión del capital cultural en la infancia y, por lo tanto, son actores determinantes en su consumo cultural, apropiación simbólica y conformación de su universo simbólico.

La noción de capital cultural ha sido actualizada bajo la idea de capital tecnocultural, término acuñado por O' Keeffe (2009), quien busca contribuir a la comprensión del uso y el consumo de los medios de comunicación. De esta forma, el capital tecnocultural es un tipo de capital cultural que existe en las actitudes y disposiciones de los individuos hacia las tecnologías. En este sentido, al igual que el capital cultural bourdieano, la familia es un agente de transmisión del capital tecnocultural, pero el género se manifiesta como un factor determinante en su adquisición, ya que las habilidades tecnológicas suelen estar más asociadas al mundo masculino que al femenino. La autora menciona que las madres e hijas a menudo sienten que el aprendizaje tecnológico está fuera de su ámbito y que son los hombres de la casa quienes tienen mayores habilidades para el uso de los dispositivos. Además de esto, O' Keeffe (2009) señala que el capital tecnocultural de las niñas y niños es superior que el de sus padres y madres, y en esto se diferencia a la transmisión del capital cultural definida por Bourdieu. Según sus palabras, la edad es un factor más determinante incluso que el género, ya que las niñas estarían más interesadas en adquirir habilidades tecnológicas que sus madres.

En esta línea, posturas más recientes han discutido la perspectiva bourdieuana del consumo cultural (Radakovich, 2014). El omnivorismo cultural es una de ellas, la cual plantea que en los últimos años, a partir de fenómenos como la diversificación, la democratización cultural y la globalización, no resulta tan evidente la correspondencia entre clases y gustos determinados, sino que los omnívoros asocian el refinamiento a una variedad de expresiones culturales (Peterson y Kern, 1996). El omnivorismo cultural responde a la postmodernidad y a las transformaciones en las sociedades occidentales, a partir de un sistema capitalista de acumulación flexible, así como por un declive de un sistema de estratificación cultural rígido (Fernández y Heikkilä, 2011). En este sentido, el omnivorismo cultural plantea una crítica con respecto a la teoría de la distinción de

Bourdieu que proponía la posesión de un gusto legítimo y la amplitud de conocimiento como elementos vinculados a la posesión de clase elevada.

El omnivorismo cultural puede asociarse a la era digital, ya que con internet y los dispositivos tecnológicos, las personas pueden disfrutar de productos culturales de una forma nunca antes vista y esto es reflejo de una sociedad en donde las jerarquías se están difuminando en favor de una mayor individualización (Fernández y Heikkilä, 2011). En una línea similar al omnivorismo, se encuentra la noción del eclecticismo asociado a las prácticas culturales (Donnat, 2009; Radakovich, 2023), en la cual la diversificación de contenidos de consumo se define como resultado de la era digital, que conlleva una democratización en el acceso de internet y en el uso de pantallas como dispositivos fundamentales por donde se vehiculizan los contenidos culturales (Donnat, 2009). El eclecticismo, entonces, entiende la variedad en los gustos culturales en un sentido más amplio que el omnivorismo cultural, ya que esta diversificación se define en términos generacionales, desplazando, de cierta manera, el foco en las clases altas.

A su vez, el consumo cultural actual se caracteriza por ser un consumo voraz. La voracidad es definida por Sullivan y Katz-Gerro (2007) como la medida del consumo cultural, que se define por la capacidad de las personas de consumir una gran variedad de objetos, contenidos y eventos culturales de forma frecuente. Este fenómeno se relaciona con un consumo individualizado que se enfoca en una insaciabilidad que se manifiesta también por el deseo de la anticipación del consumo.

En este nuevo escenario, la esfera audiovisual ha tomado centralidad en la vida cotidiana y son estos contenidos audiovisuales los que aportan nuevos capitales culturales de distinción social (Radakovich, 2011). En este sentido, el concepto de capital tecnocultural de O'Keeffe (2009), se asocia a un capital audiovisual-tecnológico, señalado por Radakovich (2011). En este aspecto, la autora expresa que este capital se trata de nuevas formas de apreciación y valorización de estos bienes simbólicos que no están totalmente legitimadas por los agentes culturales.

Se define así el consumo cultural con sus implicancias teóricas y, asimismo, es necesario comprender la delimitación de este campo a los efectos de esta investigación. En este sentido, se optó por definir el objeto de la tesis como *consumo cultural a través de pantallas*, en el entendido de que la noción de

pantallas comprende a los contenidos audiovisuales cotidianos que consumen niñas y niños a través de diferentes dispositivos como la televisión, la tablet, los celulares y las computadoras. El consumo cultural a través de pantallas es, entonces, el consumo cultural audiovisual cotidiano.

5. 2. Era digital: convergencia, transmedialidad y cultura algorítmica

En este apartado, en primer término, es preciso aportar una definición de *pantallas*. Para Manovich (2001), la pantalla es una superficie rectangular que encuadra un mundo virtual y que existe en el mundo físico del espectador sin bloquear por completo su campo visual. Este autor señala que «en vez de ser un medio neutral de presentar la información, la pantalla es agresiva. Su función es filtrar, cribar, dominar, reducir a la inexistencia lo que queda fuera de cuadro» (p. 148). En este sentido, la proliferación de pantallas ha generado cambios en las prácticas sociales y culturales de las personas en su vida cotidiana. Como señala Donnat (2009), la digitalización y la versatilidad de los dispositivos conlleva a que la mayoría de las prácticas culturales converjan en las pantallas, es decir que todo es potencialmente visible a través de una pantalla y accesible mediante internet. En esta sección se presentarán las nociones teóricas que intervienen en el consumo cultural de pantallas, vinculadas a la era digital y a la transformación que esta implica, tanto en los hogares como en la escuela.

De esta forma, se encuentra la noción de convergencia digital, que se refiere al proceso de flujo de contenido a través de múltiples plataformas (Jenkins, 2008). Esto también supone el borramiento de límites, la fusión de tecnologías y formas culturales que antes eran independientes, tanto en la producción como en la recepción (Buckingham, 2008). La convergencia mediática es más que un mero cambio tecnológico. La convergencia altera la relación entre las tecnologías existentes, las industrias, los mercados, los géneros y el público. Este fenómeno altera la lógica con la que operan las industrias mediáticas y con la que procesan la información y el entretenimiento los consumidores de los medios (Jenkins, 2008, p. 26).

La convergencia se distingue además por la intervención de las corporaciones y por los propios consumidores. De esta forma, la convergencia manifiesta un cambio cultural en el cual los consumidores establecen conexiones entre los contenidos mediáticos y se conforma así una cultura participativa (Jenkins, 2008). No obstante, esta convergencia también está impulsada por imperativos comerciales, ya que se produce un marketing integrado en donde los programas televisivos están vinculados a otros productos culturales como películas, libros, videojuegos, juguetes y otros objetos de consumo (Buckingham, 2008).

Esta convergencia supone una proliferación de pantallas que da como resultado nuevas mediaciones para el acceso a la información, ofreciendo experiencias de consumo distintas (Scolari, 2008). Se configuran así las hipermediaciones que, según Scolari (2008), se trata de «procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí» (p. 113). Para este autor, las hipermediaciones van más allá de una proliferación de medios, ya que también se trata de la emergencia de nuevas configuraciones que trascienden los medios tradicionales. Es importante señalar que este concepto deviene de la noción de mediaciones, que puede ser entendida como una instancia cultural en la cual las audiencias producen y se apropian de significado y sentido en el proceso de comunicación (Martin Barbero, 1987).

En uno de sus textos más recientes, Jenkins, Ford y Green (2013) mencionan la cultura transmedia, un fenómeno resultado de la convergencia digital, en donde se produce una propagabilidad de los contenidos de parte de los consumidores, en una dinámica de circulación que va de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. En paralelo, Scolari (2013) habla de la idea de narrativas transmedia como resultado de la convergencia digital. Se trata de una noción que ha sido trabajada por varios investigadores de los medios, en la cual la propia convergencia, que se expresa en la proliferación de medios, provoca diferentes narrativas y formatos dentro de una misma franquicia. Scolari (2013) menciona que los casos de Star Wars y Pokemon son paradigmas de estas narrativas transmedia, ya que proliferan películas, series, videojuegos, libros y de esta forma, las niñas y niños integran la información de varios medios que luego es compartida en su grupo de pares, reconstruyendo el universo narrativo de forma colaborativa.

En este sentido, señala Scolari (2013) que las narrativas transmedia son una «particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónica, audiovisual, interactiva, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)» (p. 24). Como expresa el autor, no se trata de una simple adaptación de un lenguaje a otro, sino que se trata de una expansión del relato en donde surgen nuevas historias y personajes, y los consumidores asumen un rol activo en ese proceso de expansión.

En este panorama que presenta la era digital se hacen evidentes también nuevas configuraciones que se relacionan con el consumo de contenidos audiovisuales. Por un lado, el boom de las plataformas de streaming propone un nuevo modelo de negocios y diferentes hábitos de consumo y de recepción medial de las audiencias. Las plataformas digitales permiten acceder a los contenidos en cualquier momento y poseen una oferta mayor que los canales de televisión, e incluso como sucede con las redes sociales como YouTube, proliferan contenidos elaborados por individuos, creando así una cultura participativa (Jenkins, 2008; 2013). En este cambio cultural, las personas buscan nueva información y establecen conexiones entre los contenidos mediáticos. Los públicos se configuran entonces como agentes participativos en la difusión de información y son creadores de nuevos mensajes en base a otros contenidos. En este sentido, la convergencia digital propone cierto agenciamiento de parte de los usuarios de internet, no obstante, cabe esbozar el rol de los algoritmos en la capacidad de decisión del consumo mediático.

En términos de las ciencias computacionales, según Dourish (2016), un algoritmo es una abstracta y formalizada descripción de un proceso computacional. Asimismo, los algoritmos juegan un importante rol en seleccionar la información que es más relevante para los usuarios y estos sistemas permiten poder navegar en las bases de datos de la web (Gillespie, Boczkowski y Foot, 2014) y, de esta manera, se configuran como mediadores en el proceso de comunicación (García Marin y Serrano, 2023). Para Sued (2021), los algoritmos tienen una doble materialidad: digital y cultural, es decir que si bien por un lado los algoritmos son ordenadores de la información, distinguen lo que es prioritario e identifican tendencias y lo que es importante para los usuarios, por otro lado, conforman una cultura algorítmica. Al respecto, Striphos (2015) señala que en las plataformas digitales se observa la inclusión del pensamiento, la conducta, la organización y la

expresión en la lógica de los datos grandes y de la informática a gran escala, lo cual ha producido un cambio que altera la forma en que la cultura ha sido practicada, experimentada y comprendida a nivel histórico, dando origen a la cultura algorítmica.

Esta cultura algorítmica implica la creación de filtros burbuja (Pariser, 2017), los cuales ofrecen a los usuarios ideas con las que ya están familiarizados, y eliminan del entorno elementos clave que hacen posible el aprendizaje de las personas, por lo que se produce así un sesgo de confirmación, que es una tendencia a las creencias que refuerzan los puntos de vista ya existentes. Los filtros burbuja limitan el espacio mental en el que se buscan soluciones a los problemas y, además, el entorno informativo que elaboran estas burbujas suele carecer de algunos de los rasgos característicos que estimulan la creatividad y, al mismo tiempo, la burbuja alienta un enfoque más pasivo con respecto a la obtención de información que es incompatible con una exploración que conduce al descubrimiento. En la medida de que estos filtros burbuja están presentes en las plataformas de streaming de contenidos infantiles, también intervienen en la conformación de gustos del consumo infantil, incluso a edades tempranas.

5.3. Primera infancia

La primera infancia es una etapa de desarrollo en donde las niñas y niños tratan de controlar su ambiente y comienzan a aprender a realizar adaptaciones sociales (Hurlock, 1982). Esta etapa «requiere de ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño o la niña» (UCC, CCEPI, 2014, p. 13). De esta manera, a través del consumo cultural, las niñas y los niños construyen una comprensión sobre los temas que los mensajes transmiten, pero además, producen su propia subjetividad (Bussey y Bandura, 1999; Pauly, 2003). A edades tempranas, entonces, se conforman como consumidoras y consumidores por redes de significados múltiples y superpuestos, surgiendo así la cultura y el consumo a partir de la socialización y de la crianza. A su vez, no se trata de una socialización en su sentido pasivo, sino que niñas y niños entran en relaciones con los bienes de consumo.

5.3.a. Consumo cultural en la primera infancia

El consumo cultural en la niñez no es algo nuevo ni exclusivo de la era digital, ya en el siglo XVIII comienzan a aparecer libros y juguetes diseñados para población infantil, que son producidos a gran escala (Cook, 2020). No obstante, a partir del siglo XX comienza a tener lugar la participación de la niñez en el capitalismo, desde la identificación como futuros consumidores adultos, emergiendo así nuevas categorías de la infancia que difieren de las categorías tradicionales, según Cook (2020). Estas nuevas categorías suponen que las niñas y los niños consumen de forma independiente, pueden determinar sus propias formas de consumo y recibir consultas de su familia a la hora de tomar decisiones. De esta forma, Cook (2010) señala una enculturación comercial, es decir, un proceso dinámico en donde el niño o la niña se considera como sujeto activo.

Al respecto de esta situación, Postman (1982) reflexiona acerca de estas nuevas construcciones de niñez, apuntando que el acceso ilimitado a la información por parte de niñas y niños provoca la desaparición de la idea moderna de niñez y se difuminan las fronteras con el mundo adulto. Para este autor, la población infantil se muestra adultizada, pero además, agrega que la forma en cómo la televisión los/as representa, unifica a niñas y niños en cuanto a sus intereses, lenguaje, vestimenta y sexualidad, con respecto de la población adulta.

No obstante de esta suerte de *adultización* de la infancia que Postman señala como la «muerte de la infancia», Buckingham (2002) presenta una posición desde un enfoque intermedio, pero no por eso menos crítico. El autor expresa que existe una nueva construcción de la niñez que tiene lugar a partir de la postmodernidad en relación a sucesos como la desaparición del yo y de lo social, la difuminación de las fronteras entre la infancia y la adultez, y el dominio de lo visual. A su vez, este investigador menciona que la niñez se encuentra atravesada y definida por los medios tecnológicos y por la enorme cantidad de productos que conforman la cultura contemporánea de consumo (Buckingham, 2008). Se trata de una cultura infantil, una *kinderculture* (Steinberg, 2011), en la cual las niñas y los niños son el público objetivo de artículos de consumo especialmente elaborados para ellas/os.

Asimismo, el uso de las tecnologías por parte de la población infantil suscita una dicotomía entre quienes consideran que las niñas y los niños están

predispuestos naturalmente a su uso y aprendizaje, y quienes consideran que la cultura infantil digital está mediada por cambios políticos y económicos, en donde interviene la relación entre el estado y el mercado (Buckingham, 2008; Cook, 2020). En este sentido, las familias están determinadas por lógicas estructurales y coyunturales que operan en su consumo cultural e impactan también en sus hijos e hijas.

«En las familias se crea la primera relación con la televisión y se realiza la formulación primaria de sentidos» (Morley, 1996, p. 263), por lo que dar cuenta del consumo de medios en la vida cotidiana de los niños y niñas implica necesariamente incorporar la dimensión familiar. Como señalan Livingstone y Blum-Ross (2020), los padres y las madres luchan por entender los profundos cambios que ellos están viviendo y en los dilemas digitales convergen las críticas actuales acerca de valores, identidad y responsabilidades. Según las autoras, las acciones de los padres y de las madres están relacionadas con sus recuerdos del pasado y sus visiones acerca del futuro, y agregan también que las familias, muchas veces, son influenciadas por el imaginario popular de las noticias acerca de la adicción a las tecnologías y los avances de la inteligencia artificial. De esta forma, existen tres tipos de dinámicas de crianza digital (Livingstone y Blum-Ross, 2020): 1) quienes «abrazan» a la tecnología y la ven como una herramienta que facilita la vida y permite educar a sus hijas e hijos; 2) quienes tienen una posición de balance y ven las oportunidades, pero también los riesgos; y 3) quienes ejercen resistencia y articulan esfuerzos para evitar que las tecnologías ingresen en sus vidas. Las autoras señalan que no se trata de una categorización familiar, sino que son posiciones que las familias adquieren según el contexto cotidiano, por lo que en una misma familia pueden convivir varias posturas según las circunstancias.

5.3.a. Representaciones simbólicas en la primera infancia

Las representaciones son «parte esencial del proceso en el que se produce sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura» (Hall, 1997, p. 2). Señala Hall que la representación utiliza principios de semejanza y diferencia para establecer relaciones entre conceptos. Las imágenes portan una semejanza con los objetos y un sentido que debe ser interpretado, no obstante, si bien se

comparte una cultura, no todas las personas realizan las mismas interpretaciones, aunque existe un sistema de representación de códigos compartidos que hace posible la comunicación (Hall, 1997). La representación conecta el lenguaje al sentido y a la cultura, y «es parte esencial del proceso en el que se produce sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura» (Hall, 1997, p. 2). Señala Hall que la representación utiliza principios de semejanza y diferencia para establecer relaciones entre conceptos.

En el caso de los signos visuales, estos portan una semejanza con los objetos y un sentido que debe ser interpretado, no obstante, si bien se comparte una misma cultura, no todas las personas realizan las mismas interpretaciones, aunque existe un sistema de representación de códigos compartidos que hace posible la comunicación (Hall, 1997). Tanto las diferentes interpretaciones, como los códigos compartidos, se observan también en las representaciones que construyen las niñas y los niños.

El desarrollo cognitivo sucede durante toda la vida (Piaget, 1966). No obstante, entre los 2 y 7 años tiene lugar la etapa preoperacional en la cual, a partir del uso de símbolos, se preparan para la adquisición de las operaciones mentales que les permiten desarrollarse en el ambiente de manera lógica y reversible.

A la edad de 5 años, ya las niñas y los niños tienen desarrollada la función simbólica. Esta función les permite representar algo, un significado, por medio de un significante diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etcétera (Piaget, 1966).

La población infantil a esta edad, entonces, se apropia a nivel simbólico de lo que mira en las pantallas y lo resignifica a través de representaciones como el juego y la expresión visual. Por un lado, el juego se manifiesta como una experiencia creadora en el espacio y en el tiempo y es una forma básica de vida (Winnicott, 1993). Según Piaget (1997), en el juego se construyen símbolos a partir de aquello que no puede expresarse sólo a través del lenguaje. En una línea similar, Vygotski (1999) expresa que la dramatización es la base de toda creación infantil, y que este aspecto se relaciona con el juego, el cual ejerce una función pedagógica en la vida infantil.

Por otro lado, la expresión visual constituye un reflejo de los niños y de las niñas en su totalidad, en la cual se expresan sus pensamientos, sentimientos, intereses y conocimiento del ambiente que les rodea y, a su vez, es consecuencia

de la experiencia subjetiva de lo que importa para el niño o la niña en determinado momento (Lowenfeld y Brittain, 1980). Asimismo, los dibujos expresan lo que el niño o la niña dibuja de memoria, lo que conoce de un tema determinado, lo que le parece principal y esto no es lo que ve, sino lo que se imagina del objeto (Vygotski, 1999).

La realidad es una construcción social (Berger y Luckmann, 1968; Mead, 1973) y en este escenario se configura el universo simbólico que se concibe como «la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo» (Berger y Luckmann, 1968, p. 125). En este sentido, las acciones de consumo cultural audiovisual infantil son factores determinantes en la conformación de su universo simbólico.

El mundo social e histórico está tejido por lo simbólico y, a su vez, lo simbólico se relaciona con lo imaginario, ya que este debe utilizar lo simbólico para expresarse y para existir (Castoriadis, 1975). El autor señala que el mundo está construido por imágenes y que estas imágenes constituyen representantes de otra cosa a partir de su función simbólica. De esta forma, Castoriadis (1975) menciona la idea de imaginario social, ya que el simbolismo tiene la capacidad imaginaria de ver en una cosa lo que no es y viceversa.

En este sentido, los imaginarios sociales están conformados por la forma, es decir, por las imágenes y la apariencia, pero a su vez, esta lógica es formante de la vida social, y propone que las personas elijan también diversas formas, roles e identificaciones (Maffesoli, 1997). La forma tiene la función, entonces, de mantener la unicidad, de organizar los fragmentos de lo heterogéneo, según señala este autor: «Somos, ante todo, de un lugar que nos sobrepasa, y cuya forma, nos forma» (p. 135). La fuerza de la forma es imponer una emoción colectiva que orienta las voluntades individuales y que conforma a la sociedad, pero a su vez, se trata de formas que están abiertas al dinamismo y la creación (Maffesoli, 1997).

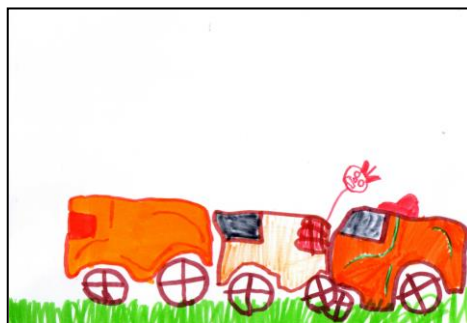
Las instituciones, conformadas por personas, se componen así en el imaginario social, que trasciende sus funciones, y el simbolismo de las mismas es necesario para concretar su existencia (Castoriadis, 1975). En este sentido, las instituciones educativas y las familias como instituciones sociales construyen su imaginario sobre la era digital en las infancias. En este escenario, es necesario tener en cuenta que los niños y las niñas también construyen sus imaginarios a

partir de las representaciones que manifiestan las pantallas, así como de las representaciones del universo de símbolos a su alrededor.

6. Análisis y resultados

A partir del proceso teórico-metodológico, se trabajó en un análisis descriptivo por centro educativo, con base en las dimensiones escolar y familiar. No obstante, aquí también se esbozan los principales hallazgos obtenidos del trabajo de campo con la población infantil. El siguiente análisis y la presentación de resultados incorpora, a su vez, la estructura basada en los ejes de la investigación mencionados: prácticas, gustos y representaciones, estructurados en las categorías analíticas señaladas previamente (ver tabla 1).

6.1. Prácticas de consumo



«Dibujitos antes que libros, sí. Dibujitos por encima de jugar conmigo, por ejemplo, no. Yo si le digo: “Vamos a jugar a algo”, prefiere jugar conmigo, o dibujitos o ir a la plaza, prefiere ir a la plaza, pero cuando está en casa y tengo que hacer otra cosa, la elección de ella son los dibujitos».

Madre de Camila

Ilustraciones en dinámica 1. *My Little Pony* por Agustina, *¿Es pastel?* por Martín y Videojuego de carreras de autos, por Mara.

6.1. Prácticas de consumo

El primer eje que se aborda en esta tesis se relaciona con las formas en que los niños y las niñas consumen contenidos audiovisuales en su vida cotidiana. Este aspecto comprende también las rutinas y actividades lúdicas y recreativas, así como las dinámicas familiares y de los centros educativos, incluidas las mediaciones parentales e institucionales al respecto del consumo de pantallas. En este capítulo se presentará entonces un análisis a partir de los relatos de las maestras, así como de las madres y de los padres.

El consumo de pantallas suscita opiniones dicotómicas entre las familias, la comunidad educativa y profesionales especialistas en infancia de diversas disciplinas. Como señalan Livingstone y Blum-Ross (2020), en los dilemas digitales recaen las impugnaciones sobre valores, identidad y responsabilidades de los padres y de las madres. También sucede que las pantallas son percibidas como las causantes de profundos cambios en la órbita de las dinámicas familiares, así como en relación a los comportamientos culturales. Según la autora, se piensa que los únicos cambios de esta generación están centrados en la tecnología cuando en realidad esto es una falacia. Para Livingstone y Blum-Ross (2020), los padres y las madres reciben influencia del imaginario popular y de las noticias relacionadas con la adicción a las tecnologías, lo cual provoca una opinión pesimista con respecto a su uso.

Al respecto de las actividades que realizan niñas y niños en su tiempo libre, Buckingham (2008) señaló que están cada vez más privatizadas y mercantilizadas, ya que pasan la mayor parte de su tiempo en el hogar y los servicios culturales son más que nunca pagos. Ya en 2008, el autor advertía que el gasto familiar en medios de entretenimiento estaba creciendo de forma exponencial. A su vez, los espacios públicos de la infancia estaban disminuyendo o estaban siendo apropiados por el mercado comercial. Según Buckingham (2008), esto lleva a que los mundos sociales y mediáticos de los niños y de las niñas sean cada vez más desiguales. En el caso de esta investigación, los rasgos de privatización y mercantilización de los consumos culturales pueden observarse en el análisis, pero al mismo tiempo, a pesar de tratarse de una población heterogénea, se evidencia

cierta similitud al respecto de los contenidos que consume esta población infantil, incluso a pesar de las diferentes mediaciones parentales.

6.1.a. Dos mundos interrelacionados: la escuela y el hogar

Ambos centros educativos presentan un discurso restrictivo similar en cuanto al consumo de pantallas en la primera infancia. No obstante, como se mencionó anteriormente, en el caso del centro educativo privado, se observa un posicionamiento de mayor oposición con respecto al uso de dispositivos digitales o la incorporación de repertorios del mundo audiovisual en su propuesta educativa. Con respecto a las familias, la mayoría de aquellas que conforman la muestra cuentan con un posicionamiento discursivo restrictivo acerca del consumo de pantallas de sus hijos e hijas, el cual coincide con la postura de los centros educativos.

De esta forma, el mundo del hogar y el mundo escolar presentan sus coincidencias en cuanto a la mediación del consumo de pantallas a partir de las interacciones e intercambios que suceden entre ambos. Como organizaciones, las escuelas generan relaciones sociales y se integran en un sistema conformado por individuos que modifican su entorno, definiendo así la cultura de cada organización (Arocena, 2010). En este sentido, la identidad de las instituciones educativas se construye a partir del intercambio entre las docentes, la familia y el alumnado, pero al mismo tiempo, el personal docente se posiciona también según sus valores y normas, por lo que el mundo escolar y el mundo familiar construyen cierta autonomía identitaria en su relación con el otro.

Para Bourdieu (1996), la escuela reproduce la estructura social, en el sentido de que la acción pedagógica se produce sobre diversos aprendizajes con los que ya vienen los niños y niñas desde la casa. En este sentido, la familia es definida como la primera educación, por lo que los niños y niñas nunca son una tabla rasa, sin embargo, la escuela interviene en el acceso a medios culturales y en la decodificación de los consumos, según el autor. La familia y la escuela son instituciones que se construyen en un imaginario social (Castoriadis, 1975), por lo cual, ambas conforman una representación simbólica y al mismo tiempo, ellas

mismas construyen su imaginario sobre diferentes aspectos sociales y fenómenos como puede ser el impacto de la era digital en las infancias.

Asimismo, estas instituciones pueden pensarse a nivel sistémico. Para Bronfenbrenner (1987), se trata de microsistemas para el desarrollo del niño y de la niña, en el que se establecen actividades, roles y relaciones interpersonales en un entorno determinado. Tanto el mundo familiar, como el escolar, son espacios de intercambio entre las personas, que no se limitan a la interacción social, sino que se trata de un proceso de creación de significado (Blumer, 1982). Es decir que las percepciones e ideas que tienen las personas sobre el mundo dependen de las interacciones con los otros y al mismo tiempo, los espacios o mundos donde interactúan se constituyen a sí mismos y se nutren de los diversos intercambios. Estas interacciones se vinculan con la conceptualización de mediaciones de Jesús Martín Barbero (1987), considerada revolucionaria en los estudios culturales y de comunicación latinoamericanos. Martín Barbero propone que los estudios de comunicación deben enfocarse en las mediaciones, es decir, «en las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y a la pluralidad de matrices culturales» (p. 203).

En lo que respecta al fenómeno del consumo cultural de pantallas en niños y niñas, las mediaciones se sitúan en las articulaciones de las prácticas de consumo y en quienes las determinan, que en este caso corresponden al mundo adulto. Octubre (2019) señala que las estrategias de educación familiar se han vuelto más centrales, la socialización familiar se ha refundado, mientras la autoridad es menos estatutaria y más transaccional en el entendido de que se reconoce que los niños, niñas y adolescentes tienen derechos. A su vez, el tiempo familiar se organiza en torno a objetivos de aprendizaje, por lo que el tiempo de ocio debe ser académicamente útil y en este contexto, el consumo de pantallas es considerado cada vez más perjudicial (Octubre, 2019).

En este sentido, se visualiza cómo el mundo escolar se cuele en el mundo familiar, reconstruyéndolo y reconstruyéndose también a sí mismo. A continuación, se abordarán específicamente la mediación escolar y la mediación parental, con el fin de comprender y caracterizar la dimensión de las prácticas de consumo de pantallas en los niños y en las niñas de 5 años.

6.1.b. Mediación escolar

La mediación que realizan los centros educativos con respecto al tema de las pantallas está necesariamente vinculada con su posicionamiento pedagógico sobre educación tecnológica (Buckingham, 2008). En el caso del Jardín nro. 213, su historia como escuela de primera infancia pionera en Uruguay y en Latinoamérica, lo ha convertido en un centro de referencia que actualmente cuenta con una población de más de 300 niños y niñas de entre 3 y 6 años, provenientes de diversas zonas de Montevideo. El diagnóstico 2022, aportado por su directora Patricia Alberti, menciona que el escaso trabajo de las docentes con las tecnologías digitales se observa como una debilidad. Si bien a nivel discursivo la transformación digital es valorada como recurso innovador que debe incorporarse, a nivel práctico se observa cierta resistencia.

Por su parte, la Escuela Infantil Mil Semillas surge en 2010 con el objetivo de expandir la propuesta educativa de la Escuela Wara. En este sentido, según su proyecto pedagógico institucional, Mil Semillas construye un espacio donde todas las acciones están pensadas desde una intencionalidad pedagógica. Además, se define como una escuela de puertas abiertas, donde prima el intercambio con las familias y con la comunidad. Otro aspecto característico del centro educativo, según este documento, se relaciona con su enfoque de género y de derechos en su propuesta educativa. Al respecto de la concepción de la tecnología, en el Proyecto Pedagógico Institucional no se mencionan las herramientas digitales, pero aparece la lectura como una acción educativa de suma importancia a través de diferentes actividades que estimulan y valorizan los libros y el acto de leer.

Los posicionamientos discursivos de ambos centros educativos coinciden en que las tecnologías digitales son un recurso capaz de incorporarse a la propuesta educativa siempre y cuando tengan un fin pedagógico determinado. Con base en esta premisa, en el trabajo de campo realizado se observaron discursos de mayor restricción con respecto al uso de pantallas en el centro educativo privado que en el centro educativo público, que a su vez, a diferencia de la escuela privada, este centro suele incluir imágenes de personajes animados en los juegos y juguetes, así como en las actividades de expresión visual realizadas en el aula.

A nosotros nos parece que la educación también debería, debe ser...es un hecho estético, entonces en Mil Semillas [...] no vas a ver ninguna imagen que nosotros sacamos de ningún programa de televisión, tampoco lo demonizamos [...] pero no son contenidos que entran dentro de la escuela, ni tampoco le vamos a decir al niño que no traiga el muñeco, no, integramos la cultura de cada familia, pero no lo tomamos como un contenido pedagógico, nada de lo que suceda en los medios (Natalia Bertiz, Directora Pedagógica de la Escuela Mil Semillas).

Hay maestras que sí trabajan [con las pantallas], que lo incluyen como un recurso metodológico más y hay otras que no lo prefieren. Porque lo vemos como un recurso más, no como un único recurso, como en el tiempo de la pandemia (Sandra Arba, Secretaria del Jardín nro. 213).

También hace un tiempo teníamos en la sala una computadora que usábamos en algunas situaciones, ahora ya no la estamos usando tanto [...] Tenemos que hacer unos carteles para la cartelera, y bueno, los hacemos, cada uno escribe su nombre en este acercamiento con el teclado y después venimos y los imprimimos, para buscar información...hoy en día todo el mundo accede a un celular o a internet desde un dispositivo móvil, ellos saben que yo tengo el celular ahí, entonces a veces surgen cosas y lo busco en el momento, y agarro el celular y todos juntos lo buscamos, o escuchamos una canción, que a veces ellos traen una propuesta de una canción que yo no conozco y bueno, la vamos a buscar (Valentina Ferrer, maestra de 5 años, Escuela Mil Semillas).

El estar atentos a los juegos, en los juegos de roles, en los juegos espontáneos, porque también nos da indicios, nos da indicadores de qué es lo que están consumiendo los niños y cómo podemos trabajarlo también en el aula, porque no es algo que...si nosotros vemos que se da cierta situación que viene de la tecnología, nosotros lo vamos a tomar como insumo para trabajar en el aula (Patricia Alberti, directora del Jardín nro. 213).

A partir de estos relatos, se observan matices en cuanto a la postura acerca del consumo de pantallas en estas escuelas, así como en la incorporación de contenidos audiovisuales en sus propuestas educativas. Las pantallas conforman un tema controversial, pero mientras en la escuela privada se presenta como un recurso excepcional, en la escuela pública hay una mayor integración del recurso en su propuesta. Cabe aclarar que este estudio no pretende ser comparativo entre

ambos centros, sino que busca caracterizar sus mediaciones escolares para una aproximación a las prácticas de consumo.

No obstante, las dos escuelas han tenido proyectos vinculados a las tecnologías digitales, aunque cada propuesta contó con sus particularidades. En el caso del Jardín nro. 213, el uso de las tecnologías representa un desafío para la escuela, y ha sido objeto de un proyecto de alfabetización digital décadas atrás, como comentó su directora:

Yo trabajé en un proyecto hace muchos años y focalizado siempre en lo educativo, focalizado al uso responsable de la tecnología y con un fin determinado (Patricia Alberti, Directora del Jardín nro. 213).

En el caso de Mil Semillas, el proyecto tecnológico estaba conformado por un taller de informática en el que los niños y las niñas aprendían el manejo de las computadoras. Sin embargo, las docentes comenzaron a observar que por el uso que realizaban en los hogares, los niños y las niñas ya eran competentes y, además, según comentó Bertiz, su directora pedagógica, empezaron a observar dificultades en cuanto al manejo del cuerpo, por lo cual el espacio de este taller derivó en una propuesta de expresión corporal.

Dijimos: “¿qué les tenemos que dar a estos niños?” No más de lo mismo....esto que nos hace más humanos y también se está perdiendo, de la capacidad de jugar con el otro con el cuerpo y también destrezas para manejar el espacio y respetar el espacio del otro (Natalia Bertiz, directora de la Escuela Mil Semillas).

Ambos relatos permiten observar cómo la mediación digital con respecto al uso y consumo digital ha sido vista como una oportunidad educativa en el pasado, mientras que el fenómeno de los hogares multipantallas ha resultado en un repliegue de las herramientas tecnológicas dentro del mundo escolar. Como señala Buckingham (2008), la resistencia para la incorporación de las tecnologías en las propuestas educativas se relaciona con diferencias entre docentes en cuanto a actitud, nivel de confianza e incluso, estilo emocional o cognitivo, que influyen sobre su disposición a emplear tecnología, y también influyen las diferencias de género u origen social. Asimismo, otras dificultades tienen que ver con problemas de infraestructura y de capacitación.

Hay una visión de la niñez en riesgo, que proviene de la sensación de exclusión de las personas adultas frente a la cultura digital infantil (Buckingham, 2008). Las características de los contenidos culturales hacen que sean incomprensibles por las personas adultas y esto produce una sensación de pérdida de control. Esta visión apocalíptica frente a la cultura digital infantil se puede comprender además desde la noción de capital tecnocultural (O' Keefe, 2009), que menciona que niñas y niños tienen habilidades y competencias digitales que sus padres y madres no tienen.

A pesar de la posición reticente hacia las pantallas, el escenario planteado por la pandemia de COVID-19 significó una revolución a nivel de la concepción de lo tecnológico dentro de las escuelas. En ese panorama de distanciamiento social y clases virtuales, las pantallas pasaron a ser una herramienta inherente de la dinámica escolar, no sin antes haber tenido cierta resistencia a su incorporación, ya que las maestras tuvieron que adquirir las herramientas tecnológicas rápidamente para adaptar la propuesta pedagógica a la nueva realidad. No obstante, reconocen que gracias a las tecnologías pudieron mantener el vínculo educativo durante la pandemia y, en ambos casos, hicieron canales de YouTube con propuestas para las familias, porque consideraban que no era adecuado realizar zoom con niños y niñas a esa edad, sin embargo, por pedido de las familias, tuvieron que realizar encuentros de corta duración con niños y niñas más grandes.

A su vez, para evadir el uso de pantallas, las maestras de Mil Semillas implementaron un programa radial, mientras que en el caso del Jardín nro. 213, el trabajo estuvo centrado en la plataforma CREA de ANEP, que les permitió hacer encuentros virtuales y realizar actividades. La introducción de esta plataforma en la educación pública se manifiesta como un aspecto de política educativa que propicia la transformación digital en los centros educativos y la incorporación de las herramientas tecnológicas a las propuestas pedagógicas.

De todas formas, las maestras afirman que el encuentro con el otro de forma presencial es insustituible en primera infancia, así como tampoco se puede enseñar matemática, por ejemplo, sin utilizar materiales tangibles. En este sentido, las tecnologías digitales se manifiestan para las docentes como una herramienta utilizable bajo escenarios excepcionales, mientras que en condiciones normales se

puede prescindir de ellas y su uso se limita al servicio puntual de la propuesta pedagógica.

6.1.c. El mundo familiar desde la mirada escolar

La brecha entre el uso de tecnologías dentro y fuera de las escuelas puede interpretarse como el aumento de la distancia entre los mundos vitales cotidianos fuera de la escuela y los sistemas educativos (Buckingham, 2008). Las escuelas ya no controlan la socialización ni la enculturación de los niños y de las niñas, y esta se configura como un sitio de negociación (Buckingham, 2008), por lo que el aprendizaje está moldeado por las prácticas familiares y cada estudiante va a responder diferente a la escuela (Bourdieu, 1979; Livingstone y Sefton-Green, 2016).

El mundo del hogar es visto por el mundo escolar como un espacio complejo de problematización, aunque la escuela reconocía la importancia de la vida en el hogar y luchaba por comprenderla e involucrarse plenamente (Livingstone y Sefton-Green, 2016) y esta consideración es extrapolable, salvando las distancias, con el presente estudio. Para las docentes entrevistadas, los niños y las niñas realizan un uso excesivo de las pantallas en el hogar y consumen contenidos con escaso valor educativo. No obstante, el tiempo de ocio y extracurricular debe estar entonces también vinculado al aprendizaje, como señala Octubre (2019) sobre este cambio en la socialización familiar. En la crítica al mundo familiar, el mundo escolar se posiciona así como un ámbito diferente y construye su identidad como un espacio que debe «dar un giro» al uso de pantallas del hogar y solo utilizarse «como recurso pedagógico» para «no seguir sumando horas de un recurso que puede ser muy rico y muy malo a la vez», como señaló Sandra Arba, secretaria del Jardín nro. 213. Al mismo tiempo, la maestra y la directora de una de las clases que participa en este trabajo realizaron aportes similares al respecto del mundo familiar:

Nosotros lo que vemos es que la utilidad, por lo general, que tienen las pantallas en la casa es diferente a la que trabajamos nosotros acá en la escuela [...] porque ellos ven desde otro punto de vista, porque lo que nosotros vemos es que cuando ellos en casa, para jugar a algún jueguito, muchas veces no son los juegos que aporten más,

son juegos de repente destructivos, de matarse... (Roxana Guzzo, maestra de Nivel 5, Jardín nro. 213).

Cuando tú le preguntas a un niño qué hicieron el fin de semana, ahí yo me animaría a decir, no te puedo decir que un 100%, pero una cantidad de niños importante te puede decir que vio películas, que jugó con el celu, le preguntás: “¿solo, con mamá, con papá?”, y muchas veces es solo, te enterás de los gustos de los niños o de sus intereses por determinados dibujos animados que a veces no tenés ni idea, por los niños, y ellos te cuentan a través de sus producciones (Patricia Alberti, directora del Jardín nro. 213).

Por su parte, Bertiz, desde Mil Semillas, comentó que los padres y las madres tienen poca información acerca de lo que miran sus hijos e hijas:

Siempre llegamos a lo mismo, los niños necesitan estar acompañados en sus procesos, en sus búsquedas con el adulto. Así como los acompañamos a la plaza y vamos conversando en el camino, y nos van haciendo preguntas, y los vamos sorprendiendo y focalizando la mirada, lo mismo con las pantallas, no es que no tengan que existir en la vida de los niños, sino que nosotros tenemos que acompañarlos a hacer esa exploración.

Desde su rol profesional, las maestras de ambas escuelas consideran que el uso de pantallas debe estar siempre mediado por la presencia de personas adultas y en algunos casos, como observa Guzzo, ni siquiera hay programas que los niños y las niñas deben ver con adultos «porque no les aportan nada».

En su experiencia, las docentes observan que darles tablets o celulares a los niños y a las niñas es «más cómodo» para los padres, y que estos dispositivos se convierten en «chupetes electrónicos». Para la directora de Mil Semillas, todo se relaciona con el uso del tiempo y con las alternativas que se les ofrece a esta población infantil cuando no están consumiendo pantallas. El desafío, para ella, es que en las instituciones de primera infancia existan otros tiempos, que permitan cultivar la experiencia sensorial y el descubrimiento del mundo a través de la exploración y reflexión. En el caso de esta escuela, la lectura se posiciona como una actividad alternativa al consumo de pantallas, por lo que en 2022 se desarrolló un proyecto de biblioteca itinerante, una iniciativa que les permitió reflexionar sobre el acompañamiento adulto en las tareas de los niños y de las niñas:

Nos dimos cuenta que el problema era el uso del tiempo, cómo desde la perspectiva de los adultos de hoy, que estamos muy ocupados, no nos bancamos a veces, ese tiempo de ocio donde no pasa nada y donde nuestros hijos nos demandan “estoy aburrida, estoy aburrido, qué puedo hacer o qué podemos hacer juntos”, entonces empezamos a habitar esa gran pregunta para luego conducirla en propuestas concretas dentro de cada uno de los niveles y en propuestas con cada una de las familias también (Natalia Bertiz, Escuela Mil Semillas).

6.1.d. Mediación parental del consumo de pantallas

El fenómeno del consumo cultural de pantallas se enmarca en el contexto familiar. El uso del tiempo libre y de medios de comunicación en el hogar son puntos importantes de negociación entre padres, niñas y niños, por lo cual los medios se han convertido en un recurso clave para gestionar las relaciones espacio-temporales domésticas (Livingstone y Sefton-Green, 2016; Buckingham, 2013). La mediación parental se caracteriza por una socialización familiar determinada por el plano generacional, que diferencia a las familias actuales de las de décadas atrás. En el ámbito del consumo cultural, un aspecto central es el cambio del paradigma parental, ya no tan signado por el ejercicio de un poder dominante, ni por la obediencia e imposición, sino que al ser considerados como sujetos de derecho, los niños y las niñas tienen un margen de negociación para poner en valor sus decisiones y construir su identidad (Octubre, 2019; Cook, 2020; Buckingham, 2013). Este nuevo paradigma parental se relaciona con la tendencia hacia la individualización o fragmentación familiar (Morley, 1994; Octubre, 2019; Buckingham, 2013), en donde la estructura de las actividades del hogar es más flexible en cuanto a compartir los mismos espacios y rutinas. Actualmente, cada integrante del hogar, sin importar la edad, tiene sus propias rutinas como resultado de su construcción identitaria.

En esta organización del mundo familiar que presenta la era digital, se manifiesta un espectro de regulación parental que se asocia con el mapa de crianzas digitales que plantean Livingstone y Blum-Ross (2020), que define tres géneros de crianza: abrazo o aceptación digital (*embrace*), equilibrio o balance (*balance*) y resistencia digital (*resist*). Estos géneros no se refieren a una clasificación de familias, sino a constelaciones culturalmente compartidas de

prácticas, valores e imaginarios sobre cómo ser padres y madres en la era digital, por lo que a veces una misma familia puede pasar por estas tres posiciones y en algunas instancias ser más restrictiva y en otras, más flexible (Livingstone y Blum-Ross, 2020). A su vez, las autoras señalan que se trata de una forma de conciliar los aspectos en común y las diferencias entre las familias, y mencionan que a pesar de la diversidad de situaciones, valores e imaginarios familiares, los patrones comunes pueden ser discernidos y analizados.

En este sentido, la resistencia tecnológica se vincula con los esfuerzos de padres y madres para impedir que las tecnologías digitales ingresen en la vida familiar, mientras que muchas veces, resistir es una forma de respuesta ante un incidente o un problema de conducta al que se responsabiliza a la tecnología. Mientras, el balance se produce cuando se observan los riesgos y también las oportunidades, en un mundo cada vez más tecnológico. Por último, el abrazo tecnológico sucede cuando los padres y madres facilitan aspectos prácticos de la vida cotidiana con su uso y obtienen valor profesional o educacional para que sus hijos e hijas estén listos para el futuro, señalan Livingstone y Blum-Ross (2020).

Para identificar la aproximación a esta clasificación de crianzas digitales en la investigación, primero se tuvieron en cuenta los posicionamientos discursivos de las madres y de los padres sobre el consumo de pantallas en niños y niñas, y luego, se indagó en categorías vinculadas a las prácticas cotidianas de consumo de pantallas. El discurso directo sobre pantallas suele presentarse más negativo y restrictivo que los relatos acerca de las rutinas, por lo que se advierte una flexibilización cuando los posicionamientos son llevados a la práctica en virtud de adecuarse a las propias rutinas cotidianas. A continuación, en la tabla 5 se enumeran los criterios utilizados para comprender la caracterización de las prácticas de regulación parental.

Tabla 5. Criterios para la mediación parental

	Pantallas entre semana	Horarios estrictos	Dispositivo	Plataforma	Tipo de contenidos	Acompañamiento adulto
Lautaro	Sí	Sí	TV / Celular / Tablet	Netflix / YouTube	DA ¹⁰ / influencers	No siempre
Tadeo	Sí, excepcional	Sí	Laptop / Celular	Netflix / YouTube	DA / influencers	Cuando hay algo nuevo
Facundo	Sí, excepcional	Sí	TV	Netflix / YouTube	DA	No siempre
Gabriel	Sí	Sí	TV	Netflix / YouTube	DA / influencers	No siempre
Pablo	Sí	Sí	TV	Netflix / YouTube	DA / influencers	No siempre
Clara	Sí	No	TV / Celular	Netflix / YouTube	DA	Sí, generalmente
Mara	No	Sí	TV	Netflix / YouTube	DA	No siempre
Maia	Sí	No	TV / Celular	Netflix / YouTube	DA / influencers	Miran juntos en el almuerzo
Celeste	Sí	Sí	TV	Netflix	DA	Cuando hay algo nuevo
Joaquina	Sí	Sí	TV / Tablet	Netflix / YouTube	DA / influencers	No siempre
Manuel	Sí	Sí	TV / Celular	Netflix / YouTube	DA / influencers	No siempre
Esteban	Sí	No	TV/ Celular	Netflix / YouTube	DA / influencers	No siempre
Marcelo	Sí	No	TV	Netflix / YouTube	DA / influencers	No siempre
Faustino	Sí	No	TV / Celular	Netflix / YouTube	DA / influencers	No siempre
Julián	Sí	Sí	TV	Netflix / YouTube	DA	No siempre

¹⁰ DA: Dibujos animados.

Matías	Sí	Sí	TV	Netflix / YouTube	DA	No siempre
Victoria	Sí	No	TV	Netflix / YouTube	DA	Sí, generalmente
Antonia	Sí	No	TV	Netflix / YouTube	DA	Sí, generalmente
Romina	No	Sí	TV	Netflix	DA	Sí, siempre
Alma	Sí	No	TV / Celular	Netflix / YouTube	DA / influencers	Sí, generalmente
Ludmila	Sí	No	TV / Celular	Netflix / YouTube	DA	No siempre
Camila	Sí	Sí	TV	Netflix / YouTube	DA	Sí, generalmente

Teniendo en cuenta las categorías expresadas en la tabla 5, es preciso señalar que, de una forma u otra, la regulación está presente en todas las familias. No obstante, algunas familias tienen una visión más optimista y flexible acerca del consumo de pantallas, mientras que otras poseen una postura más pesimista, aunque las acciones de estos grupos pueden ser cambiantes constantemente, según las situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, las estrategias de mediación parental basadas en criterios de regulación definidos son variadas y mientras algunas personas ponen mayor énfasis en el tiempo de visionado, otras ponen su atención en el tipo de contenidos, en el tipo de plataforma que los niños y las niñas consumen o en el tipo de dispositivo utilizado y, por supuesto, también hay quienes regulan en todos estos aspectos.

En esta investigación se identifica, entonces, que la mayoría de los padres y de las madres se encuentran entre la resistencia y el balance, mientras que solo dos familias podrían identificarse como más cercanas al abrazo tecnológico en la mayoría de sus acciones. No obstante, cabe señalar que no se encuentran familias que tengan una posición absoluta hacia ninguna de las polarizaciones, sino que en el espectro parental, se encuentran más cercanas a uno u otro polo, mientras hay quienes se ubican en el medio. A continuación, se analizan aspectos que permiten alcanzar estos resultados. Primero, se dilucidan los posicionamientos discursivos

de las familias con respecto a los imaginarios del consumo de pantallas en la población infantil y luego, los datos obtenidos a partir de la sistematización de los criterios de regulación parental a la luz de la clasificación de crianzas digitales de Livingstone y Blum Ross (2020) ya mencionada.

A pesar de los profundos cambios que suceden en las dinámicas familiares, que aluden a nuevas percepciones y relaciones de poder entre sus integrantes, los imaginarios sociales y, sobre todo, aquellos sectores vinculados a educación e infancias, asocian a las tecnologías digitales como causantes de los cambios en la vida familiar. Sin embargo, la irrupción tecnológica en la vida cotidiana solo sería un factor más de la contemporaneidad, como señalan Livingstone y Blum-Ross (2020). Para las autoras, los padres y las madres suelen identificar el elemento tecnológico como la principal diferencia entre la infancia de sus hijos e hijas y la suya, mientras que de esta forma, otras dificultades quedarían invisibilizadas.

Las autoras explican que los imaginarios de los padres y de las madres acerca de la tecnología están modelados por sus recuerdos del pasado y sus visiones del futuro, así como por las noticias negativas vinculadas al abuso y adicción de las tecnologías. A partir de estas consideraciones, se intentó adaptar el planteo de Livingstone y Blum-Ross (2020) al trabajo de campo de la investigación. De esta forma, se les preguntó a los padres y a las madres de la muestra, qué aspectos se les venían a la mente si comparaban la infancia de sus hijos e hijas con la suya.

Los discursos que proliferaron aluden a una añoranza de la infancia de épocas pasadas en el barrio o en el pueblo, como espacios de socialización entre pares, protección y seguridad a nivel de convivencia comunitaria. En esta línea, realizaron una valoración positiva de los juegos al aire libre como una forma superior de uso del tiempo recreativo en la infancia. Esta postura se asocia con la visión de una infancia pretecnológica (Buckingham, 2008), en la cual se considera que los niños y niñas están más cercanos a la naturaleza y se dedican a actividades adecuadas para su condición infantil. Además, se cree que en ese mundo previo a la tecnología, las infancias aprenden a su ritmo natural, por lo cual, se considera que las tecnologías impedirían el desarrollo de cualidades como la imaginación y la creatividad.

Los padres y madres contraponen los juegos al aire libre con el uso de pantallas, que describen como limitado en su infancia, desde la escasa presencia

de pantallas en el hogar hasta las formas de consumo, ya que la regulación no estaba dada tanto por los padres y las madres, sino por la propia programación de los canales de televisión abierta, en donde había horarios acotados para unos pocos programas infantiles. Al mismo tiempo, añoran los programas de televisión de su infancia y construyen una visión idealizada a pesar de que reconocen que no podían elegir y que las opciones eran más limitadas que en la actualidad. Esta visión idealizada de la infancia pasada puede relacionarse con uno de los rasgos del posmodernismo que menciona Jameson (1995) cuando señala que existe una añoranza por el pasado que se traduce en una «moda nostalgia» (p. 46), expresada en la recreación de épocas pasadas en el lenguaje audiovisual. En este caso, la *moda nostalgia* se expresa en el consumo a través del gusto por volver a contenidos de un par de décadas atrás.

Estos padres y estas madres tienen una visión más pesimista de las infancias actuales, enmarcadas por hogares multipantallas y un amplio acceso tecnológico. Sin embargo, también hay quienes piensan que la infancia de sus hijos e hijas es mejor que lo que fue la suya, e identifican este avance con aspectos personales, como una mejora en el vínculo y atención, y en otros casos, lo relacionan con la relevancia del factor tecnológico como fuente ilimitada de conocimiento y aprendizaje. Las valoraciones acerca de la infancia pasada y de la infancia actual guardan una estrecha relación con la valoración del mundo tecnológico y, por lo tanto, con la regulación que ejercen padres y madres en este sentido. A su vez, valoraciones más positivas acerca de la infancia de sus hijos e hijas se relacionan con posiciones más flexibles acerca del consumo tecnológico.

6.1.d.i. Aperturas, equilibrios y resistencias

Como se mencionó, la regulación que realizan los padres y las madres puede dividirse en acciones más balanceadas, más resistentes o más optimistas en cuanto al consumo de pantallas infantil. Incluso una misma persona puede tener actitudes de abrazo, balance y resistencia en su discurso y prácticas. No obstante, si se analizan los posicionamientos sobre pantallas y los datos obtenidos sobre las prácticas de consumo de pantallas, se destacan los casos de Maia y de Clara, en

los cuales su padre y su madre, respectivamente, tienen un discurso sustancialmente inclinado hacia el abrazo tecnológico.

Ambos pertenecen a la escuela privada y cuentan con formación terciaria. Un aspecto a destacar es que estas personas valoran de forma más positiva la infancia de sus hijas que su propia infancia. Ambas niñas cuentan con flexibilidad horaria para mirar contenidos diariamente y tienen celular propio para hacerlo. La regulación parental de pantallas, según los testimonios, está más presente en conocer qué contenidos están viendo sus hijas, que en la limitación horaria, de dispositivos o de plataformas. Estas personas comentaron que comparten instancias de consumo de pantallas con las niñas, por lo que una mayor flexibilidad en el consumo de pantallas no significa necesariamente que exista un desconocimiento de los contenidos consumidos. Así lo expresa el padre de Maia, que si bien cuenta que no mira la totalidad de contenidos que ve su hija, sí comparte una buena parte del tiempo de consumo con ella:

Cuando almorzamos juntos, ella me pide para ver contenidos de YouTube, y los miramos juntos en el almuerzo [...] ahí ella pone lo que quiere y a mí me da lo mismo. [...] Yo estoy mucho más involucrado en lo que miran [que lo que mi padre estaba], podemos hacer bromas, es más, yo a veces juego a que soy el papá Luis¹¹ y hago chistes y hablo en español y ellos se matan de la risa y no sé qué...eso es muy común, mi padre, hacer una broma de un dibujito, eso era impensable (Padre de Maia, Escuela Mil Semillas).

[En el celular] se descarga los juegos que ella quiere, no tenemos ningún bloqueo de nada, obvio que igual sabemos lo que está haciendo y siempre son cosas de niños, aparte ella busca cosas de niños que a mí me encanta también, porque después me enseña cosas y me alucina. Por cierto, ella no mira mucha boludez, mira cosas más buenas y ta, después también miramos a veces películas con ella (Madre de Clara, Escuela Mil Semillas).

El imaginario de las tecnologías, para estas personas, tiene que ver con la expansión de conocimientos y aprendizaje a través del consumo de contenidos, lo cual estimularía el desarrollo de la inteligencia, como señala la madre de Clara, quien también tiene esta postura:

¹¹ Se refiere a Luis Itarte, el padre de las youtubers españolas Gisele y Claudia.

Yo la veo re diferente, creo que yo era inteligente, pero a ella la veo con un nivel de inteligencia que alucino, y yo, que la estimulo, pero también un montón es por lo que...[...] siempre lo pensé, me parece que se demonizan mucho las pantallas, pero le dan un montón y me parece que pila lo saca de ahí y me encanta, ya te diste cuenta que no estoy en contra de las pantallas, pero ta, sí, lo veo re distinto (Madre de Clara, Escuela Mil Semillas).

En sus celulares, las niñas miran Netflix y YouTube, y en el caso de Maia, también Tik Tok. Se trata de celulares en desuso, heredados por alguno de sus familiares, que solo tienen como fin el entretenimiento a partir del consumo de dibujos animados, videos o incluso videojuegos. Tanto la madre de Clara, como el padre de Maia, aseguran que las niñas pueden usar el celular cuando quieran porque son de ellas. Ambos señalan que sus hijas prefieren mirar programas y videos a través del celular y no tanto mediante la televisión, lo cual el padre de Maia aduce al hecho de que a través del celular, la niña puede elegir fácilmente.

En este sentido, estos dos casos presentan un amplio acceso a contenidos, a través de múltiples plataformas y pantallas. A su vez, el relacionamiento con las tecnologías de estas familias no está ajeno a la regulación, por lo que también pueden restringir el consumo en ciertos casos, acercándose a una postura de balance (Livingstone y Blum-Ross, 2020). Al mismo tiempo, las niñas tienen perfil etario en Netflix y en otras plataformas y, en el caso de YouTube, la regulación viene por el lado de que los padres y las madres pueden revisar los historiales.

Tratamos de que los fines de semana sea un poco más desintoxicación del mundo digital, igual tiene sus horas, porque sin eso les cuesta...[...] Y después, de noche, de tardecita, ahí trato de que sea largar los teléfonos, las pantallas y que sea más pintar [...] bajamos bastante la carga de contenido digital los fines de semana, por esto que te digo que tenemos una casita afuera, si estuviéramos en Montevideo sería más difícil (padre de Maia, Mil Semillas).

Clara, por ejemplo, ya casi no mira YouTube, y esta ausencia se visualiza más como resultado de una negociación familiar que de una restricción:

En YouTube, no, porque desde un día que como que vi...porque en YouTube casi que no sé qué ver, porque siempre miraba porque había, pero yo nunca decidía: "Ah, voy a ver esto", pero en Netflix como que sí y aparte en Netflix no hay comerciales (Clara, Escuela Mil Semillas).

Siguiendo con el análisis, se observa que el resto de las familias tienen una postura más acentuada hacia la restricción, a nivel discursivo, con acciones de regulación en las rutinas que algunas veces también están más cercanas al abrazo tecnológico y otras, a posturas intermedias y, por supuesto, también de resistencia. Dentro de este grupo, entonces, se encuentran diferentes matices, aunque claramente hay quienes tienen una postura de mayor resistencia en lo discursivo que luego en las prácticas se transforma en mayor flexibilidad y negociación. Quienes presentan una postura de mayor resistencia, se trata en su mayoría de madres con un alto nivel educativo, pertenecientes a ambas escuelas, por lo que se podría pensar que las posturas más polarizadas vienen de los sectores de mayor nivel educativo y capital cultural.

La resistencia a las pantallas proviene de una creencia de que la tecnología «posee efectos deshumanizantes, y que promueven formas de racionalidad incorpórea y pensamiento mecanicista y abstracto que se contraponen a cualidades humanas como la emoción, la imaginación y la creatividad» (Buckingham, 2008, p. 69). Según este autor, se trata de planteos que provienen de una tradición crítica que se remonta incluso a principios del siglo XX con la llegada de tecnologías como la radio y luego, la televisión.

Los padres y las madres que se resisten a las pantallas en el hogar contraponen el consumo de pantallas con otras actividades cotidianas vinculadas al deporte, juegos no tecnológicos, dibujo, lectura, entre otras. Al mismo tiempo, son personas que valoran mejor su infancia que la infancia de sus hijos e hijas y alude esta diferencia a la irrupción tecnológica. La ausencia actual de la regulación que ejercía la propia programación de los canales de televisión abierta cuando estos padres y madres eran niños y niñas lleva ahora a la necesidad de ejercer ellos mismos esa regulación, optando, entre las tantas estrategias regulatorias, por establecer horarios de consumo de los contenidos infantiles.

Trato de cuestionarlo al uso de pantallas nuestro en el mundo adulto, imaginate en niños y niñas, así que en un momento, en el verano, miraba un dibujito, por ejemplo, de tarde, máximo 30 minutos, pero ahora que le dimos la posibilidad al club, preferimos actividad física (Madre de Romina, Jardín nro. 213).

Yo tengo una opinión bastante particular con eso. Para mí, mi infancia fue mejor que la que va a tener cualquier niño de ahora en adelante porque yo no tenía ni celular ni

tablet, veía los dibujos que transmitían en la tele, pero a la hora...Para mí la play, los tablet, los juegos online y todas esas cosas lo que promueven es que las personas no se relacionen (Padre de Joaquina, Escuela Mil Semillas)

Los discursos de resistencia sobre la valoración de pantallas en algunos casos suelen quedar en el plano de lo anhelado, en un deber ser que se difumina a medida que se describen las rutinas e incluso a partir de los relatos de los propios niños y niñas, quienes manifestaron un amplio conocimiento de personajes y de programas que amplía el universo al que apuntan estas familias, como se verá más adelante. La socialización con pares y con otros familiares, que asumen tareas de cuidado cotidianas, son algunas respuestas a este fenómeno. En este sentido, los repertorios audiovisuales se encuentran entre las barreras disueltas de la restricción y permean en la vida de los niños y niñas, independientemente del posicionamiento de sus progenitores.

El énfasis de estas familias sobre qué estrategia de regulación implementar depende del imaginario de los padres y de las madres con respecto al fenómeno, así como del relacionamiento anterior del niño o de la niña con las pantallas, y de los acuerdos de negociación entre todas las personas que viven en el hogar. Las restricciones están dadas por horarios y frecuencia específica en el consumo diario, aunque también puede restringirse según el tipo de plataforma, dispositivos y contenidos. Asimismo, en los casos de mayor resistencia, las familias prefieren regular en todos los aspectos.

Elijo yo los contenidos, le doy a elegir, de Netflix o de Disney+, en casa no tenemos cable, entonces tengo que poner yo los dibujitos. Tenemos un *chromecast* y ella desde el teléfono, la dejo elegir, más o menos, y bueno, mira lo que decidimos en conjunto (...) En realidad, lo que me preocupa es el deseo constante de mirar dibujitos, que tenga que estar frenándola todo el tiempo, por ejemplo, ahora pusimos una regla que para mirar dibujitos primero tiene que leer (Madre de Camila, Jardín nro. 213).

Algunas madres y algunos padres comentan que han tenido que restringir el consumo a causa de cambios en el estado de ánimo de sus hijos e hijas, o incluso en su desarrollo cognitivo, que asocian a un amplio consumo de pantallas (Livingstone y Blum-Ross, 2020).

Él tiene una hora todos los días para poner qué es lo que le gusta de YouTube en la televisión, porque el celular lo tiene prácticamente prohibido, porque nos pasó que cuando él era más chico, que nosotros le dábamos el teléfono para que se entretenga, pero nos dimos cuenta que se estaba enlenteciendo en otras cosas, porque era como un vicio que estaba agarrando hasta que decidimos no dárselo más (Madre de Matías, Jardín nro. 213).

A ver, no quería hacer nada, a veces protestaba que tenía que comer o bañarse, no quería porque ella quería ver...igual a veces se ponía con el carácter, a hacer fuerza, se ponía molesta y entonces eso... (Madre de Joaquina, Escuela Mil Semillas)

Las acciones intermedias se observan cuando los padres y las madres muchas veces necesitan de las pantallas para que los niños y las niñas se entretengan cuando tienen que trabajar o hacer tareas domésticas, coincidiendo el consumo infantil con los tiempos de ocupación de las personas adultas.

Nosotros no estimulamos que miren la tele, obviamente me pasa que en la cotidiana, que es una realidad, al estar sola, llegan, se enganchan, se bañan, trato de que tengan mucha autonomía y en algún momento que voy a cocinar, bueno, ahora vayan, pueden mirar un rato la tele, claro, porque yo también tengo que hacer cosas y nada, entonces ta, más de una hora no están, pero tampoco es algo que le estimulemos mucho (Madre de Pablo, Escuela Mil Semillas).

Asimismo, generar una estrategia equilibrada en cuanto al consumo de pantallas es como «tratar de mantenerse en pie en un tronco en movimiento», aseguran Livingstone y Blum-Ross (2020). Para ellas, las actitudes de balance se relacionan con una valoración de las tecnologías como partícipes en el futuro de sus hijos e hijas, aunque tengan que establecer horarios y controlar contenidos.

Tampoco es que quiera que no tenga vínculo con eso, porque tampoco es que quiera que quede por fuera, no sé, ha avanzado la tecnología y en ese sentido tampoco, en principio, cuando estaba con eso era como que “no, no, no”, y después te das cuenta de que hay cosas que si no, uno queda por fuera, que no está bueno (Madre de Facundo, Escuela Mil Semillas).

Bueno, tratamos de poner un horario, no le damos rienda suelta. Yo no sé qué es lo mejor o lo peor... la restricción cero tampoco estamos de acuerdo para la crianza del niño, porque no sé si le hacés bien, porque la gran mayoría de los niños mira contenidos y ellos nacieron en un mundo tecnológico, ellos tienen que aprender a

convivir, eso es lo que pensamos con el padre. Uno tiene que ver qué mira, qué contenidos, ta, pero son niños que se van a criar y el mundo viene para ese lado y con la pandemia que las clases eran virtuales y demás, se pasó con la tecnología (Madre de Lautaro, Escuela Mil Semillas).

A mí, en lo personal, al día de hoy, me parece un auxiliar buenísimo cuando necesito hacer las cosas de la casa, neutralizarlas, pero no les encuentro mucha utilidad, no me parece que saquen...sin embargo, la selección de cosas para ellas en lo que es el lenguaje y todo eso, creo que ha ayudado, porque hay frases que no son de casa ni de la escuela y son de las caricaturas, entonces, creo que en ese sentido aportaron para el habla, por lo menos en el caso de ellas, pero del contenido en sí, creo que se podría prescindir, desde mi punto de vista, lo que pasa es que quedan medio por fuera de la realidad. No sé, no me he puesto mucho a reflexionar, simplemente intento que las eviten, pero es imposible (Madre de Victoria, Jardín nro. 213).

A pesar de cualquier estrategia de regulación, padres y madres coinciden en que sin intervención, las niñas y los niños podrían consumir pantallas todo el día. Sin embargo, hay quienes aseguran que ante la disyuntiva de mirar contenidos audiovisuales o jugar en familia y con pares, prefieren esta última opción, como manifiestan las familias de Joaquina y de Camila, quienes tienen un posicionamiento hacia la resistencia tecnológica, como se ha podido apreciar anteriormente:

Padre:—La tablet, si no se lo limitas, está mucho tiempo ahí.

Madre: —Sí, pero si tu le dices que la vas a llevar a la casa de una amiguita a jugar, le encanta.

(Diálogo entre el padre y la madre de Joaquina, Escuela Mil Semillas).

Dibujitos antes que libros, sí. Dibujitos por encima de jugar conmigo, por ejemplo, no. Yo si le digo, “vamos a jugar a algo”, prefiere jugar conmigo, o dibujitos o ir a la plaza, prefiere ir a la plaza, pero cuando está en casa y tengo que hacer otra cosa, la elección de ella son los dibujitos (Madre de Camila, Jardín nro. 213).

Asimismo, señalan que las pantallas generan dependencia y que los niños y las niñas quedan «como hipnotizados» o «con la mente en blanco» frente al consumo de contenidos, lo cual les preocupa y ese aspecto también conlleva al

plano de la regulación. En ocasiones, mayores restricciones en el consumo de pantallas son consecuencia de un intenso deseo de los niños y de las niñas de hablar y de consumir programas y dibujos animados.

Si bien todas las familias indicaron estar pendientes del consumo de pantallas de las niñas y de los niños, el consumo es mayormente individual o en compañía de hermanas y hermanos de edad cercana. Los momentos de acompañamiento de las personas adultas son fragmentados y no siempre constantes, justamente, por estar realizando otras tareas, por lo que el tiempo de consumo de pantallas de la población infantil coincide con los tiempos de ocupación de sus madres y de sus padres. La atención de las personas adultas, en ocasiones, suele limitarse a estar cerca y a mirar la pantalla de vez en cuando, y una situación similar sucede cuando las niñas y los niños descubren nuevos contenidos.

En la década de los noventa, Morley (1994) mencionaba que la costumbre familiar de ver reunida la televisión había decaído en Reino Unido. Para esta época, aseguraba el autor, más del 50% de las niñas y de los niños entre 4 y 9 años tenía una televisión en su habitación. Octubre (2019) menciona esta tendencia a la individualización familiar, que ha impactado en las formas de consumo de pantallas y en la oferta segmentada de contenidos. Si bien la población infantil que participó en la investigación suele mirar contenidos mayormente sola o con pares de edad cercana a la suya mientras los padres y las madres realizan tareas domésticas o laborales en el hogar, también siguen existiendo momentos de consumo televisivo familiar.

La mediación parental se combina con las rutinas familiares que comprenden momentos particulares en la noche, en este sentido, las madres y los padres intentan ser consecuentes con las pautas de regulación que establecen. Así, algunas familias miran programas de entretenimientos en televisión abierta, durante la cena, mientras otras prefieren comer con la televisión apagada. Estos momentos de compartir programas a nivel familiar también configuran un espacio importante para la conformación de gustos de niñas y de niños. Un aspecto a destacar es que en la fase de trabajo en las aulas, dos niños y una niña del Jardín nro.213 eligieron programas que comparten con sus familias para plasmar en sus dibujos. Se trataba de tres *reality show* de competencias de cocina que compartían a la hora de la cena o con sus madres en diferentes instancias. Si bien se trata de una minoría, resulta significativo observar que el espacio televisivo familiar también

interviene en mayor o menor medida en la conformación del gusto audiovisual de esta población infantil.

6.1.d.ii. Abuelos y abuelas en la era digital

La regulación parental de las pantallas está delimitada por la injerencia de cada padre y cada madre en un espacio y tiempo determinados. Ambos progenitores negocian las normas para la crianza de sus hijos e hijas, ya sea si comparten el mismo hogar o si viven en hogares distintos, aunque en ocasiones, las normas puedan llegar a flexibilizarse en un hogar y tornarse más rígidas en otro. En esta construcción de la crianza se incluyen otros familiares, como es el caso de las abuelas y de los abuelos, que cuentan con roles de autoridad y que colaboran en los cuidados a partir de la situación laboral de las madres y de los padres que están ausentes del hogar buena parte del día.

Como se mencionó, desde una perspectiva sistémica del desarrollo, la familia conforma un microsistema (Bronfenbrenner, 1987) en donde se observan los entornos físicos y sociales, las costumbres y prácticas de cuidado y crianza, así como la psicología de los cuidadores. En las últimas décadas, a partir de los cambios demográficos en las familias, el aumento de la esperanza de vida y la movilidad de las mujeres fuera del hogar, los abuelos y las abuelas, y sobre todo estas últimas (por la visión patriarcal del cuidado como tarea femenina) han asumido el rol de los cuidados de los niños y de las niñas en la primera infancia, ejerciendo también roles resignificados de paternidad y maternidad (Marin y Palacios, 2015). En este sentido, los abuelazgos tienen una presencia mayor en la crianza de nietas y nietos que en otras épocas, lo cual ubica a esta figura en un confuso terreno en el que no está claro cuáles son sus responsabilidades educativas con respecto a la crianza infantil (Megías y Ballesteros, 2011).

Si bien la figura del abuelazgo se asocia con la transmisión de valores tradicionales, también existe un estereotipo de que las abuelas y los abuelos malcrían a sus nietas y nietos, una imagen que es reforzada por ellos mismos, señalan Megías y Ballesteros (2011). En el imaginario social del abuelazgo se desregula el patriarcado, y se manifiesta una flexibilización de la jerarquía en las relaciones entre abuelo/abuela y nieto/nieta, por lo que se produce un

reconocimiento de las niñas y de los niños como sujetos de derechos, estableciéndose así acuerdos que suelen generar conflictos con madres y padres, señalan Marin y Palacios (2015). Para Megías y Ballesteros (2011), existe una adaptación o modernización del rol abuelar que lleva a que disfruten más del cuidado de sus nietas y nietos y que esta adaptación no tiene que ver tanto con modelos educativos, sino con compartir tiempo de ocio, cumpliendo la tecnología un rol importante en este marco. Asimismo, ponen en práctica una autoridad que pretende diferenciarse a la que ejercían sus propias abuelas y abuelos, que solían ejercer roles de mayor severidad y autoridad, por lo cual, la prioridad de las abuelas y abuelos actuales es construir vínculos de mayor cercanía con sus nietas y nietos, a partir de actitudes más consentidoras y permisivas, según estos autores.

A su vez, Marin y Palacios (2015) explican este fenómeno como una resignificación de la paternidad y de la maternidad por parte de las figuras abuelares, ya que las acciones de crianza están mediadas por sus experiencias previas de maternidad y paternidad en la crianza, que solían ser normatizadoras, mientras el cuidado que ejercen los abuelazgos se vuelve más flexible, donde se sobrepone el significado emocional y afectivo.

En este sentido, señalan Megías y Ballesteros (2011) que las abuelas y los abuelos tienen un tipo de responsabilidad diferente a la parental, ya que se enfocan en cuidados puntuales, no estando así tan relacionado con los procesos de desarrollo y crecimiento infantil. De esta forma, en la investigación se ha observado que el consumo de pantallas en la casa de abuelas y abuelos configura un espacio en donde se escabullen las normas parentales establecidas y donde permean otros contenidos audiovisuales que la mayor parte de las veces no habían sido aceptados en el hogar familiar. Sin embargo, las madres y los padres terminan cediendo a esos espacios de flexibilización, aceptando una suerte de jurisdicción que se limita a su hogar, mientras este rol de poder pierde cierta injerencia en la casa de las abuelas y abuelos. En este sentido, la flexibilización en el consumo de pantallas se explica por la adaptación y el tiempo compartido de entretenimiento que se sustenta en el acto de abuelar. No obstante, su actitud consentidora coexiste con una responsabilidad sobreprotectora y transmisora de valores considerados fundamentales (Megías y Ballesteros, 2011). Si se tienen en cuenta estas premisas, las abuelas y los abuelos diferencian lo que es importante de lo

que no lo es y en este punto entrarían los «caprichos», por lo cual el consumo de pantallas con el tiempo de visionado y la libertad de elección de contenidos resultan aspectos que estarían comprendidos en estos «caprichos consentidos».

Los martes de noche a él lo cuidan los abuelos, se lo llevan del jardín y está hasta las diez de la noche, y ahí tiene canilla libre de tablet, de juegos el que quiera, YouTube lo que quiera y ahí mira los videos de *Los Compas*, de estos youtubers que en casa lee los libros en realidad (Madre de Lautaro, Escuela Mil Semillas).

De esta forma, se identifica también un orden jerárquico generacional en el sistema familiar, que está encabezado por las abuelas y los abuelos. Se trata de un orden construido con base en relaciones de poder familiares en las cuales las abuelas y los abuelos —en su doble rol de madres y padres— conservan vínculos de poder con sus hijas e hijos, lo cual les confiere ciertas potestades en el tiempo compartido con sus nietas y nietos. Según Megías y Ballesteros (2011), este fenómeno se relaciona con que las madres y los padres preferirían reprimir determinadas discusiones en virtud de mantener las colaboraciones para afrontar los cuidados. De esta forma, señalan los autores que la tendencia a consentir a las niñas y niños termina naturalizándose por padres y madres como parte de la designación de roles familiares.

Según los relatos parentales, cuanta mayor regulación, mayor laxitud de parte de las abuelas y abuelos, contribuyendo así a ampliar el consumo de pantallas y el universo de contenidos audiovisuales de la población infantil. Un ejemplo de esta situación es el caso de Camila, quien según palabras de su madre, tiene una regulación parental mayormente controlada, sobre todo, determinada por el tipo de plataformas y contenidos.

Entrevistadora: —¿Y de YouTube mira algo?

Madre de Camila: —No...en casa no mira nada, a veces a mi madre sí le pide que le ponga en el teléfono y mira una cosa que se llama *Sam y el Slime*, que también es una porquería, entonces yo no la dejo mirar, pero bueno, mi madre le hace el tren, le hace el cuento y mi madre le sigue un poco la corriente.

Entrevistadora:—¿[*Wolfu*] ese lo ves también?

Camila:— Sí, pero ese en lo de mi abuela.

Entrevistadora:— Ah, con tu abuela, ¿qué mirás con ella?

Camila:— Miro dibujitos toda la tarde...hasta la noche.

Entrevistadora:— ¿Y qué dibujitos ves?

Camila:— Miro muchísimos dibujitos.

Entrevistadora:— ¿Muchos?, ¿en YouTube?

Camila:— En YouTube miro *Sam, el Slime*, pero mamá no me deja porque dice que es feo.

(Diálogo con Camila, 6 años, Jardín nro. 213).

6.1.e. Dispositivos y plataformas

Los dispositivos han acompañado a la humanidad en su proceso evolutivo desde la conformación del homo sapiens, señala Agamben (2011), quien en su estudio terminológico de esta palabra, se remonta al pensamiento de Foucault en donde los dispositivos ejercen el control político y social. En este sentido, el autor relaciona el término *dispositivo* con «un conjunto de prácticas y mecanismos (invariablemente, discursivos y no discursivos, jurídicos, técnicos y militares) que tienen por objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato» (Agamben, 2011, p. 254). Asimismo, afirma que el dispositivo es aquello capaz de «capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos» (p. 257), por lo cual, el dispositivo interviene en el proceso de subjetivación de las personas. Los teléfonos móviles, tablets, computadoras y televisores se configuran entonces como dispositivos tecnológicos de comunicación que, a diferencia de otros dispositivos de control, tienen sus particularidades en el proceso de subjetivación de las personas (Agamben, 2011), como se verá más adelante.

En las últimas décadas, la vida familiar ha cambiado y las formas de uso de los dispositivos tecnológicos de comunicación han intervenido en estos cambios (Morley, 1994; Buckingham, 2013; Octubre, 2019), ya que pasaron de ser de uso compartido a aparatos individualizados (Turkle, 2011), estar solos se vuelve una condición para conectarse con las personas y con los lugares que ofrecen los dispositivos. Algo similar sucede con el consumo de contenidos audiovisuales a través de estos dispositivos, por lo cual las personas están buscando formas de vivir juntas, pero separadas (Livingstone, 2002; y Livingstone y Sefton-Green, 2016). Los hogares con niños y niñas suelen contar con más dispositivos

tecnológicos y productos mediáticos, sobre todo aquellos que son relativamente económicos y portátiles (Livingstone, 2002).

En la primera infancia, las niñas y los niños ya se configuran como un público fragmentado con respecto al contenido que miran los demás integrantes de la familia, justamente por un criterio etario. A su vez, también comparten consumo de contenido con sus hermanos mayores y con sus padres y madres. En este sentido, se produce, por un lado, una fragmentación esperable a partir de la segmentación infantil y, por otro, suelen acompañar el consumo de otros tipos de contenidos. La individuación es una característica del consumo de los niños y de las niñas mayores, incluso de las y los adolescentes (Livingstone y Sefton-Green, 2016) y se podría afirmar que también la población infantil a la edad de 5 años tiene esta individuación, sin embargo, también están integrados al consumo de otras generaciones en las instancias de tiempo compartido familiar. De esta forma, pasar tiempo juntos se convierte en una elección y el uso de medios digitales configura la cercanía y la lejanía familiar e incluso, para muchas familias, el tiempo familiar es el tiempo compartiendo los medios (Livingstone, 2002).

Las prácticas de consumo de pantallas de niñas y de niños están determinadas por el uso de diferentes dispositivos y plataformas. La regulación parental interviene en este sentido, como se señaló anteriormente; no obstante, en este apartado se amplía el análisis acerca del fenómeno de convergencia digital y multipantallas en el que actualmente están insertas las familias y, por lo tanto, las poblaciones infantiles. En las últimas dos décadas, se ha popularizado internet como vía de acceso a contenidos audiovisuales que usualmente eran ofrecidos por los canales de televisión, apareciendo plataformas de streaming como Netflix y Disney+ y redes participativas como YouTube. Las mediaciones generadas, tanto por la televisión en su modelo tradicional, como por las plataformas digitales, proponen prácticas y experiencias de consumo distintas. Al respecto de las plataformas de streaming, estas permiten acceder a los contenidos en cualquier momento y lugar, sin spots publicitarios y poseen una oferta mayor que los canales de televisión, mientras que en el caso particular de YouTube, su oferta es ilimitada, ya que proliferan contenidos producidos por personas que se convierten en influencers y que incluso están muchas veces alejadas de la institucionalidad (Diniz, 2018). Se produce así la cultura participativa que mencionaban Jenkins, Ford y Green (2013), que es resultado de la convergencia digital. En esta cultura

participativa los contenidos son fusionados y dan origen a contenidos nuevos a partir de nuevas producciones por parte de usuarias y usuarios.

6.1.e.i. Dispositivos portátiles versus televisión

En el imaginario de las familias, cuando se trata de las prácticas infantiles de consumo de pantallas, no representan lo mismo los dispositivos portátiles que el aparato televisivo. En este estudio se observa que mientras el celular y las tabletas son valorados de forma negativa por la mayoría de los padres y de las madres, la televisión es considerada un objeto que permite mayor control parental. El imaginario, entonces, parece estar determinado por los intersticios donde opera el control.

Según Chaudron (2015), las tablets son el dispositivo favorito del público infantil, ya que el tamaño de la pantalla, su portabilidad y facilidad de uso son sus principales atractivos para esta población. A su vez, con respecto a los teléfonos inteligente, el autor señala que se trata de dispositivos versátiles que permiten ver videos, jugar, tomar fotos y comunicarse con otras personas, lo cual en la franja de los 5 años la función comunicacional del teléfono está mediada por la compañía adulta.

El celular y la televisión son objetos simbólicos, sin embargo, la presencia de la televisión en los hogares se ha naturalizado de tal forma, que se olvida la revolución que significó cuando este objeto llegó a las casas en la década del 50. «Fue un hecho muy controvertido y polémico, que conllevó rupturas y desplazamientos en la familia y la casa. No sólo hubo que mover los muebles para acomodar el televisor, sino que el tiempo doméstico se tuvo que reorganizar» (Morley, 2007, p. 230). La llegada de la televisión requirió de una «domesticación» en los hogares, pero con el paso de los años, el avance de la tecnología llevó a que la televisión configurara incluso una relación cada vez más íntima, señala este autor. La naturalización en el uso de la televisión puede ser uno de los aspectos que colabora en la construcción de ese imaginario en donde esta pantalla familiar se configura como más inocua que la pantalla individual que ofrecen los celulares y tabletas.

Los dispositivos móviles, por su parte, han desarrollado una relación con las personas, que Sylverstone (1996), parafraseando a Winnicott (1999) denomina de «objeto transicional». En este sentido, en la medida de que las personas llevan siempre consigo su celular, permitiendo así estar siempre en conexión con su familia, se construye también una «zona de experiencia intermedia» (Winocur, 2009, p. 39), como aquella que le permitía al bebé separarse del pecho materno y aferrarse a un muñeco de peluche para poder tolerar la separación, señala la autora. De esta forma, los dispositivos tecnológicos integran entonces las rutinas, los ritos, las tradiciones y los mitos y, por eso, son soportes de la realidad social (Sylverstone, 1996). Asimismo, en el caso de niñas y niños prelectoescritores, el celular aún no se configura como un dispositivo de comunicación y, por lo tanto, a través de este medio las familias tampoco ejercen control sobre la ubicación de sus hijas e hijos (Turkle, 2011), sino que mayormente cumple la función de ser una pantalla auxiliar y portátil de la televisión para el consumo de contenidos audiovisuales tanto afuera como adentro del hogar. El celular, entonces, podría aún no conformarse como un objeto transicional en el sentido del control familiar que ejercen, sino que, por el contrario, lo que ofrecen estas pequeñas pantallas parece escaparse del control parental, y este se configura como uno de los mayores miedos que conforma el imaginario de algunas familias que se muestran reticente a su uso.

Al mismo tiempo, la población infantil que ha nacido en la era digital, adquiere habilidades y competencias en el uso de *smartphone* y *tablet*, de tal forma que incorpora un capital tecnocultural (O' Keeffe, 2009) incluso más vasto que el de los padres y las madres, por lo que esta diferencia de habilidades y el miedo de las personas adultas ante aquello que no pueden dominar absolutamente lleva también a cierta reticencia ante el uso de estos dispositivos que terminan conformando espacios de intimidad que excluirían los espacios de control que proporciona la pantalla de la televisión.

Si se habla del uso de dispositivos móviles en la población de primera infancia, la mayoría de las posturas y estudios encontrados se ubican desde la crítica y la reticencia, a partir de enfoques médicos y psicológicos, lo cual contribuye a construir un imaginario familiar que se ubica mayormente desde la precaución hacia el uso de celulares y tabletas por parte de padres y madres. No obstante, a pesar de la preocupación familiar, las niñas y los niños a edades

tempranas utilizan estos dispositivos y en algunos casos tienen sus propios celulares o tabletas. Como se señalaba al comienzo de este trabajo, la organización Common Sense Media (2020), encontró que el 67% de la población infantil de entre 5 y 8 años de edad tenía una *tablet* para su uso personal. De esta forma, la mediación parental, si cede al consumo de pantallas a través de estos dispositivos, regula a partir del tiempo de exposición infantil a los dispositivos móviles. En este sentido, el consumo a través de pantallas a edades tempranas se manifiesta como una preocupación por instituciones como la Academia Americana de Pediatría (AAP), que en 2016, recomendó que entre los 2 y 5 años, el tiempo recomendado de exposición no debía superar 1 hora diaria viendo programas de alta calidad.

En el marco de esta investigación, se encuentra que el uso de dispositivos móviles, sobre todo del celular, presenta sus matices: mientras hay quienes acceden al celular de sus padres y madres para jugar en aplicaciones o ver videos en YouTube (Chaudron, 2015), hay quienes tienen celular propio y pueden acceder cuando quieran para jugar o mirar contenidos. Se trata de celulares que han sido heredados de sus familiares, que a veces no funcionan al cien por ciento, pero que permiten satisfacer las necesidades de consumo de pantallas de las niñas y de los niños en momentos de ocio o cuando se encuentran viajando en auto u ómnibus.

Como se expresó anteriormente, quienes ejercen la mayor parte de sus acciones desde el optimismo por la tecnología no ven como amenaza este artefacto, lo cual tampoco significa necesariamente que no se hayan informado sobre su uso. Esto sucedió en el caso de Clara, quien tiene celular propio, pero su madre mencionó haber consultado con una oftalmóloga sobre los efectos en la salud visual de la niña. Asimismo, el uso de celulares y de tabletas no es exclusivo de quienes tienen posturas más flexibles con respecto al consumo de pantallas, sino que se extiende a quienes realizan la mayor parte de las acciones desde un posicionamiento intermedio, e incluso a quienes tienen posturas de resistencia, regulando así a partir del tiempo de uso de estos dispositivos.

Ellos se ponen que “quiero el celular”, entonces uno tiene que hacer las cosas y bueno, a lo primero que atina es a darles el celular porque...es verdad, pero tratamos de que no (Madre de Faustino, Jardín nro. 213).

Él tiene bien estructurado el horario y los días que tiene dibujitos y puede mirar películas. Él tiene fascinación por el celular. Él puede jugar al celular los fines de semana, los sábados y los domingos, a veces juega hasta dos horas y juega al *Minecraft* y juega en red con el padre (Madre de Lautaro, Escuela Mil Semillas).

Al mismo tiempo, algunos padres y algunas madres prefieren directamente evitar el uso del celular, ya que consideran que podría ser perjudicial para la salud de sus hijos e hijas, así como también les resulta más difícil regular su tiempo de uso y el tipo de contenidos que allí se ofrecen. Las preocupaciones se relacionan mayormente con los efectos en la salud infantil, con posibles afectaciones en la vista y en la postura.

Prefiero que estén mirando la tele a que estén mirando el celular, me parece que les lastima menos los ojos, pero capaz que es una cosa mía, si les voy a poner algo, prefiero que lo pongan más de lejos. Me embola porque después es algo que es más difícil decir que no, porque lo tenés siempre arriba, la tele de última es un momento, pero el celular lo tenés siempre arriba y esas cosas generan caos (madre de Mara, Escuela Mil Semillas).

Para mí, un celular para niños es un *no ha lugar*. No podés controlar el acceso que tienen a la información, son muy chicos para manejarlo y, segundo, se enriquecen más del juego libre que de estar mirando una pantalla. No sé, yo la veo a Celeste y se embocece, viste, un poco más y le falta la baba, entonces cuanto más lo pueda retrasar, mejor. Pero si es algo educativo, formativo, supervisado, no hay problema (Madre de Celeste, Escuela Mil Semillas).

A veces viene en el ómnibus, cuando venimos para acá: “Ma, estoy aburrido, ¿qué hago?”, entonces le digo que mire por la ventanilla, porque él, claro, quiere que yo le preste el teléfono, porque ve a otros gurises que están en el ómnibus con el teléfono... (Madre de Matías, Jardín nro. 213).

El impacto de la tecnología en el desarrollo infantil está condicionado por el contexto de las niñas y de los niños (Calderón y Camiol, 2022), por lo que intervienen factores vinculados con la edad y experiencia del niño o niña y de las personas adultas con la tecnología, así como por el tipo de mediación parental, señalan estos autores. En este sentido, el uso del celular y de la tableta en la población de primera infancia se centra en la preocupación en posibles efectos a nivel de la salud, mientras que en población infantil mayor y en población juvenil, a

estas preocupaciones se le suma el uso de redes sociales y de los dispositivos móviles como vías de comunicación, ampliando entonces el espectro de riesgos y amenazas considerados, en donde se incorpora la exposición al cyberbullying y al acoso sexual en línea (Livingstone, et al., 2012). No obstante, el acompañamiento adulto y la alfabetización transmedia (Scolari, 2018; Sued, 2021), como componentes de la mediación parental, se configuran en aspectos fundamentales desde etapas de consumo temprano infantil para contribuir en la construcción de su universo simbólico a través de pantallas.

La reticencia a los dispositivos móviles en la primera infancia también responde a la idea de esta etapa como un periodo vital de construcción identitaria, aunque este proceso se construye durante toda la vida. En este sentido, los dispositivos se encargan de gestionar y controlar los comportamientos de las personas y, como tales, conforman procesos de subjetivación, es decir que los sujetos se construyen a partir de la relación entre los seres vivos y los dispositivos (Agamben, 2011). Sin embargo, este autor afirma que los dispositivos tecnológicos presentan una diferencia con respecto a los dispositivos tradicionales. Esta diferencia se relaciona con que los dispositivos tecnológicos ejercen también procesos de *desubjetivación*, es decir, que comprenden una negación del propio ser y pasan a ser controlados a través de lo que consumen o por el mero uso del dispositivo. En este sentido, el autor expresa que los discursos sobre el buen uso de los dispositivos tecnológicos serían inútiles, ya que parecen olvidar que existe un proceso de desubjetivación de cada dispositivo en el que es imposible que el sujeto lo utilice de forma correcta, justamente por el hecho de estar sumido en este proceso.

Si se tienen en cuenta los procesos de subjetivación y *desubjetivación* de los dispositivos tecnológicos, es preciso anotar que también estos procesos operan en la infancia temprana, aunque el uso que realizan del celular es, como se ha visto, todavía diferente al que realizan los niños y las niñas mayores, adolescentes y personas adultas. En la medida de que en el proceso de selección de contenidos en los dispositivos móviles puede ser más individualizado y librado a los deseos de los niños y de las niñas, pero también de los algoritmos, el control puede escaparse de la mediación parental y los procesos de desubjetivación quedan en un terreno ajeno a las prácticas de las personas adultas, lo cual explicaría también

la construcción del imaginario familiar reticente al respecto del uso de estos dispositivos móviles.

6.1.e.ii. Netflix versus YouTube

Otro aspecto vinculado con la mediación parental y el uso de diferentes tipos de pantallas tiene que ver con el tipo de plataformas utilizadas. En esta investigación predomina el consumo de Netflix y YouTube, seguidas por otras, como Disney+ y HBO. Los contenidos de los canales de cable muchas veces se transmiten también a través de las plataformas, por lo que la diferencia está determinada por la presencia o no de publicidades y la posibilidad de elegir qué contenidos ver a cualquier hora. De esta forma, los dispositivos de televisión conectados a internet amplían los límites establecidos por la televisión por cable y esto representa una liberación para el espectador (Becz, 2016). Las plataformas de streaming o también denominadas *over-the-top* (OTT) han relegado el consumo de canales abiertos y de cable. Se les llama plataformas *over-the-top*, dado que existen por encima de las redes existentes, por lo que el proveedor de acceso a internet no es responsable del material distribuido (Siri, 2016). Estas plataformas reconfiguran el consumo televisivo al ofrecer experiencias relacionadas con la televisión, pero con nuevos modelos de negocio centrados en cambiar la lógica de la programación (Massarolo y Mesquita, 2016).

Netflix tiene 150 millones de suscriptores en todo el mundo y esto la convierte en la empresa más global que cualquier productor y distribuidor de pantallas anterior, pero a su vez, se trata de una plataforma que tiene un catálogo específico para cada país, con una infraestructura tecnológica particular, servicios competitivos y complementarios y regímenes regulatorios (Lobato y Lotz, 2020). Por su parte, YouTube se manifiesta como la segunda plataforma más utilizada a nivel mundial después de Facebook (We are social, 2022). A esto se le suma que en 2019 se registra una cantidad de más de mil millones de usuarios en YouTube y solo en su versión móvil llega a más personas que cualquier canal de televisión en Estados Unidos, según YouTube Press. YouTube se ha configurado como una plataforma fundamental para el desarrollo de la cultura participativa que caracteriza a la convergencia digital (Jenkins, 2008), ya que las personas podían hacer sus

propios videos y subirlos a la red, evidenciando así la doble modalidad de productores y consumidores, que en su momento generó una proliferación de videos domésticos, de los cuales muchos de ellos lograron un alcance masivo y terminaron por consagrar a los primeros influencers.

Las modalidades de consumo cambian con estas plataformas en donde se puede acceder a los programas en cualquier horario y, en cuanto a la oferta infantil, exploran una gama ampliada de contenidos en relación a lo que ofrecen los canales televisivos (Diniz, 2018). Siguiendo la reflexión de esta autora, se encuentra además que en el caso de YouTube, la lógica resulta un tanto diferente, ya que se forja con base en una cultura participativa por medio de la posibilidad de manipulación de contenidos que quedan excluidos de sus contextos originales. En este sentido, la mayor parte de los padres y de las madres que participan del estudio prefieren que sus hijos e hijas miren Netflix antes que YouTube, ya que en este último, los contenidos «escaparían» más fácilmente de su control y también consideran que se trata de programas de baja calidad y con poco valor educativo. Los casos de la madre de Jaime y el padre de Tadeo muestran la percepción con respecto a las plataformas OTT y canales en contraposición con YouTube y cómo se produce la regulación y la negociación con estos niños.

La mayoría [de los programas que ve están], en Netflix, porque es donde yo puedo controlar más el contenido que él ve, en cambio, YouTube no me gusta, no es que no lo vea, sí lo ve, pero él sabe que tiene que pedirme permiso para verlo y yo veo qué es lo que va a ver, porque va saltando de un video a otro y no sabes lo que te puedes encontrar (Madre de Jaime, Jardín nro. 213).

No es que no nos gusta, porque si pensáramos que le está haciendo mal, no lo dejaríamos que mire. Estábamos fascinados con lo que miraba antes que era Zamba, que es un dibujito argentino en el cual el personaje principal hace viajes en el tiempo y te hablan sobre la Independencia de América Latina, sobre Europa, y que a él le interesaba muchísimo y se notaba que estaba aprendiendo interesado. Últimamente, no sé cómo llegó, obviamente al algoritmo, debe haber marcado eso, puso el dedo y no salió más de ahí (padre de Tadeo, Escuela Mil Semillas).

Uno de los temas de discusión en torno a las plataformas como Netflix –y también a YouTube– ha sido la pasividad o actividad de los consumidores y consumidoras en cuanto a la elección de los contenidos audiovisuales. El

imaginario popular construido a partir del marketing de Netflix asocia la pasividad con el consumo de TV abierta o paga, mientras que propone que en el streaming de video el usuario sí podría ser verdaderamente activo (Siri, 2016). Sin embargo, esta es una idea errónea sobre la autonomía de los usuarios y las usuarias que surge por las propias características de Netflix, ya que permite nuevas experiencias de consumo de contenidos, en donde se puede elegir qué, cuándo, dónde y cómo ver (Müller y Ariño, 2018). La realidad permite trascender esta narrativa. Las personas creen que tienen el control sobre el contenido que miran, pero en realidad, los contenidos son ofrecidos de forma personalizada por el sistema de recomendaciones que la propia plataforma genera con los datos de sus usuarios. En esto se basa su modelo de negocio, ya que si el sistema logra recomendar siempre algo que les interese a las personas, habrá menos probabilidad de que abandonen la plataforma, por lo que nada de lo que alguien ve en la pantalla de Netflix es accidental, señalan Müller y Ariño (2018). En este sentido, los padres y las madres asumen este imaginario cuando vinculan sus estrategias de regulación parental a plataformas como Netflix.

Las recomendaciones que sugieren tanto Netflix como YouTube, así como las demás plataformas OTT, están basadas en un funcionamiento algorítmico. En términos de las ciencias computacionales, según Dourish (2016), un algoritmo es una abstracta y formalizada descripción de un proceso computacional. Asimismo, los algoritmos juegan un importante rol en seleccionar la información que es más relevante y estos sistemas permiten poder navegar en las bases de datos de la web (Gillespie, Boczkowski y Foot, 2014) y, de esta manera, se configuran como mediadores en el proceso de comunicación (García y Serrano, 2023).

En la convergencia digital, las personas buscan nueva información y establecen conexiones entre los contenidos mediáticos, por lo cual tendrían cierto agenciamiento (Jenkins, 2008). No obstante, en la medida de que también intervienen los algoritmos, este agenciamiento, de cierta forma, estaría regulado. Para Sued (2021), si bien por un lado los algoritmos son ordenadores de la información, distinguen lo que es prioritario e identifican tendencias y lo que es importante para los usuarios y las usuarias, por otro lado, conforman una reducción técnica de procesos cognitivos que da lugar a una cultura algorítmica.

En cierta forma, el factor algorítmico podría pensarse como una estructura que organiza la visibilidad de los contenidos y podría ser asimilable a la programación

de los canales de televisión, ya que en ambos sistemas se aplica una selección preestablecida. La diferencia es que en estas plataformas no existen los horarios, la oferta es mayor y esto genera esa ilusión de libre elección. «Netflix le da efectivamente al usuario la libertad de ver lo que quiera, pero se aseguran de que quiera lo que sus algoritmos saben que va a querer, es decir que, a través del control que ejercen sobre sus propios usuarios, orientan las conductas que tendrán respecto al contenido que elijan consumir» (Muller y Ariño, 2018).

De esta forma, la cultura algorítmica de las plataformas de streaming interviene en la conformación de los gustos e intereses de las personas, configurando así un gusto algorítmico. El gusto algorítmico es una noción que lleva a situarse en un gusto mediado por este factor, que se acerca a la idea de una hiperrealidad, una aparente realidad en donde esta se difumina con la fantasía (Baudrillard, 1978). La hiperrealidad estaría presente al momento de seleccionar los contenidos en esa aparente libertad de elección que proporcionan las plataformas. Sin embargo, es preciso destacar que si bien el factor algorítmico está presente en todas las plataformas, aunque las niñas y los niños busquen los contenidos solos o con sus familias, el hecho de poder seleccionar un contenido y no otro, a partir de una amplia oferta, es un indicador de cierta autonomía en la búsqueda y en la conformación del gusto, que no se aplicaba décadas atrás, si se compara el escenario actual con el de la niñez de sus padres y madres. No obstante, si se pone el foco en el consumo cultural infantil, este aspecto merece especial atención, centrándose en la interrogante de cómo opera este factor en su sistema de socialización, como se verá más adelante.

A su vez, el algoritmo de recomendaciones de Netflix no se basa en lo que una sola persona pueda preferir según sus elecciones, sino que se trata de un aprendizaje del sistema a partir del registro de preferencias de otros consumidores similares (Siri, 2016). En este sentido, el factor algorítmico genera comunidades con intereses muy similares, por lo que se producen filtros burbuja (Pariser, 2014), es decir que los algoritmos trafican en públicos calculados que ellos mismos producen (Gillespie, Boczkowski y Foot, 2014). Este aspecto es sumamente relevante también si se piensa en poblaciones infantiles, ya que la oferta de contenidos basada en el algoritmo reafirma estereotipos de género bajo el supuesto de que a todos los niños y a todas las niñas les gustan determinados programas, que terminan por consumir cuando en realidad los gustos están

intervenidos por la oferta. Por supuesto que ni Netflix ni las pantallas son las únicas responsables de la perpetuación de los estereotipos de género, ya que los imaginarios sobre ser niña y ser varón están presentes en múltiples espacios y acciones de la vida cotidiana.

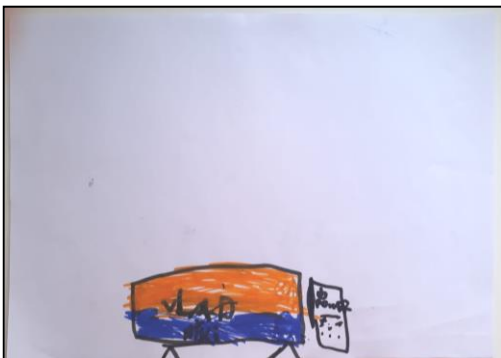
Sobre todo, en el caso de Netflix y de otras plataformas OTT, se han configurado modalidades características de consumo como el *binge-watching*. La interfaz de estas plataformas reproduce automáticamente el episodio siguiente unos segundos después del final del anterior, por lo cual las personas consumen más contenidos sin casi proponérselo (Siri, 2016). En este sentido, el consumo infantil se diferencia del consumo adulto, ya que la modalidad de *binge-watching* se encuentra regulada por la mediación parental y las diferentes prácticas de consumo de pantallas que esta disponga en el ámbito familiar.

En lo que respecta al algoritmo de YouTube, García y Serrano (2023) señalan que este sistema se basa en las recomendaciones similares a partir del consumo previo de los usuarios y de las usuarias, por lo que las recomendaciones llevarían a una polarización en el consumo de contenidos. No obstante, los autores aportan que el algoritmo no se comporta de igual manera si las personas ingresan a YouTube desde una cuenta o si no lo hacen. Si los usuarios y usuarias ingresan sin una cuenta, según el estudio, los videos entran en un bucle que tiende a repetirse. También, otro aspecto que destacan es la duración de los videos, ya que si se ingresa con una cuenta, tienden a ser más largos. Además, los autores definen diferentes niveles de exposición al algoritmo, en donde la exposición baja es de hasta tres videos, la media de entre cuatro y nueve videos y la alta de más de nueve videos diarios. Estas consideraciones se realizan para una audiencia adulta, por lo que cabe pensar que el consumo infantil en YouTube tiene otras particularidades con respecto al tiempo de visionado y selección de contenidos, ya que la exposición a pantallas depende de la regulación adulta y no de su propia determinación.

Tanto en niños y en niñas, como en adultos, opera la alfabetización digital en la selección de contenidos. Scolari (2018) menciona a la alfabetización transmedia en donde las audiencias tienen una actitud participativa en el proceso de apropiación tecnológica. A esta capacidad de decisión de las audiencias se le llama literacidad (Sued, 2021). La literacidad se relaciona con el pensamiento crítico, la gestión de la identidad digital, la consciencia de la convivencia

sociodigital, entre otras. En este sentido, en la ecología digital se añade la literacidad algorítmica que se trata del conjunto de habilidades que permite razonar sobre los algoritmos y sus procesos. No obstante, Sued (2021) indica que quienes consumen YouTube como forma de entretenimiento son menos conscientes de la mediación que ejerce la plataforma en la oferta de contenidos. De esta forma, cabe la interrogante sobre cómo se construye la literacidad en el consumo de poblaciones infantiles que no son conscientes de todos estos aspectos, ni mucho menos de la mediación de los algoritmos, y sobre cómo intervienen estos procesos en el consumo cultural a través de las pantallas, aspectos que se abordarán en el próximo capítulo.

6.2. Gustos



—¿Y qué más mirás en YouTube?
—No sé...competencias de comer...de quién tiene más comida
—¿De quién tiene más comida? ¿Y quiénes hacen eso?
—Lo veo en YouTube.

(Entrevista con Pablo, 5 años)

Ilustraciones en dinámica 1. *My Little Pony* por Joaquina, *Among Us* por Emiliano y Vlad y *Niki* por Emanuel.

6.2. Gustos

La conformación de gustos escapa de las fronteras de los hogares de las niñas y de los niños. A partir de la exploración de campo, se identifica un ecosistema de socialización (Bronfenbrenner, 1987) que incluye a la familia —adultas y adultos referentes—, pero también al grupo de pares —niñas y niños de referencia, ya sean de la familia o no—e incluso a la figura de influencers y a la intervención de los algoritmos en el proceso de selección de contenidos. Al mismo tiempo, las familias y los grupos de pares también se encuentran insertos en la incidencia que realizan influencers y algoritmos.

Las propias características de las plataformas OTT, que ofrecen contenido variado a demanda, así como la posibilidad de manipular dispositivos de consumo individual, son aspectos relacionados con las prácticas de consumo e inciden en la configuración de una caracterización del consumo cultural a través de pantallas. En este capítulo se presenta entonces esta caracterización, que identifica tres aspectos del consumo cultural de pantallas para esta población: voracidad, fragmentación y evanescencia. A su vez, estas características del consumo intervienen en la conformación de los gustos.

Para introducir el tema del gusto a este capítulo, es preciso esbozar algunas de las ideas del sociólogo Pierre Bourdieu (2010), quien menciona que en la historia del gusto, los objetos artísticos no son capaces de suscitar preferencias naturales por sus aspectos formales, sino que el gusto por los bienes culturales está construido socialmente por el nivel de instrucción y el origen social de las personas, lo cual permite que las mismas puedan darle sentido a los objetos artísticos. Esto determina el capital cultural de los sujetos, una de las categorías más relevantes de la obra de este sociólogo, que permite comprender la reproducción del consumo de bienes culturales y la conformación del gusto.

Desde hace al menos tres décadas han aparecido nuevas nociones teóricas que permiten explicar la independencia que los gustos están teniendo con respecto a los orígenes sociales, que se traduce en estilos de vida más cosmopolitas y tolerantes de la diversidad cultural (Radakovich, 2023). Como señala Bellavance (2004), la estratificación social de las prácticas culturales no significa necesariamente que haya una estratificación social de los gustos, ya que estos

trascienden un simple comportamiento de consumo e información: «Si lo definimos, en cambio, como una forma de apreciación y experiencia de uno mismo, del mundo y los demás, que se ejerce a través de objetos y que implica procesos de conocimiento e identidad, su relación con el estatus social se desvanece o se vuelve secundaria» (p. 29).

De esta forma, en términos bourdianos se encuentran diferentes capitales culturales entre las familias entrevistadas, a partir del nivel educativo de las madres y de los padres y de su área laboral (ver tabla 2), teniendo en cuenta que en el modelo de Bourdieu, el capital se conforma con la formación educativa de las familias, el origen y los bienes culturales que posea. No obstante, en la investigación se observa que a la población infantil que integra la muestra le gusta y, efectivamente, consume una variedad de contenidos audiovisuales, trascendiendo así la asociación entre capitales culturales y determinados gustos, como se visualiza en la tabla 6, en la que se relacionan los contenidos dibujados por las niñas y por los niños, así como sus relatos sobre sus gustos audiovisuales, en relación con el nivel educativo de el/la familiar referente y del esquema de mediación parental en el consumo de pantallas.

Tabla 6. Gustos infantiles en relación con la mediación parental y con el nivel educativo de las familias

Niño/a	Dibujo	Relato	Tipo de contenido ¹²	Regulación parental ¹³	Nivel educativo de referente entrevistada/o
Lautaro	Mike	Mike, Los Compas, Master Sensei, Minecraft, Super Mario, Among us	DA - V - YT	Balance	Terciaria completa
Tadeo	Zamba	Zamba, Among Us, Stumble Guys, Dan y Evan	DA - V - YT	Balance	Terciaria completa
Facundo	Pokemon	Pokemon, Sonic, Ninja Go	DA	Balance	Terciaria completa
Gabriel	Pokemon	Pokemon, dinosaurios, Dino	DA - YT	Balance	Terciaria completa

¹² Dibujo animado: DA / Contenido no animado: CNA / Videojuego: V / Youtuber: YT

¹³ Clasificación según sistema de Livingstone y Blum-Ross (2020), basado en análisis de apartado 1.1.c.

		Rey, Dan y Evan			
Pablo	Pokemon	Pokemon, Harry Potter, Alejo Igoa	DA - CNA - YT	Balance - resistencia	Terciaria completa
Clara	Equipo Foca	Equipo Foca, La Casa de Gabby, Pollonejo, Jóvenes Titanes	DA	Apertura	Terciaria completa
Mara	Rocket Soccer Derby	Ninja Go, Rocket Soccer Derby, Mickey	DA - V	Balance - resistencia	Terciaria completa
Maia	Manzana y Cebollín	Manzana y Cebollín, Escandalositos, Paw Patrol, Peppa Pig, Gisele y Claudia y Alejo Igoa	DA - YT	Apertura	Terciaria completa
Celeste	Dra. Juguetes	Dra. Juguetes, La casa de Mickey	DA	Resistencia	Terciaria completa
Joaquina	My Little Pony	My Little Pony, Cómo entrenar a tu dragón, Dora, Masha y el Oso	DA	Resistencia	Terciaria completa
Manuel	Minecraft	Minecraft, Among Us	V	Balance - resistencia	Terciaria completa
Esteban	No quiso dibujar	Súper Slime Sam, Alejo Igoa, Mike, gameplays de Minecraft, Pokemon, Spiderman	YT - DA - CNA	Balance - resistencia	Secundaria incompleta
Marcelo	Masterchef	Masterchef, Sonic, Poppy Playtime, Cuphead, Mike, Circulito y Cuadrado	CNA - V - YT	Balance	Secundaria incompleta
Faustino	Among Us, Superman, robots	Among Us, Minecraft, Hulk, Batman, Sonic, Bumblebee	V - CNA	Balance	Secundaria incompleta
Julián	Cuphead	Cuphead, Pokemon, Oddbods, Momia de la Noche	DA - CNA	Balance - resistencia	Terciaria completa
Matías	Grizzy y los lemmings	Grizzy y los lemmings, War, Among Us, Titanes del Pacífico	DA - V - CNA	Balance - resistencia	Secundaria completa

Victoria	Fuego Sagrado	Fuego Sagrado, Wolfu, Bebés Llorones, princesas Disney, Mario Bros	CNA - DA	Balance - resistencia	Terciaria completa
Antonia	Winnie the Pooh	Winnie Pooh, Mickey, Peppa Pig, My Little Pony	DA	Balance - apertura	Terciaria completa
Romina	CREA	CREA, películas de Disney	DA	Resistencia	Terciaria completa
Alma	Bebés Llorones	Bebés Llorones, La Casa de Gabby, Juguetes con Andre	DA - YT	Balance	Terciaria incompleta
Ludmila	La Casa de Gabby	La Casa de Gabby, My Little Pony, Bebés Llorones, princesas Disney, videos de YT (Hamster Pop it Maze), Juguetes de Titi	DA - YT	Balance - Apertura	Terciaria incompleta
Camila	Masha y el Oso	Vampirina, Masha y el Oso, Bluey, Wolfu	DA	Balance - resistencia	Terciaria completa

A partir de la tabla 6, se observa cómo la formación educativa de las madres y padres entrevistados, en la mayor parte de los casos, no parecería establecer una correspondencia directa con determinados tipos de contenidos de consumo infantil, ni con una determinada mediación parental y, por lo tanto, tampoco con los gustos de las niñas y de los niños. En este sentido, se confirma la observación realizada anteriormente sobre la diversidad de contenidos que consumen los niños y las niñas de la muestra y se manifiesta que los gustos y consumos trascienden la correspondencia de capitales culturales.

Esta observación sitúa este análisis desde las perspectivas del omnivorismo cultural y del eclecticismo (Peterson y Kern, 1996; Donnat, 1994; Bellavance, 2004) que manifiestan que, en las últimas décadas, se ha flexibilizado la correspondencia entre capital cultural y los gustos de los sujetos, por lo cual, las personas consumen una variedad de producciones culturales. Se manifiesta así, que la relación entre identidad cultural y clase social ya no es tan relevante como la sostenida por Bourdieu, aunque su aporte continúa siendo fundamental para el estudio de los gustos culturales (Radakovich, 2023).

Sin embargo, la omnivoridad no significa consumir de forma indiscriminada, sino la apertura a todas las producciones culturales (Peterson y Kern, 1996). El omnivorismo cultural responde a la postmodernidad y a las transformaciones en las sociedades occidentales, a partir de un sistema capitalista de acumulación flexible, así como a un declive de un sistema de estratificación cultural rígido (Fernández y Heikkilä, 2011). Por su parte, el eclecticismo se considera, según Bellavance (2004), resultado de los medios de comunicación, del aumento del nivel educativo, de la movilidad social ascendente, del crecimiento y de la diversificación de la oferta de productos culturales, factores que han modificado la relación con las prácticas y los gustos. En este sentido, el omnivorismo cultural —en su sentido amplio—, así como el eclecticismo, se diferencian de la teoría de la distinción bourdieana que asociaba el gusto considerado legítimo y la amplitud de conocimiento cultural a la clase alta.

Como se señalaba en el capítulo anterior, si se observa el perfil poblacional de la muestra de familias del centro educativo público y del privado, se encuentran diferencias en cuanto al nivel educativo de padres y madres, así como en la cualificación de los trabajos que realizan y, por lo tanto, en los ingresos. No obstante, el jardín público presenta una mayor heterogeneidad en este sentido, mientras que el perfil del jardín privado resulta más homogéneo, ya que la mayoría de las familias entrevistadas presentan un nivel educativo alto. De todas formas, las niñas y los niños del jardín privado presentan un amplio acceso y exposición a contenidos audiovisuales, a pesar incluso de la mediación parental restrictiva de algunas familias y, muchas veces, terminan consumiendo los mismos programas que miran aquellos niños y niñas que provienen de familias con menor nivel educativo e ingresos, lo cual podría asociarse mayormente a conductas de eclecticismo cultural.

A partir de estas discusiones, se configuran las matrices del gusto (Radakovich, 2023) que, según la autora, delinean tipos ideales de los procesos y lógicas de formación de la apreciación cultural. Estas formas tradicionales del gusto cultural son: el gusto distintivo, el gusto biográfico, ecléctico, cosmopolita, emotivo y experiencial, a los cuales se les suma la matriz emergente del gusto algorítmico. En el trabajo de campo con los niños y niñas se realiza un acercamiento a estas matrices y se observa cómo el gusto algorítmico se encuentra interrelacionado con los demás agentes del ecosistema de socialización.

En este eje también se abordará la transversalidad del género en la determinación de gustos de las niñas y de los niños, un proceso circular que tiene al consumo de contenidos y a los agentes de socialización —principalmente a la familia— como fuerzas que se retroalimentan. En este proceso, si bien se identifica en los gustos una predominancia de los estereotipos femenino y masculino, se avizora cierto desplazamiento, ya que algunas niñas y algunos niños están comenzando a optar por contenidos que, si bien son estereotipados, han sido dirigidos a una segmentación de género diferente a la de ellos y ellas. Los gustos, entonces, se conformarían en un esquema de desplazamientos, en donde variables como las clases sociales y el género comienzan a flexibilizarse en diferentes situaciones y entramados de interacción social.

6.2.a. Conformación de gustos desde la socialización infantil

En este apartado se aborda el proceso de selección de contenidos audiovisuales, entendiendo este factor como una categoría que permite visualizar la conformación de gustos infantiles, en la que interviene una trama de interacciones sociales que aparece en la toma de decisiones. Este entramado se trata del propio proceso de socialización (Mead, 1973; Bronfenbrenner, 1987; Giddens, 2014) en el que las personas toman conciencia de sí mismas y de las normas y valores sociales que las sitúan en una cultura. Mientras que la familia se considera el nivel de socialización primaria, la escuela y el grupo de pares conforman el nivel de socialización secundaria (Giddens, 2014).

Este proceso, que dura toda la vida, puede asimilarse a nivel sistémico a un mesosistema (Bronfenbrenner, 1987) por las interrelaciones que se producen entre diferentes entornos como el familiar y el escolar y, a su vez, el entorno generado por los propios medios, en donde intervienen las y los influencers y los algoritmos. Como señala Bronfenbrenner (1987), la comprensión del desarrollo requiere del estudio de sistemas multipersonales de interacción que no se limitan a un solo entorno. En este sentido, las niñas y los niños, desde el inicio de su socialización y desarrollo están insertos en un entramado social y cultural constituido por interacciones simbólicas (Blumer, 1982), en el que intervienen las mediaciones culturales.

Hasta el momento, se mencionaron las mediaciones en el marco de la regulación parental de pantallas, en el capítulo anterior sobre prácticas de consumo. No obstante, aquí es preciso retomar este concepto que entiende a la comunicación como un proceso cultural (Martín Barbero, 1987). La mediación es una noción situacional (Perrotti y Pieruccini, 2014), es decir, una categoría pensada en relación a contextos y procesos, ya que se puede hablar de mediación cultural en diversos ámbitos vinculados a actividades y a objetos culturales. En este sentido, la familia, el grupo de pares, influencers e incluso las dinámicas de funcionamiento de las plataformas audiovisuales —algoritmos— conforman mediaciones culturales en el público infantil, que impactan en su universo simbólico de gustos culturales.

En este estudio se pone el foco, entonces, en las formas para la selección de contenidos, teniendo en cuenta el acceso, la búsqueda y el descubrimiento de programas, instancias que la mayoría de las veces pasan desapercibidas en el ámbito familiar y que no necesariamente suceden delante de una pantalla.

6.2.a.i. Personas adultas del núcleo de convivencia

En este apartado se tratará la conformación de gustos desde la intervención de las madres, de los padres o de las personas adultas que ejerzan estos roles, ya que las familias son diversas y si bien suele indicarse que se trata de un grupo de personas con lazo de sangre, matrimonial o de adopción (Giddens, 2014) esto puede variar. En este sentido, se pondrá el foco en la socialización que ejercen las personas adultas que conviven con la población infantil en estudio, ya que resulta un factor fundamental de influencia para la selección de contenidos y conformación de gusto (Bourdieu, 2010). Como se señaló en el capítulo 1, los contenidos audiovisuales llegan a la vida de las niñas y de los niños, muchas veces, trascendiendo la regulación parental. Giddens (2014) manifiesta que en las últimas décadas han adquirido mayor relevancia los grupos de pares con respecto a las familias como agentes de socialización. Estos grupos de pares, además de conformarse por las niñas y niños del ámbito escolar, también comprenden a otros vínculos de pares que trascienden el espacio educativo, como niñas y niños del ámbito familiar, incluso hermanas y hermanos de edades cercanas que ejercen

influencia, mientras la propia población infantil que integra la muestra, también puede influir en cuanto a la conformación de gustos de sus compañeras/os.

Con respecto a la vinculación entre pares en el ámbito escolar, las familias entrevistadas consideran que este relacionamiento interviene en la selección de contenidos, ya que se crea un ambiente de intercambio acerca de programas infantiles, pero generalmente, la identificación de situaciones concretas de influencia o de descubrimiento de contenidos a partir del relacionamiento con otros pares no resulta tan presente en los relatos de las madres y de los padres.

Para la mayoría de las familias, es más importante que los programas tengan contenido educativo (Octubre, 2019) aunque también se fijan en la estética, en el vocabulario y en la plataforma donde se transmite. Asimismo, la población infantil tiene un margen de negociación con sus madres y padres que responde al paradigma de la niñez como sujeto de derechos y agente de participación activa que pueden determinar sus propias formas de consumo (Cook, 2010; Scolari, 2018). En este sentido, se observa cierto agenciamiento de parte de las niñas y de los niños al momento de mirar contenidos, pero también hay que tener en cuenta que la conformación de estos gustos es un fenómeno complejo en donde la negociación que realizan para elegir qué ver, está fuertemente determinada por el ecosistema de socialización mencionado anteriormente.

Así, muchas veces, esta población infantil termina consumiendo contenidos que presentan escaso valor educativo para sus familias, pero la restricción se presenta por la limitación del tiempo de visionado y por la presencia de personas adultas al momento de mirar estos programas. En otros casos, directamente se prohíbe el uso de plataformas que, según las madres y padres, no pueden controlar, como sucede con YouTube. El caso de Tadeo permite ilustrar cómo, a pesar de que sus preferencias han virado por *Dan y Evan* —un canal de YouTube de niños influencers españoles—, sus padres permiten este tipo de contenido:

Hacen historias, ves las manos jugando con muñecos o a veces viendo cómo juegan a algún videojuego. No es que no nos gusta, porque si pensáramos que le está haciendo mal, no lo dejaríamos que mire. Estábamos fascinados con lo que miraba antes que era *Zamba*¹⁴, que es un dibujito argentino en el cual el personaje principal hace viajes en el tiempo y te hablan sobre la Independencia de América Latina,

¹⁴ *Zamba* es un contenido animado del canal argentino Pakapaka.

sobre Europa, y que a él le interesaba muchísimo y se notaba que estaba aprendiendo interesado (Padre de Tadeo, Escuela Mil Semillas).

Las madres y los padres que ejercen una mediación parental más restrictiva buscan orientar los gustos de sus hijas e hijos y combinan cierta idealización y nostalgia de los contenidos de su infancia, o también cierta inclinación por contenidos consagrados por la cultura popular, que los lleva a compartir en familia películas y series de otras épocas. Si bien a las niñas y niños les despierta curiosidad cualquier contenido nuevo y usualmente les gustan los contenidos que les muestran sus familiares, su universo de gustos e intereses adquiere identidad propia y resulta mucho más amplio que la oferta proporcionada por sus madres y padres.

Le propuse ver alguna de mi época, entonces vimos *Pocahontas* y ella quedó como un poco impactada, porque las imágenes...:“¿Sabés lo que pasa? que cuando mamá era niña no se cuidaban tanto las imágenes”. Había como llanto también y ella quedó un poco descolocada...era otra época...también estuvo bueno el contacto con otro tipo de dibujos que no fueran los de siempre [...] (Madre de Romina, Jardín nro. 213).

Romina:—¿Películas de Disney? *Pocahontas 2* y *Pocahontas 1*...y *Anastasia*...y *La Princesa Sapo*.

Entrevistadora: —¿Y por qué te gustó *Pocahontas*?

Romina: —Porque me encanta...quisiera conocer a un indígena...

[...]

Entrevistadora:—Guau, qué lindo...¿y qué más te gustó de *Pocahontas*?

Romina: —Ehh...la princesa favorita de mamá es *Pocahontas* y la mía también.

(Romina, 5 años, Jardín nro. 213)

Nosotros miramos cuál podría ser de las de *Marvel*, porque últimamente son muy sangrientas, una del *Hombre Araña* vio, pero es una más vieja, vio *Superman*, pero de la época nuestra, que claro, no pasa nada malo, malo (Madre de Facundo, Escuela Mil Semillas).

Cada tanto vemos algunas películas que a mi me gustaba volver a ver, entonces justo Mara tiene mucho interés y como que le gusta también, yo pensé que era chica, pero miramos películas como *Volver al futuro*, justo el sábado miramos *Liberen a Willy*, tipo películas que mirábamos cuando yo era chica, y se re cuelga, está salado, hay algunas que envejecieron muy mal, pero hay algunas que están bien. Vimos

Mary Poppins, ta, esas películas, *Querida*, *encogí a los niños*, *Mi Pobre Angelito*, *la Novicia Rebelde* (Madre de Mara, Escuela Mil Semillas).

La conformación de gustos a través de los contenidos compartidos por las madres y los padres no solo se observa en los programas y películas de su infancia, sino que las niñas y los niños también incorporan en sus preferencias los contenidos que comparten en momentos cotidianos de encuentro familiar, como el ejemplo de Victoria a continuación, quien eligió el programa *Fuego Sagrado* como su favorito para dibujar en la dinámica 1.

Entrevistadora:—¿Por qué dibujaste Fuego Sagrado?

Victoria:—Porque hice cocinar y me gusta cocinar

Entrevistadora:—Ah, ¿te gusta cocinar? ¡Qué bueno! ¿Y con quién lo ves el programa?

Victoria: —Con mi papá y mamá

Entrevistadora: —Qué bueno, ¿y es lo que más mirás o mirás también otras cosas?

Victoria:—También miro otros dibujos.

(Victoria, 5 años, Jardín nro. 213)

En realidad lo que pasa es que acompañamos la tele con la cena y es el horario en el que estamos todos y ves un programa y estás cenando, y capaz que conversamos sobre eso o surge y vamos viendo, pero claro, no nos sentamos específicamente a ver y no tenemos cable, son los canales de...entonces vemos estos programas (Madre de Victoria, Jardín nro. 213).

Este tipo de casos evidencia la implicancia de la familia en la conformación de gustos infantiles a estas edades, sin embargo, el entramado de la socialización familiar es complejo y no siempre aquello que las madres y los padres promueven se ubica entre los gustos de sus hijas e hijos. El caso de Matías revelaría lo contrario al ejemplo anterior, y mientras que la influencia del padre en la conformación de gustos surge del relato de la madre, en las palabras del niño esto no aparece de forma espontánea y tampoco le da relevancia al contenido mencionado por la madre. A su vez, se presenta el caso similar de Tadeo, que mientras su padre menciona el gusto del niño por Chaplin a partir del relato oral, este hallazgo se complejiza al hablar con el niño luego de haber visto una de sus películas.

A veces son camiones, a veces son autos...mira mucho también con el padre los sábados de mañana, documentales de Jeep, porque al padre le gustan (Madre de Matías, Jardín nro. 213).

Entrevistadora: —Y contame, ¿vos mirás también con tu papá videos de carreras y cosas así?

Matías: —Sí, una vez miré uno que había un lamborghini, que al Fórmula 1 le estaba ganando, estaban casi pegados.

Entrevistadora: —Ay, qué bueno, ¿y qué más mirás con tu papá?

Matías: —Ay, no sé...

(Matías, 5 años, Jardín nro.213)

La niñera le contó que Chaplin era mágico porque hacía reír sin usar palabras, se ve que algo le gustó, porque él se pone el bigote y la galera y está con eso y eso fue ayer y quedamos que en algún momento verá alguna película de Chaplin (Padre de Tadeo, Escuela Mil Semillas).

En diálogo con Tadeo se le preguntó si había visto la película de Chaplin:

Tadeo:—Solo una vez

Entrevistadora:—¿Y qué te pareció?

Tadeo:—Más o menos

Entrevistadora:—¿Te aburrió?

Tadeo:—No hacía tanta gracia...

Entrevistadora:—No hablaba tampoco...

Tadeo: —No...y está todo en gris.

(Tadeo, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Estos casos esbozados resultan disímiles con respecto a la implicancia familiar en la conformación de gustos. El motivo de este fenómeno complejo cubierto de matices son cuestiones que escapan al alcance de esta investigación. Sin embargo, se puede identificar que, a través de los relatos, la influencia familiar en la conformación de gustos, si bien es un factor de suma importancia, el gusto no siempre coincide entre lo que las familias consideran y lo que las niñas y niños terminan por preferir.

Los relatos de madres y padres suelen ser acotados cuando mencionan los contenidos que consumen sus hijas e hijos. Incluso en varios casos nombran

programas que las niñas y niños dicen que miraban cuando eran pequeños. En este sentido, se observa una ampliación del universo simbólico infantil con respecto al relato familiar. Esto se evidencia también en la dinámica 3 del trabajo de campo, cuando la mayoría de la población infantil eligió una amplia lista de personajes invitados a su fiesta de cumpleaños (*ver metodología*).

Este aspecto puede interpretarse de dos maneras, que lejos de ser excluyentes, resultan complementarias. Por un lado, las niñas y los niños podrían tener un consumo más variado que se escabulle de la regulación y atención de algunas familias, ya que los casos de mediación parental restrictiva coinciden con una reducida elección de personajes audiovisuales en la dinámica 3. Por otro lado, podría considerarse también que las niñas y niños conocen y se interesan por determinados personajes —aunque no los miren o lo hayan hecho en puntuales ocasiones— a partir del relacionamiento con pares referentes que consumen estos contenidos. De esta forma, se considera que el consumo cultural trasciende el mero acto de mirar pantallas.

6.2.a.ii. Niños y niñas de referencia

Este apartado incorpora la idea de los grupos de pares que tienen lugar, tanto en la escuela como en el entorno comunitario, pero a su vez, también en el ambiente familiar a edades cercanas, ya sea mayores o menores, que están ejerciendo roles de referentes en la conformación de gustos y selección de contenidos. Por eso, se considera aquí más apropiado hablar de niños y niñas de referencia en vez de grupos de pares, ya que desde la sociología se suele identificar a los grupos de pares infantiles con las interacciones que las niñas y los niños realizan fuera de los entornos familiares (Giddens, 2014).

La influencia entre pares se construye desde la idea de una influencia bidireccional o intercambio cultural. Mientras una niña o niño recibe influencia por otro u otra, al mismo tiempo, quien recibe esta influencia también influye a otros. El proceso se manifiesta como una trama de interacciones dinámica y cambiante de forma constante. Como señala Mead (1973), la persona se experimenta a sí misma desde los puntos de vista de las otras personas del grupo y, a su vez, lo que constituye a una persona es el proceso social de influir en otras. De esta

forma, la escuela, el barrio y la familia constituyen entornos o microsistemas (Bronfenbrenner, 1987) que se comunican entre sí.

Los testimonios de Camila, Lautaro y Julián reflejan la relevancia de las niñas y de los niños familiares, como de quienes pertenecen al entorno escolar, al momento de descubrir nuevos contenidos. El descubrimiento de nuevos contenidos suele ser un momento más recordado por niñas y niños que por madres y padres.

Entrevistadora:—¿Y vos cómo conociste a *Vampirina*?

Camila:—Mi prima me lo enseñó.

Entrevistadora:—Aah, ¿y es más grande que vos?

Camila:—No, tiene 4.

(Camila, 6 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y a *Mike* cómo lo conociste, te acordás?

Lautaro: —Eh, me parece, no me acuerdo bien, me parece que lo conocí con alguno de mis primos, que mis primos fueron los primeros...

(Lautaro, 6 años, Escuela Mil Semillas)

Julián: —Es porque, a lo primero, en el jardín, antes iba a otro jardín y en el otro, Matías que era un amigo mío traía cartas *Pokemon*, y después de jugar a las cartas *Pokemon*, ahí conocí a los dibujitos *Pokemon* y los empecé a mirar.

(Julián, 5 años, Jardín nro. 213)

El intercambio que realizan los grupos de pares se manifiesta durante toda la vida. Sin embargo, es relevante apreciar cómo se producen estas mediaciones entre infancias a edades tempranas, ya que se trata de interrelaciones que, a su vez, están mediadas por las madres y por los padres. En este sentido, las familias tienen presente la influencia de otras niñas y niños y, al mismo tiempo, el carácter bidireccional de esta influencia, en la que sus hijas e hijos también se constituyen como sujetos influyentes. En ciertas ocasiones, además, admiten que las niñas y los niños acceden a mirar determinados contenidos a través del intercambio con pares de referencia, pero, sin embargo, luego «no se enganchan» con estos programas. Esta apreciación revela la percepción que tienen acerca del desarrollo de la autonomía e identidad de sus hijos e hijas como sujetos que, al fin y al cabo, no serían fácilmente influenciados por pares referentes.

Aún así, el intercambio entre pares podría presentarse contraproducente para madres y padres cuando se interpone en la mediación parental de las pantallas. De esta forma, las familias con regulación más restrictiva tienen más presente esta influencia entre pares que intenta escabullirse en las normas familiares de consumo de pantallas, como sucede en los casos de Mara y Romina:

La vuelta pasada vino llorando que todos sus amigos veían dibujitos a la salida del jardín y ella no, y "que yo soy la única que no veo" y no sé qué, y yo no sé de lo que me está hablando (...) (Madre de Mara, 6 años, Escuela Mil Semillas).

Nos ha planteado el enunciado de "todos en mi clase...", bueno, bárbaro, todas las familias somos diferentes y hay formas diferentes de concebir la educación en cada familia, en nuestra familia le damos tiempo al deporte, le damos tiempo a conocer personas en el club, vas a una escuela divina donde tenés muchos amigos y amigas...hasta donde podamos resistir, sé que es una lucha tremenda, diaria, de mucho diálogo, en casa se lee mucho (...) (Madre de Romina, 5 años, Jardín nro. 213).

En el trabajo de campo se observó cómo a estas edades, ya están presente ciertos liderazgos entre los niños y las niñas, por lo que era común que algunos gustos giraran en torno a personajes elegidos por quienes ejercían estos roles en la clase. Esto se observó más claramente en el caso de los varones, donde en ambas clases había al menos un niño que era nombrado por los demás en sus relatos acerca de cómo habían conocido a determinado personaje. Estos niños líderes o referentes se caracterizaban por tener un gusto apasionado y constante sobre determinados personajes o videojuegos y por un gran desarrollo de la función simbólica y de habilidades lingüísticas. Esta observación puede asociarse al planteo de Cooley (1902), que en su abordaje sobre la construcción del liderazgo, señala que entre varios aspectos, los humanos admiran a quienes hacen algo con una destreza que los destaca. En este caso, uno de los niños se destacaba por dibujar sus personajes favoritos con destreza mimética (*Among Us* y *Blu*), mientras que el otro, conocía las historias de los superhéroes clásicos y tenía un gran manejo del mundo *Minecraft*. En ambos casos, además, ambos inventaban juegos durante los momentos que estaban en el patio. No obstante, en la observación en el patio, se constató que estos niños tenían su grupo de compañeros y compañeras de juego, y si bien en ocasiones también los demás

niños y niñas se organizaban en grupos, los lazos entre los integrantes de estos eran más fluidos y más dinámicos, que los grupos de estos dos niños referentes, que eran más estables.

El patio resulta sin dudas un momento de disfrute y de intercambio, en donde se contribuye a esa ampliación del universo simbólico que se mencionaba en el apartado anterior. Algunas madres y padres tienen una visión positiva con respecto a este proceso de intercambio, como la madre de Antonia, por ejemplo, quien cuenta que la niña no mira superhéroes tradicionales, pero según su madre, le gusta el género.

En la escuela conectan un montón o mismo en el patio jugando con los compañeros. De los superhéroes mira solo eso de los *Héroes en pijamas*, que son una especie de superhéroes, tienen unos poderes que vuelan y no sé qué... pero calculo que del juego con los amigos, con los pares, digo yo (Madre de Antonia, 5 años, Jardín nro. 213).

Con respecto a la selección de contenidos, se observa que el intercambio con los y las pares, si bien es relevante y, en ocasiones, determinante de la conformación de gustos, no siempre termina convirtiéndose en un contenido de consumo preferido, aunque sí termina integrando su universo simbólico de gustos e intereses. En este sentido, es preciso destacar que el gusto audiovisual de las infancias no siempre se corresponde con un consumo activo, como se constata en la dinámica 3, cuando se amplió el espectro de personajes elegidos, optando por algunos contenidos disonantes con las instancias anteriores, pero ampliamente populares por la población infantil. Este aspecto sugiere la influencia de la socialización entre pares en la configuración del gusto de niñas y niños.

El caso de Romina manifiesta este aspecto, ya que en el patio se observó a la niña jugando a ser la *Mujer Maravilla*, mientras su consumo de pantallas está bastante regulado, dejando por fuera este tipo de contenidos. Asimismo, Mara, quien tiene horarios acotados para mirar dibujos animados, bailaba con sus compañeras la coreografía de la nueva canción de Shakira, mientras cantaba su letra. Sobre estos aspectos de apropiación simbólica se ampliará en el capítulo 3 de Representaciones.

6.2.a.iii. Influencers

Si bien las niñas y los niños no interactúan con las y los influencers, como con sus familias y pares de referencia, estos agentes, al formar parte de los medios de comunicación, constituyen también componentes de la socialización (Giddens, 2014). Por esto, comprender el ecosistema de socialización dispuesto en este trabajo, necesariamente implica incluir el rol de estas celebridades digitales como agentes de conformación de gustos y que, de cierta forma, se comportan como pares de referencia que tienen un rol de liderazgo.

El fenómeno de los y las influencers no es nuevo. Si bien este término se ha puesto en auge con la era digital a partir del advenimiento de las redes sociales, desde los comienzos de la humanidad han existido personas que por su posición social se encontraban en lugares de poder y prestigio, y eran legitimadas y emuladas por sus formas de ser y estar en el mundo. Con la llegada del cine y de la televisión y la aparición de la cultura de masas comienzan a difundirse ciertos modelos encarnados por un *star system* que se nutre del marketing y de la publicidad, con promesas de felicidad y éxito para el público masivo. Como menciona Bourdieu (2010), los gustos estéticos de las personas están determinados por una pretensión de legitimación cultural con el objetivo de diferenciarse, que a su vez, supone un proceso mediado por la interiorización de normas y pautas de comportamientos que se naturalizan en determinados *habitus*, es decir, sistemas duraderos y transmisibles, estructurados y estructurantes.

Si bien como se señalaba anteriormente, la correspondencia entre clases sociales y gustos ya no tiene tanta incidencia en el mundo actual, la noción de distinción para la conformación de gustos sigue estando vigente. En este sentido, algunos influencers gozan de legitimación en el mundo infantil, una legitimación que les otorgan sus millones de seguidores, su estilismo grandilocuente y consumista, pero al mismo tiempo, humorístico y amigable, en donde existe una pretensión de espontaneidad que se manifiesta por la expectativa y la sorpresa en cada video. En el mundo infantil, los y las influencers establecen una relación directa con el marketing y el público infantil genera un vínculo afectivo con las personas que ven en la pantalla, construyendo así, fascinación y admiración por quienes aparentan tener fácilmente todo aquello que desean.

La comprensión de este fenómeno lleva a indagar en la conformación de los liderazgos, porque los/as influencers ejercen, en definitiva, esta función en sus públicos destinatarios. El líder aparece como el maestro de la situación, señala Cooley (1902) y su figura se forma desde la necesidad humana del hacer. Por eso, «el exceso de vida» se configura como un anhelo y una admiración, que se plasma en el culto por los héroes y las heroínas. El niño y la niña adquieren la noción de poder, intentan hacer cosas y aprenden a admirar a quienes pueden hacerlas mejor que ellos (Cooley, 1902).

Los rasgos mentales que distinguen a un líder tienen que ver con ser «mucho más hombre» (o mujer) que los demás o al menos parecerlo, según Cooley (1902) y agrega que «debe representar algo a lo que los hombres se inclinen y, por lo tanto, ocupar su lugar legítimo como punto focal de pensamiento» (p. 167). En el caso de los y las influencers, construyen personajes que se muestran como los más divertidos, creativos y donde la imaginación parecería no tener límites.

Como se mencionó, algunas niñas y niños de 5 años suelen tener un importante consumo de YouTube y, justamente, es ahí donde conocen a las y los influencers que miran. Estas personas que influyen a la niñez temprana son también youtubers y tiktokers, dominan el mundo de las redes sociales y del marketing digital para difundir sus contenidos, a menudo son las mismas personas que miran las infancias mayores, e incluso los públicos adolescentes. Sin embargo, el acceso a redes como Tik Tok se ha constatado solo en el caso de una niña, por lo que YouTube es el espacio privilegiado para conocer a estos personajes.

Este liderazgo o referencia se evidencia a través de un análisis discursivo de sus contenidos, como realizan Scolari y Fraticelli (2019), quienes valiéndose de las funciones del lenguaje de Jacobson, mencionan que las y los youtubers utilizan en sus videos un contacto enunciativo que se relaciona con la función fáctica, ya que están siempre hablándole a sus seguidoras y seguidores y estableciendo así un efecto de contacto visual; por otro lado, hay también una enunciación emotiva, ya que estos personajes están todo el tiempo expresando lo que sienten en sus videos y eso, señalan Scolari y Fraticelli (2019), los diferencia de los presentadores de televisión tradicional.

En la investigación se ha observado que el público infantil que mira YouTube y está en contacto con niñas y niños mayores, así como con adolescentes, accede más fácilmente a estos canales de influencers. Esta población consume tanto

youtubers en edad adulta como infantil y juvenil. Como señala Tur-Viñes et al. (2018), las y los youtubers infantiles buscan diferenciarse de los demás, proyectar una imagen propia e intransferible, pero ese espacio solo tiene sentido en la medida en que es compartido con sus seguidores y seguidoras y, de esta forma, se genera un espacio colaborativo y socializado. El valor que el público le otorga al canal determina el tipo de contenido que se produce, por lo que cualquier iniciativa de exposición amateur a través de YouTube, termina profesionalizándose según lo que demanda la audiencia, y de hecho, los y las principales youtubers se han vuelto profesionales (Scolari y Fraticelli, 2019). Según Viñes-Turnes et al. (2018), la transición del canal hacia un proyecto cuasi-profesional corresponde con el inicio de una fuente de ingresos para la familia, ya que las marcas promocionan sus productos a través de estos canales.

Las figuras de las y los influencers están estrechamente vinculadas al mundo del marketing de objetos de consumo, contenidos audiovisuales y videojuegos. Estas personas influyentes suelen promocionar juguetes, videojuegos, programas y una variedad de artículos destinados al público infantil, por lo que a partir del consumo de este tipo de videos, las niñas y los niños se acercan a una infinidad de contenidos audiovisuales y objetos de consumo. De esta forma, estas celebridades digitales ejercen una doble función, ya que se convierten en objetos de consumo y, a su vez, median en los gustos de sus seguidores y seguidoras a través de la publicidad que realizan de otros objetos de consumo. Es decir que se constituyen en objetos de consumo que, a su vez, tienen el rol de liderazgo como lo tendrían los pares de referencia.

En este sentido, los y las influencers establecen una retroalimentación entre sus propios contenidos y otros objetos de consumo, ya que a veces las niñas y los niños encuentran estos canales en la búsqueda de juguetes o videojuegos específicos, o al contrario, conocen determinados objetos a través de los videos de los canales de YouTube. En los siguientes diálogos, a partir de las entrevistas realizadas a Gabriel, Ismael y Emiliano, se observa esta retroalimentación entre el mundo de influencers y el mundo de videojuegos:

Gabriel: —El video que te contó mi mamá lo veo en YouTube.

Entrevistadora:—¿El de *Dan y Evan*?

Gabriel:—Sí, veo esos videos en YouTube.

Entrevistadora—¿Muchos? ¿De qué son?

Gabriel: —De juguetes, que los sacan...y vi videos de Minecraft, que un niño hacía cuatro de *Minecraft*.

Entrevistadora:—¿Y a qué juegan *Dan y Evan*?

Gabriel: —A las pistas de *Hot Wheels*, a los dinosaurios, no sé, también les gusta jugar...no me acuerdo.

(Gabriel, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Ismael: —Yo miro juegos de *Among Us* que tienen que matar, hay como una persona que tiene que matar, una carnívora y tiene que matar al *Among Us* que está corriendo y luego lo ataca...

Entrevistadora:—Ah, ¿y mirás gente que juega?

Ismael:—Sí, *FamilyTube*, *MikelTube*, *LeoTube*...

Entrevistadora:—¿Son hermanos Leo y Mikel? Estuve viendo, vi uno que jugaba con otros youtubers y que él era impostor.

Ismael:—¿Miraste un dibujo, *Encarte*? [sic]²

Entrevistadora:—No, ¿cuál?

Ismael:—*Encarte* son dos nenas que se trata de *Huggy Wuggy*, se trata de *Huggy Wuggy*, *Kissy Missy*, también se trata de todo cosas de *Huggy Wuggy*, me encanta.

(Ismael, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y vos *Among Us* cómo lo descubriste?

Emiliano: —Lo descubrí viendo videos y después me interesaron y lo quise poner...en mi casa tengo toda la colección de juguetes de *Among Us*.

(Emiliano, 5 años, Jardín nro. 213)

De esta forma, se observa un tipo particular de influencers que se enfocan en los videojuegos (*gameplays*), los cuales son más consumidos por los varones que por las niñas. El descubrimiento de juguetes de determinado personaje y, sobre todo, de videojuegos, tiene un estrecho vínculo con los videos de youtubers que se dedican a promocionarlos. Si bien las niñas también miran youtubers, se observa una mayor inclinación por canales de personajes que realizan diversos desafíos y bromas, que también son compartidos por los varones. Sobre estos aspectos se ampliará más adelante.

6.2.a.iv. Algoritmos

El funcionamiento de las plataformas digitales está determinado por algoritmos, como se señaló en el apartado 1.2.b. Si se considera que los medios de comunicación son agentes de socialización (Giddens, 2014), es preciso extender esta consideración a las plataformas OTT, ya que su funcionamiento algorítmico configura una matriz particular de gustos culturales que podría tener consecuencias en las formas de apreciación cultural, tanto para reforzar gustos, como en la reorientación y conformación de futuras afinidades (Radakovich, 2023).

Considerar el gusto algorítmico en el análisis introduce el dilema de la autonomía de las personas al momento de consumir e incluso, como señala Sassatelli (2004), este asunto ha sido una preocupación de los estudios de consumos culturales desde siempre. En este sentido, si bien los algoritmos son vistos como dispositivos de control (Agamben, 2011), también puede considerarse que establecen un pacto implícito entre usuarios y plataforma, o que están mediados por decisiones y acciones humanas (Radakovich, 2023). El gusto algorítmico, a su vez, conlleva a la voracidad, fragmentación y evanescencia del consumo de los contenidos audiovisuales, ya que la cultura algorítmica proporciona contenidos basados en la rapidez y en la novedad, como sucede en el caso de YouTube (Jiménez, et al., 2019).

Los algoritmos intervienen entonces en las formas de consumir de niñas y niños en las plataformas digitales, incidiendo en los descubrimientos y en las decisiones de consumo, tanto a partir de sus propias elecciones individuales, como a partir de las mediaciones parentales. En este sistema de socialización del consumo, el funcionamiento algorítmico se ubica en un lugar de mediación con las infancias, pero también con las familias e, incluso, con las y los influencers en la medida en que todas las personas estarían sujetas a su funcionamiento como usuarias de las plataformas digitales.

No obstante, cuando las niñas y los niños tienen cierta autonomía para manipular los dispositivos y elegir los contenidos de consumo, las madres y los padres suelen considerar que sus hijas e hijos descubren los contenidos por sí mismos, de diferentes formas, muchas veces valiéndose de las aplicaciones con buscadores de voz, y aunque también perciben el factor algorítmico, no le otorgan mayor relevancia.

No sé cómo llegó, obviamente el algoritmo debe haber marcado eso, puso el dedo y no salió más de ahí (Padre de Tadeo, Escuela Mil Semillas).

En realidad, siempre nos preguntamos cómo da con eso, yo creo que es como por similitud, le aparecen otras cosas abajo y va tocando, porque ella en realidad escribir no sabe, a veces lo que hace es apretar el microfonito y le habla: “unicornios”, y lo que le aparece de unicornios lo mira (Madre de Clara, Escuela Mil Semillas).

En el caso de la percepción de las niñas y de los niños sobre la selección y el descubrimiento de contenidos, se visualizan como acontecimientos cotidianos en los cuales la oferta de programas o curaduría algorítmica (Radakovich, 2023) se manifiesta en las plataformas como aquello que ya está determinado y queda, por lo tanto, en el terreno de la naturalización, aunque también, como se observa en los siguientes relatos, convive una sensación de búsqueda y autonomía. No obstante, no es lo mismo buscar y seleccionar los contenidos que el niño o la niña mira habitualmente que descubrir nuevos programas, si bien se trata de pasos consecutivos de un mismo proceso de consumo. Por un lado, la búsqueda de programas cotidianos puede presentarse de forma más autónoma, ya que se trataría de contenidos sobre los cuales los padres y las madres están al tanto, mientras que por otro lado, en algunos casos, el descubrimiento de nuevos programas implicaría la aprobación parental. Aprender a buscar contenidos se configura, entonces, como una tarea que los niños y niñas realizan de forma autónoma, aunque el descubrimiento de nuevos programas puede estar mediado por la compañía adulta. Sobre la presencia adulta en el consumo, Duek (2013) señala que esto es cada vez más complicado por la segmentación de la oferta existente y, de hecho, compartir pantallas con padres y madres es para la autora una práctica poco frecuente.

Tanto en la búsqueda de contenidos, como en la instancia de descubrimiento, los algoritmos adquieren especial relevancia en la configuración de gustos, ya que opera de forma diferente que en las poblaciones adultas por tratarse de infancias que aún no dominan las habilidades lectoescritoras. En este sentido, Chaudron (2015) cuestiona el concepto de nativos digitales para las poblaciones infantiles nacidas en la era digital, ya que si bien adquieren habilidades operativas básicas para el manejo de los dispositivos, también se enfrentan a situaciones que no

manejan y necesitan pedir ayuda, por lo que sus capacidades están limitadas por su desarrollo cognitivo. En este sentido, las habilidades lectoescritoras influyen en la calidad de las interacciones digitales de los niños y de las niñas (Chaudron, 2015). De esta forma, la ausencia o escasa mediación adulta en el consumo cultural de pantallas conlleva a que el funcionamiento algorítmico se vuelva la mediación primordial en el proceso de selección de contenidos de las infancias de 5 años.

En los siguientes relatos pueden visualizarse estas consideraciones, así como la distinción entre el funcionamiento algorítmico de Netflix y de YouTube, ya que para los propios niños y niñas, mientras Netflix suele ordenar los contenidos para así encontrarlos con mayor facilidad, en el caso de YouTube, los contenidos están supeditados a la dinámica de la sorpresa y de la novedad.

Benicio: —Busco lo que yo pongo

Entrevistadora: —¿Lo buscás solito?

Benicio: —Sí, porque yo ya sé en dónde están...están en el fondo ahí abajo...también aparecen por arriba.

(Benicio, 5 años, Jardín nro. 213)

Alma: —Estaba buscando un dibujito que quería ver, de pronto, ¡pum!, encontré el dibujito y ¡pum!...

Entrevistadora: —¿En Netflix?

Alma: —Sí, en Netflix, aparece a veces en YouTube...estaba buscando y apareció de la nada el dibujo, cliqué [*sic*] en el dibujo y vi el primer dibujito, estaba *Gatuno* y ahí *Gabby* se le hicieron la casita y cae ¡pum, pum, pum! y aparte ella agarró una nave espacial...

(Alma, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿[*Huggy Wuggy*] te lo mostró alguien?

Ludmila: —Sí, aparece en mi celular cuando veo dibujitos.

Entrevistadora: —¿Y qué hacés cuándo aparece?, ¿lo sacás?

Ludmila: —Sí. Y hoy me apareció otro.

(Ludmila, 5 años, Jardín nro. 213)

Clara:—En YouTube, no, porque desde un día que como que vi...porque en YouTube casi que no sé qué ver, porque siempre miraba, porque había, pero yo nunca decidía

"ah, voy a ver esto", pero en Netflix como que sí y aparte en Netflix no hay comerciales.

(Clara, 6 años, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —¿Y vos *Among Us* cómo lo descubriste?

Emiliano: —Lo descubrí viendo videos y después me interesaron y lo quise poner...en mi casa tengo toda la colección de juguetes de *Among Us*

(Emiliano, 5 años, Jardín nro. 213)

En estos testimonios se evidencia la predominancia de los algoritmos en la conformación de los gustos infantiles, pero es preciso subrayar que la mediación parental también está intervenida, de una forma u otra, por la cultura algorítmica en la medida que toda la familia busca y selecciona contenidos en las plataformas digitales. En este sentido, el factor algorítmico se interrelaciona de forma dinámica con los demás entornos del mencionado ecosistema de socialización.

Al respecto de la instancia de descubrimiento de nuevos contenidos, se destaca que si bien apenas suele recordarse en el ámbito familiar, la mayoría de las madres y de los padres asegura que cuando hay nuevos programas, se informan o miran el primer capítulo para darle o negarle su aprobación. Sin embargo, estas dinámicas suceden más a menudo cuando se trata de consumo de Netflix o de otras plataformas OTT, en donde las familias intervienen en esa instancia de descubrimiento, como se ilustra en los ejemplos a continuación.

Entrevistadora: —¿Cómo descubriste la *Casa de Gabby*?

Patricia: —Porque mamá me dijo: "Hija, hay un dibujo nuevo", porque a mi siempre me gusta ver los dibujos nuevos, entonces voy conociendo dibujos.

(Patricia, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y cómo los descubriste?

Josefina: —Los conocí cuando yo vi como un dibujito, lo vi y mi mamá lo puso y era un dibujito nuevo y me gustó y mamá me lo *ponió* [sic], porque me gustó.

(Josefina, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora:—¿Cómo los conociste a ese de *Mickey* y el de los *Power Rangers*?

Martín:—El de los *Power Rangers* un día quería mirar ninjas y papá puso ninjas y aparecieron todo de *Power Rangers*, puse uno y me encantó.

(Martín, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora:—Bueno, ¿y cómo conociste a *Manzana y Cebollín*?

Maia: —Porque cuando yo era pequeña, o sea, bebé, miraba *Manzana y Cebollín*, porque quería como intentar decir *Manzana y Cebollín* y aprendí a decir *Manzana y Cebollín* y yo quería que [papá] escribiera *Manzana y Cebollín* y apareció un dibujito que era de *Manzana y Cebollín* que antes no sabía cuál dibujito era.

Entrevistadora: —Ahí va, ¿pero te lo mostró alguien, tu mamá, tu papá?

Maia: —Me lo escribió mi papá.

(Maia, 6 años, Escuela Mil Semillas)

Asimismo, la mediación adulta no solo interviene para regular el tipo de contenidos, sino que, como se observa, son los propios niños y niñas quienes a veces suelen pedir ayuda en la búsqueda y descubrimiento de programas, ya que, como se mencionaba anteriormente, sus habilidades de lectura y escritura están en proceso de desarrollo y esto determina el relacionamiento con las plataformas digitales. En el ejemplo de Maia, la niña relata cómo a pesar de no saber el nombre del dibujo, pudo ingeniárselas para que el padre lo escribiera en el buscador. De esta forma, se observa aquí como el consumo de contenidos audiovisuales para las infancias puede resultar evanescente al tratarse de poblaciones que aún no dominan la lectura ni escritura y que, a veces, no tienen cómo identificar el nombre del contenido que están viendo. En este aspecto, el rol adulto se vuelve fundamental para que las niñas y los niños mantengan la conexión con determinados contenidos.

6.2.b. Voracidad, fragmentación y evanescencia

En la población estudiada se han identificado estas tres características del consumo cultural a través de pantallas. La voracidad se vincula con el eclecticismo y con el omnivorismo cultural y es de hecho una forma de medirlo (Sullivan y Katz-Gerro, 2007). Se trata de la capacidad de las personas de consumir gran cantidad de contenidos y eventos culturales, y está estrechamente relacionado a sociedades con un consumo individualizado (Fernández y Heikkilä, 2011; Sullivan y Katz-Gerro, 2007).

Actualmente, señalan Fernández y Heikkilä (2011), las personas consumen gran cantidad de objetos de forma frecuente y apasionada. Esta voracidad se asocia con la construcción de un universo simbólico a través de imágenes audiovisuales, que resulta fragmentado. Estos aspectos conllevan a que en el caso de niños y de niñas, ya a los 5 años, su consumo cultural a través de pantallas no escapa tampoco de la noción de liquidez de Bauman (2004), lo cual puede apreciarse en la conformación y fidelización de los gustos, debido a la proliferación y celeridad de oferta de plataformas como Netflix y YouTube, como comenta Florencia:

Yo cuando no conozco los dibujos, prefiero poner algo que nunca haya visto para poder encontrar más dibujos.

(Florencia, 5 años, Jardín nro. 213)

La voracidad se vincula con la sensación de insaciabilidad de los consumidores y, a su vez, su deseo se enfoca en la anticipación del consumo, según Sullivan y Katz-Gerro (2007). Estos autores señalan que los consumidores y las consumidoras sienten satisfacción al involucrarse en múltiples actividades o saltando de una a otra por un corto tiempo, por lo que la voracidad se trata entonces de conjugar una polícronía. Asimismo, la voracidad es una categoría que permite medir una cuantitativa dimensión del consumo, ya que a través de su estudio se identifica la frecuencia y la variedad de actividades culturales específicas que se consumen de forma individualizada, según señalan estos autores.

Si bien Sullivan y Katz-Gerro (2007) describen la voracidad desde el consumo cultural de actividades, esta conceptualización puede adaptarse al consumo actual de pantallas a través de plataformas OTT, ya que estas se caracterizan por una oferta de contenidos individualizada que permite que las personas puedan decidir cómo y cuándo ver los programas, por lo que la voracidad está dada, ya sea por el consumo de múltiples series y la adquisición constante de nuevos intereses que van a parar a las listas de deseos, así como por la modalidad de maratones o *binge-watching* que permite acabar con una serie sin interrupciones. En este sentido, se observa que la voracidad está relacionada directamente con el gusto algorítmico (Radakovich, 2023).

A simple vista, se podría pensar que la idea de voracidad se opone, de cierta forma, a la de fidelización de gustos y a la repetición del consumo de contenidos, sumamente común en infancias a edades tempranas. Al respecto, se aprecia que la voracidad convive con cierta fidelización, ya que si bien los niños y las niñas miran múltiples contenidos, forjan intensos lazos emocionales (Hoolbrook y Hirschman, 1982) con ciertos personajes y programas que los llevan a desarrollar gustos caracterizados por la fidelidad y el favoritismo. A su vez, se ha identificado una mayor fidelización en el público infantil que cuenta con una oferta de contenidos más cerrada a partir de la mediación parental. Asimismo, cabe destacar que la fidelización infantil cuenta con gran dinamismo, ya que los gustos cambian rápido, a medida que cambia también la oferta de las plataformas y los intereses de las y los influencers. Por eso, los personajes que miraban hace apenas algunos meses, hoy ya son para estos mismos niños y niñas, contenidos que catalogan como dirigidos «para bebés».

Martín: — [A mi hermana] le gusta *Paw Patrol*.

Entrevistadora: —¿Y a vos *Paw Patrol* te gusta?

Martín: —No, no me gusta, me gusta más *Power Rangers* que *Paw Patrol*.

Entrevistadora: —¿Por qué?

Martín: —Porque es para chiquitos, no es para niños de 6 años.

(Martín, 6 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y el cordero *Shaun*?

Mara: —Antes lo miraba mucho, pero ahora menos

Entrevistadora: —Te aburrió...

Mara: —Sí...y mi hermano también, porque a él era el que le gustaba más...y yo no lo quería ver...quería poner *Paw Patrol*, pero mi hermano no quería ver *Paw Patrol*, pero ahora quiere y yo quiero poner *Ninja Go* y él no quiere poner *Ninja Go*.

(Mara, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Otro ejemplo de estas fidelidades dinámicas y voraces ha sido el cambio en los gustos de algunos varones en lo que duró el trabajo de campo (de setiembre a noviembre), ya que en la última dinámica nombraban personajes que no habían sido mencionados en las primeras actividades y que eran provenientes del mundo de los videojuegos. Los cambios en los gustos y su consecuente voracidad parecen entonces acompañar el mundo dinámico de YouTube.

Al respecto de las repeticiones en el consumo de diferentes contenidos, la mayoría de las madres y de los padres aseguran que sus hijas e hijos no suelen repetir muchas veces las películas ni los dibujos animados. Este aspecto difiere del tipo de consumo que realizaban las infancias de generaciones pasadas, que solían repetir contenidos. Es posible que la vasta oferta de programas, junto con la capacidad de selección y su consecuente voracidad, haya llevado a que las infancias actuales prefieran mirar nuevos contenidos en vez de repetirlos.

Otro aspecto del consumo actual identificado tiene que ver con la fragmentación. Este factor es uno de los rasgos identificados por Jameson (1995) que definen al posmodernismo. El autor asocia este rasgo con una crisis de la historicidad que se observa en un problema del sujeto por situarse en una multiplicidad temporal y en una organización de su pasado y futuro de forma tal que originen una experiencia coherente, por lo cual, sus producciones culturales resultan en colecciones de fragmentos, y esto, además, define la ruptura de la cadena del significante, aislando el sentido del contexto.

En términos de consumo audiovisual, la fragmentación puede enmarcarse en el cambio de paradigma de la televisión de flujo, que buscaba retener a la audiencia de programa en programa, a la televisión de archivo, que se caracteriza por la accesibilidad, movilidad y consumo bajo demanda (Scolari, 2019). Cabe destacar que si bien, por un lado, se entiende la fragmentación en el sentido de la segmentación de públicos y el surgimiento del «marketing de nichos» (Buckingham, 2008), por otro lado, se manifiesta la fragmentación en la forma en que se disponen y se consumen los contenidos, lo cual permite que las infancias puedan saltarse la unidad narrativa de los programas.

En algunos aspectos, puede pensarse que la fragmentación es asimilable al *zapping*. Para tener precisión, el *zapping* irrumpe en los programas cuando estos ya empezaron, a diferencia de la selección de contenidos intencional o algorítmica, en la cual los videos o capítulos comienzan a reproducirse desde el inicio. Sin embargo, de forma similar al *zapping*, la posibilidad de reproducir los contenidos en cualquier orden y en diferentes modalidades, establece una lectura basada en la subordinación sintáctica y no en la coordinación (Sarlo, 1994). A su vez, el *zapping* se logra gracias al control remoto, lo mismo que actualmente sucede cuando las personas pueden, tan solo con tocar la pantalla, cambiar de contenido. Sarlo (1994) indaga en el fenómeno del *zapping* sin imaginar que la llegada de internet

contribuiría a complejizar aún más la fragmentación de la información y de las imágenes. Para ella, la velocidad del medio es superior a nuestra capacidad de retener sus contenidos y esta idea es asimilable también a las plataformas digitales. La atención está basada en la velocidad y se cree que la corta duración logra concentrar la atención, señala Sarlo (1994), un aspecto que está más vigente que nunca si se piensa en la lógica de contenidos de redes sociales y videos de YouTube.

La fragmentación se encuentra mayormente situada en YouTube, ya que por la dinámica de la plataforma, los videos se presentan de forma aleatoria —o más bien, algorítmica— y, muchas veces, el niño o la niña terminan viendo los capítulos de una serie de forma desordenada o se encuentran con un o una influencer después de ver un dibujo animado o viceversa. El algoritmo de YouTube es responsable del orden de aparición de los contenidos y esto trae aparejado un menú audiovisual dinámico que puede resultar en dificultades para comprender la unidad narrativa global del contenido a la edad de 5 años, en el caso de que no haya mediación adulta en la práctica de consumo.

Tanto el zapping, como la selección fragmentada de videos, son modalidades que no están exentas de la repetición y repetir una estructura conocida se vuelve placentero y tranquilizador y, al mismo tiempo, en el desorden semántico se encuentra un reordenamiento final (Sarlo, 1994), como lo que sucede cuando los niños y las niñas miran videos de YouTube en los que entienden su contenido aunque no identifiquen ni puedan buscar el contexto narrativo de tales videos. En este sentido, el atractivo de los videos parece radicar más en la forma que en el contenido de la narración audiovisual. Como dice Sarlo (1994) sucede que las imágenes significan cada vez menos y, paradójicamente, son cada vez más importantes. A continuación, el diálogo con Viviana ilustra esta fragmentación en el consumo cuando cuenta que escucha canciones en YouTube y como no recuerda el nombre de la canción, decide cantarla.

Viviana: —Son dos nenas, hay unas nenas y unos varones cantan

Entrevistadora: —¿Y cómo se llaman ellos?

Viviana: —No sé

Entrevistadora: —¿No sabés cómo se llaman?

Viviana: —No, porque no dice cómo se llaman

(Viviana, 5 años, Jardín nro. 213)

En este caso, durante la entrevista se buscó junto a la niña el contenido en YouTube, y se encontró que se trataba de una serie juvenil llamada *Club 57*, de Nickelodeon, que en esta plataforma no están los capítulos completos, sino solo los videos musicales. También sucede algo similar con los canales de youtubers que muchas veces aparecen sin buscarlos y las niñas y los niños terminan viéndolos sin comprender o recordar ni siquiera los nombres de los personajes, como en el ejemplo de Manuel, quien presenta un desarrollo avanzado a nivel de lectoescritura y tiene gran interés por los videojuegos, especialmente por *Minecraft* y *Among Us*.

Entrevistadora: —¿Y también mirás gente que juega a *Minecraft* en YouTube?

Manuel: —Sí.

Entrevistadora: —¿A quiénes ves?

Manuel: —No me acuerdo.

(Manuel, 6 años, Jardín nro. 213)

Luego de buscar *Minecraft* en YouTube, Manuel reconoció algunos de los contenidos que mira de forma cotidiana. Entre los primeros que aparecieron, uno fue *Mike*, el perro animado de la serie *Las Perrerías de Mike*, que corresponde al alter ego del youtuber y gameplay español Miguel Bernal. De hecho, el perro *Mike* es el avatar que Bernal utiliza como *gamer*.

Entrevistadora: —¿Ese es el que ves? ¿A este perro lo conocés?

Manuel: —Sí.

Entrevistadora: —¿Esta canción del perro?

Manuel: —Es *Mike*.

Entrevistadora: —¿Estos? (se señalan a los demás personajes de la serie *Las Perrerías de Mike*)

Manuel: —También.

Entrevistadora: —¿Los conocés?

Manuel: —Yo un día vi estos (el niño señala un video del género gameplay)

(Manuel, 6 años, Jardín nro. 213)

Algo similar sucede en el caso de Lautaro, quien mira *Las Perrerías de Mike* e incluso tiene libros de estos personajes. Si bien él tiene más presente los nombres de los contenidos que ve, su consumo en YouTube sigue siendo fragmentado:

Entrevistadora:—¿Hasta dónde viste?

Lautaro:—No sé...porque no sé cómo se identifica cuál es el primer capítulo y cuál es el último.

Entrevistadora:—Los mirás todos en diferente orden...

Lautaro:—Sí, miro cualquiera

(Lautaro, 6 años, Escuela Mil Semillas)

Por último, estos casos muestran cómo, además de fragmentados, los contenidos se vuelven evanescentes. Si se piensa en su acepción, algo evanescente se esfuma y algo que se esfuma, desaparece, quizás se evapora. Se vuelve así a la idea de Bauman (2004) de la fluidez de los líquidos. Para él, la fluidez es la característica de esta nueva modernidad y, en este sentido, importa el tiempo más que el espacio. Los fluidos se escurren, dice Bauman para definir los vínculos y las decisiones actuales de las personas y, a su vez, se trata de una suerte de evanescencia que también comprende a las formas de consumo de contenidos a través de las pantallas actuales y que alcanza a las infancias a edades tempranas.

De esta forma, en un universo de voracidad que sucede de forma estrepitosa, signada por la fragmentación y la evanescencia, la secuencia narrativa dejaría de tener relevancia para la producción de sentido, porque en la fragmentación también se encuentra significado, entonces la completitud de los relatos se esfuma y se vuelve incluso prescindible. Es que, como sucede con el *zapping*, en su discontinuidad se encuentra el significado (Sarlo, 1994), por lo que en cualquier cambio algorítmico y aleatorio o intencional, los niños y las niñas encontrarán la forma de darle sentido y comprender lo que está sucediendo.

6.2.c. Gusto experiencial e identitario

A partir de las diferentes actividades realizadas en las aulas, se ha encontrado que los personajes que dibujaron las niñas y los niños coinciden con sus gustos, ya que esto fue confirmado en sus relatos orales, pero también los contenidos seleccionados, en su mayoría, eran los que más miraban en el momento del trabajo de campo.

Asimismo, en los relatos de los niños y de las niñas sobre sus gustos, aparecen varios programas que coinciden, los cuales fueron descubiertos debido al gusto algorítmico, a través de plataformas como Netflix y YouTube. Estos gustos están fuertemente divididos por el género, por lo cual las niñas suelen preferir programas como *La Casa de Muñecas de Gabby*¹⁵, *My Little Pony*¹⁶ o *Los Bebés Llorones*¹⁷, todos contenidos ofrecidos por Netflix, mientras que en el universo de los varones es ampliamente popular la serie *Las Perrerías de Mike*¹⁸, de YouTube, así como series y películas de franquicias como *Sonic* y *Pokemon* y videos sobre videojuegos como *Minecraft* y *Among Us*. Sobre este aspecto de la división por género en los gustos infantiles se trabajará más adelante, sin embargo, en el presente apartado se buscará analizar, de forma aproximada, las bases o matrices (Radakovich, 2023) que intervienen en los gustos de las niñas y de los niños a edades tempranas, es decir, por qué les gustan determinados programas más que otros.

Si bien los algoritmos y las estrategias de marketing intervienen en el descubrimiento de estos programas —y de tantos otros—, algunos contenidos tienen más éxito que otros dentro del público infantil, a pesar de estas determinantes. Se desprende entonces un dilema: si son las características estéticas y narrativas de los programas las que los hacen más exitosos o si son las estrategias empresariales y publicitarias las que ubican a determinados programas en espacios de mayor visibilidad, garantizando así un mayor consumo de estos contenidos. Se trata de una discusión clásica de la cultura de masas y no se intenta dilucidar aquí tal dilema, sino que se propone comprender que, además de las lógicas de mercado, también existen aspectos estructurales en ciertos programas que los llevan a conformar el universo de preferencias infantiles.

Para indagar en estos gustos, se les preguntó a los niños y a las niñas por qué preferían los contenidos elegidos, con el propósito de identificar ciertos

¹⁵ Serie de Netflix basada en una niña que ama a los gatos y se transforma en un pequeño dibujo animado para vivir diferentes aventuras en la casa de muñecas de su cuarto, donde sus juguetes gatunos también cobran vida.

¹⁶ En Netflix se encuentran cuatro contenidos de esta popular franquicia. *La Magia de la Amistad* (2010), *My Little Pony: Nueva Generación* (2021), *My Little Pony: Deja tu marca* (2022) y *My Little Pony: Cuenta tu historia* (2022)

¹⁷ En Netflix se encuentran las dos temporadas de la serie que narra las aventuras de bebés con poderes mágicos, a partir de una estética donde confluyen las golosinas, las frutas y los animales.

¹⁸ Serie que narra la historia de un perro que desarrolla superpoderes para vencer a su versión maligna, llamada Mike.Exe. Los personajes de esta serie provienen del mundo del videojuego *Minecraft* y están basados en los avatares de un grupo de youtubers españoles denominados *Los Compadretes*, precisamente, la serie fue creada por uno de ellos, Miguel Bernal, quien utiliza el seudónimo de Mike en el mundo gamer.

parámetros comunes que atrajeran la atención infantil. Estos parámetros pueden observarse bajo el enfoque experiencial del consumo (Hoolbrook y Hirschman, 1982), en donde intervienen aspectos vinculados a la conducta psicológica y el relacionamiento de las personas con los objetos de consumo. Estos autores señalan que en el caso de los objetos de consumo cultural, la perspectiva experiencial tiene un lugar destacado, ya que en estos objetos se observan los aspectos simbólicos del comportamiento del consumo, que se relacionan con conductas como la alegría, la sociabilidad, la elegancia.

En el mundo infantil, el gusto por las experiencias no dista mucho del mundo adulto, por lo cual, solo se ven transmutadas por las formas de los mensajes audiovisuales, mientras los contenidos que motivan los gustos seguirían siendo los mismos. Un ejemplo de esto es la búsqueda del humor, la diversión y el entretenimiento, es decir, transitar una experiencia placentera en el acto del consumo (Hoolbrook y Hirschman, 1982). Sin importar la edad, las personas buscan aquello que las hace reír. Este aspecto se observa particularmente en el gusto por youtubers e influencers que realizan bromas y desafíos, los cuales son admirados por niñas y niños por igual. En este sentido, esa necesidad tan humana de reír, se explica a partir de las teorías de la incongruencia y de la descarga (Eagleton, 2019), que aborda de qué reímos y por qué lo hacemos. El humor resulta de un choque entre cosas incongruentes, que genera un descarrilamiento del sentido, es decir que se altera el orden y se transgreden las convenciones.

Los canales de youtubers destinados al público infantil y juvenil apuntan a las diferentes formas de la incongruencia desde la tonalidad alegre y efusiva, los propios youtubers sonríen en todo momento y suelen mostrarse como personas espontáneas y torpes, a las que no les importa si algo les sale de forma inesperada, ya que lo ensalzan con más risas y comicidad. Aquello que es inesperado, también propio de las incongruencias, se puede ver en cada video, ya que no existen límites para la imaginación y esta se plasma a través de lo material, para lo cual tampoco existen límites. La sorpresa de lo inesperado e ilimitado se vuelve incongruente y cómica para las niñas y los niños que consumen estos videos. Al mismo tiempo, la risa es una descarga ante el abandono de lo congruente, serio y coherente. Como señala Eagleton (2019), resulta como si el yo dejara el principio de realidad y abandonara la censura de los significados no

deseados, permitiendo así que las personas disfruten de una diversificación del sentido. La sonrisa o la carcajada, entonces, liberan energía psíquica.

Entrevistadora: —Contame, ¿por qué elegiste este?

Maia:—Porque a mi me encanta y es muy chistoso, porque este es una manzana y este es una cebolla, entonces *Manzana y Cebollín*, es re chistoso.

(Maia, 6 años, Escuela Mil Semillas).

Entrevistadora: —¿Y mirás videos de *Mikecrack*, un youtuber?

Esteban: —Sí, miro youtuber.

Entrevistadora: —¿Cuál mirás?

Esteban: —No sé, pero miro personas que dicen cosas graciosas y luego me río mucho, juegos para saber cómo jugarlos y cuando dicen cosas graciosas me río...mucho.

(Esteban, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Qué mirás en YouTube?

Martín: —Alejo Igoa que es un personaje que hace videos muy graciosos.

(Martín, 5 años, Jardín nro. 213)

Además de la búsqueda del placer, de la diversión y del entretenimiento, en la matriz del gusto de las niñas y de los niños, está presente el gusto distintivo, ya que se observa la apreciación por los liderazgos y por el poder, quienes son admirados, se destacan y pueden hacer todo lo que quieran, son también inalcanzables y optar por estos personajes se vuelve objeto de distinción en la medida de que también aspiran a adquirir sus rasgos. La representación del liderazgo y del poder en los tópicos infantiles se transmiten a través de la magia y de la fantasía en la mayoría de los personajes animados, mientras que en los y las influencers, el poder se manifiesta a partir del consumo de objetos materiales, como se analizó anteriormente.

En este sentido, estas personalidades influencers se destacan por destrezas que solo ellos y ellas pueden hacer desde sus roles de héroes y heroínas (Cooley, 1902). Así, Gabby es una niña mágica y poderosa que puede encogerse y entrar a su casa de muñecas y, a su vez, se convierte en líder cuando sus juguetes gatunos cobran vida y comienza a transitar diferentes aventuras en donde tiene un rol protagónico. Algo similar sucede con Mike, este perro amarillo nacido del mundo

Minecraft, que también desarrolla ciertos poderes que le permitirán combatir a su versión maligna llamada Mike.exe, Mike es entonces un líder que solo puede enfrentarse a tal amenaza. A continuación, se presentan los testimonios de Patricia, Florencia y Lautaro, quienes manifiestan su gusto por el factor fantástico:

Entrevistadora: —¿Y por qué te gusta ese dibujo? (*La Casa de Gabby*)

Patricia: —Porque se podían encoger y todo, y es mi sueño.

(Patricia, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Por qué te gusta Twilight Sparkle¹⁹?

Florencia: —Porque tiene un dragoncito y también en un dibujito le crecieron alas.

(Florencia, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Lautaro: —Primero, Mike tiene superpoderes que es lo que más me gustó y, además, que no sé como decir...además me está empezando a gustar alguna otra cosa...

(Lautaro, 6 años, Escuela Mil Semillas)

Los personajes líderes y poderosos se vuelven objetos de deseo y de esta forma, intervienen en la construcción identitaria y de subjetividades de las infancias. En este gusto por la identificación juegan un intenso rol los estereotipos de género, como se verá a continuación, e incluso los modelos de ser niño o niña desde el plano generacional, ya que suelen admirar a personajes adolescentes, como es el caso de Camila, quien mira la serie animada *Vampirina* (Disney+), y si bien siente un vínculo afectivo con la protagonista, a quien cataloga como su «amiga», dice que los personajes que más le gustan son las Vampichispas, un grupo de vampiresas adolescentes que tienen una banda de rock, la cual es admirada por Vampirina, el personaje principal de la serie. En su relato, la niña se identifica con una de las Vampichispas y lo mismo hace con sus amigas y compañeras de clase.

Camila: —Soy la que canta...la que toca la batería...no, la que canta con la guitarra eléctrica, soy esa...y Josefina es la que tiene el pelo de serpiente y Ludmila es la que toca la batería.

(Camila, 5 años, Jardín nro. 213)

¹⁹ Personaje protagonista de *My Little Pony: La magia de la amistad*.

Como se expresaba al inicio de este apartado, en la conformación de gustos intervienen los estereotipos de género. Si bien se observan algunos desplazamientos entre gustos en relación con lo generalmente establecido para niña y para varón, la mayoría de la población infantil de este estudio mira programas estereotipados (sobre este tema se volverá en siguientes apartados). Por esto, a las niñas les suelen gustar contenidos que estéticamente se caracterizan con paletas pasteles y rosadas, siendo para muchas de ellas, el rosado es su color favorito, así como por detalles frutales y de mamíferos que se identifican como «adorables», e incluso valoran que los personajes sean bondadosos, cariñosos y hasta altruistas.

No obstante, en el último tiempo, algunas niñas han incorporado en su consumo cultural, repertorios usualmente destinados a varones, pero en el caso de las niñas entrevistadas se ha observado que este gusto está supeditado a la presencia de personajes o cualidades vinculadas al mundo femenino, como se muestra en los relatos de Antonia y Luciana. En este aspecto, vuelven a aparecer los gustos vinculados con el desarrollo identitario, por lo que las infancias forjan un vínculo afectivo con aquellos personajes con los que se pueden identificar.

Entrevistadora: —¿Qué te gusta de ellos [los superhéroes]?

Luciana: —Eh, me gusta cómo vuelan y creo que también están en un salón para hablar, me gusta la Mujer Maravilla, tiene el lazo de la verdad.

(Luciana, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —Ah, hay un dibujito [de Harley Quinn], mirá, no sabía, qué bueno, ¿por qué te gusta ella?

Antonia: —Porque tiene las mismas colitas que me hago yo.

(Antonia, 5 años, Jardín nro. 213)

Asimismo, en el caso de los varones, los gustos también están atravesados por estereotipos de género. La mayoría de ellos construyen sus gustos por aquellas series y personajes que se caracterizan por ser líderes, poderosos y con talentos supranaturales, como sucede en el caso de los superhéroes y de toda una gama de personajes que toman aspectos de ese tópico para desarrollar narrativas fantásticas y aventureras. En este sentido, las narrativas más atractivas para ellos están relacionadas con peleas entre héroes y villanos, así como con la resolución

de casos y la inventiva, como sucede con videojuegos como *Among Us* y *Minecraft*. Manuel, Martín, Nicolás y Facundo ilustran este aspecto.

Entrevistadora: —¿Qué hacés en *Minecraft*?

Manuel: —Tenés que construir casas y también tenés que matar a los monstruos.

(Manuel, 6 años, Jardín nro. 213)

Martín: —Y también miro *Power Rangers* que son unos ninjas, pero no son cualquier ninja, tienen espadas y tienen un medallón y luchan contra monstruos gigantes.

Entrevistadora: —¿Y algo que te acuerdes de Mike? ¿Algo te llamó la atención?

Martín: —El capítulo que Mike se pelea con Mike.exe.

Entrevistadora: —¿Ese capítulo te gustó? ¿Por qué te gustó ese?

Martín: —Porque se peleaban y después el Mike conseguía un poder y le ganaba a Mike.exe.

(Martín, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y por qué te gustan ellos [Superman y Batman]?

Nicolás: —Porque matan a los artrones [*sic* androides] [El niño hace interjecciones de pelea]

(Nicolás, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y por qué te gustan ellos [pokemones]?

Facundo: —Ayyy eso no lo sé...aaah, solo tengo la razón de Infernape, puede ganarles a todos...¡nadie le gana en velocidad!

(Facundo, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —¿Qué te gusta de Sonic?

Matías: —Corre muy rápido.

(Matías, 5 años, Jardín nro. 213)

6.2.d. Género

La socialización de género comienza incluso antes del nacimiento y ya en la primera infancia, a la edad de 5 años, tienen incorporado los roles y estereotipos que la familia y el entorno esperan que cumplan las infancias. El género, dice Butler (2007), se construye culturalmente y, por esto, no es el resultado del sexo,

así que si el género se trata de los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género sea únicamente producto de un sexo. Si bien Butler menciona este concepto para hablar de diversidad sexual y cuestionar la idea de binarismo, sus palabras resultan oportunas para abordar la conceptualización de género desde la socialización en la niñez, a partir de una perspectiva de igualdad y flexibilidad en los estereotipos.

El género atraviesa las prácticas y gustos del consumo audiovisual infantil. Podría pensarse que esta sentencia ya es sabida y que no aporta nada nuevo, pero en su formulación guarda mucho más. Abordar el consumo cultural de las infancias desde la perspectiva de género en la era digital y globalizada, poniendo en el centro del abordaje los propios relatos de sus protagonistas, permite hallar intersticios complejos de socialización en donde conviven poderes, imaginarios y representaciones en cierta tensión.

En la socialización de género intervienen todos los agentes del ecosistema mencionado en el capítulo 2, es decir que la familia, el grupo de pares y, especialmente, los contenidos de los medios de comunicación (Espinar, 2006) van moldeando la construcción del género en la población infantil. En este sentido, el género influye en el uso de tecnologías de medios de comunicación en el ámbito familiar, en el consumo de contenidos audiovisuales y afecta los niveles de capital tecnocultural, así como de poder dentro de la familia (O' Keeffe, 2009).

Con respecto a los grupos de pares, cabe precisar el concepto de segregación por género, ya que la mayoría de las niñas y de los niños suelen tener más interacciones lúdicas con pares de su mismo género por afinidad de intereses (Martin, et al., 2013), por lo cual, la segregación por género se transpola a los gustos de los contenidos audiovisuales. La mayoría de los contenidos infantiles que ofrecen las pantallas están separados por género, lo cual produce una relación entre consumo cultural e identidad de género (Espinar, 2006; Feijoo y García, 2017). Asimismo, en este esquema deben considerarse la mediación parental y los propios gustos de los niños y de las niñas como factores que inciden en un consumo que puede trascender la clasificación de género. Las infancias que han participado de la investigación tienen gustos mayormente asociados a lo que se considera esperable para su género, pero también se observó que en algunos casos se dan ciertos desplazamientos de los roles y estereotipos en cuanto a los gustos y las representaciones o, incluso, ciertas preferencias despojadas de

prejuicios, a veces incluso, con autonomía de la mirada adulta. Estos desplazamientos o gustos que suelen salirse de los estereotipos, conviven en ocasiones con una suerte de corteza de gustos fuertemente estereotipados.

Este aspecto es clave para estructurar el análisis de las representaciones de género en las infancias, por lo que en este apartado se trabajará el tema en dos niveles. Por un lado, se abordará la corteza de los estereotipos de género que aún permanecen arraigados en la socialización y que intervienen en la construcción identitaria infantil y, por otro, se abordarán los desplazamientos de las placas de esta corteza de significado, que se relacionan con rupturas narrativas en los propios contenidos, así como con ciertos cambios en la escuela, en la familia y en el relacionamiento entre pares. Abuin (2009) ha visualizado estos corrimientos de los estereotipos de género, ya que señala que se está reduciendo cada vez más la distancia entre lo masculino y lo femenino a nivel social, pero sin embargo, es el discurso publicitario el que se encuentra atrasado. Con respecto a la publicidad, Espinar (2006) encontró que hay más publicidad dirigida a las niñas que a los varones y que, mientras a estas se les ofrecen solo juguetes, a los varones se les ofrecen también artículos electrónicos. Si se considera que la publicidad y el marketing forman parte del universo audiovisual y que el mercado tiene una estrecha relación con los contenidos que ofrecen las pantallas, resultaría poco probable pensar que los propios programas puedan deslindarse de la segmentación por género para dirigir las ventas a sus públicos objetivos.

6.2.d.i. Estereotipos

Como se mencionaba anteriormente, el universo infantil está marcado por estereotipos de género y esto se ha observado a través de los relatos orales y visuales de las niñas y de los niños acerca de su consumo de pantallas, así como en los juegos en el patio escolar, en donde se evidencia una segregación por género (Martin, et al., 2013). En este apartado se abordan las representaciones de género estereotipadas desde la identificación de ciertos elementos simbólicos en la propia construcción estética y narrativa de los contenidos audiovisuales, hasta las percepciones y apropiaciones de las propias infancias con respecto a estas representaciones de género.

Estos elementos simbólicos se encuentran en los contenidos audiovisuales y están determinados por la presencia de personajes femeninos o masculinos en la trama, así como por aspectos de la personalidad de estos personajes y también por sus características cromáticas. Se trata de elementos que conforman los gustos de las niñas y de los niños y que tienen que ver con la identificación de determinados personajes (Del Moral, et al., 2010). En este sentido, algunos de estos aspectos ya fueron mencionados en el apartado anterior, no obstante, en esta sección se abordará el tema de forma más detallada, poniendo el foco en la intervención de los estereotipos de género en la configuración de gustos.

En primer lugar, aparece el elemento cromático, sobre el cual se identifica una prevalencia de este factor en las preferencias de las niñas, ya que suelen optar por determinado personaje según sus colores favoritos, entre los que mayormente se encuentra el color rosado, evidenciando así la relevancia que todavía tiene este color como asociado a lo femenino y el cual es utilizado por el marketing para segmentar la audiencia infantil por género. El color rosado suele asociarse con la ternura, dulzura, delicadeza y sensibilidad, cualidades con las que se vincula también a la feminidad. Sin embargo, no siempre fue así, ya que el rosado fue asociado con lo masculino hasta después de la Primera Guerra Mundial, cuando se quitó el color rojo de los uniformes militares y se produjo la moda reformista, en la que los varones pasaron a vestirse con indumentaria marinera, por lo que el celeste se adoptó como color de niños, mientras el rosado, por oposición, fue asignado a las niñas (Heller, 2008).

Actualmente, la división de colores ya no está tan presente en la moda de las niñas y de los niños en la edad temprana, como asegura Heller (2008), quien señala que a partir de la década de los 80 esta división cromática comienza a perder importancia. No obstante, las paletas cromáticas de los contenidos audiovisuales infantiles siguen utilizando tonalidades rosadas y también pasteles —asociada esta paleta con la dulzura, ternura e infantilidad— como uno de los factores utilizados para la segmentación por género. En este sentido, los contenidos o juguetes que poseen una paleta mayormente rosada y pastel se identifican en el imaginario de las familias y de las infancias, como destinados a las niñas, por lo que los personajes y objetos con estas tonalidades, son uno de los motivos para atraer su atención, como se observa en los siguientes testimonios.

Isabela: —[Me gusta] Pinkie Pie

Entrevistadora: —¿Sí? ¿Por qué?

Isabela: —Porque es rosa mi color favorito, tiene globos como una fiesta y me gustan los globos y además porque se divierte y yo también me divierto.

(Isabela, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —¿Por qué elegiste a Pinkie Pie?

Romina: —Porque es rosado y me gusta mucho el rosado

(Romina, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y te gustan las princesas?

Victoria: —Sí

Entrevistadora: —¿Hay alguna que sea tu favorita?

Victoria: —Sí, la Bella Durmiente

Entrevistadora: —Ah, esa es de mi época, ¿por qué te gusta?

Victoria: —Porque duerme y porque es de color rosado, mi favorito

Entrevistadora: —Ah, te gusta el rosado, qué bueno...

Victoria: —Yo la tengo en juguete.

(Victoria, 5 años, Jardín nro. 213)

En estos testimonios aparece nuevamente el gusto por la identificación en la medida de que el color rosado se asocia con lo femenino y esta construcción es parte de su subjetividad. En el caso de Isabela, además, aparece la identificación por los intereses afines, ya que vincula los gustos del personaje con los propios gustos. De esta forma, el color rosado es un elemento estético asociado de tal forma con lo femenino que incluso suscita la interpretación de que un personaje de este color es unívocamente de género femenino, como le sucedió a Antonia con el cerdo Piglet, personaje clásico del dibujo animado *Winnie the Pooh* (ver fig. 4). Es posible que además la niña asocie a Piglet con el género femenino por las propias características de este personaje que se destacan por tener una personalidad tímida y tierna, aspectos que comúnmente se asocian a lo femenino.

Entrevistadora: —Contame, Antonia, ¿a quiénes dibujaste ahí?

Antonia: —Al oso Winnie Pooh y a...la chanchita

(Antonia, 5 años, Jardín nro. 213)



Fig. 4. Piglet de Winnie the Pooh (Fuente: Pinterest).

Los tres contenidos más populares entre las niñas, como *La Casa de Gabby*, *My Little Pony* y *Los Bebés Llorones* (ver fig. 5) tienen una estética estereotipada a tal punto que no suelen consumirse por los varones (solo casos puntuales que se verán más adelante). Estas series tienen una paleta de colores pasteles, en los que predomina el rosado, y se desarrollan escenarios de fantasía, donde prima la magia y elementos visuales recurrentes como: arcoíris, corazones, estrellas, confites, pasteles y golosinas, mientras los personajes encarnan una morfología representada entre niñas risueñas y animales antropomórficos, en donde los personajes masculinos son escasos o tienen un rol secundario.



Fig. 5. Contenidos populares entre las niñas. (a) *La Casa de Muñecas de Gabby*. Fuente: RTVE. (b) *Los Bebés Llorones*. Fuente: Kitoons en Español. (c) *My Little Pony: La magia de la amistad*. Fuente: GeeksTerra.

En segundo lugar, también se observa un destaque de las actitudes estereotipadas de los personajes para atraer la atención de las niñas, ya que ellas subrayan aspectos como la bondad, la ternura, la belleza o, incluso, la posesión de ciertos objetos de consumo vinculados a la moda y los cosméticos para explicar sus gustos. Estas observaciones coinciden con Del Moral, et al. (2010), quien señala que las niñas destacan la inteligencia y la belleza en los personajes animados y les gustaría parecerse a heroínas dotadas de poderes sobrenaturales.

Patricia: —Y de las My Little Pony chiquitas me gusta la blanca con diamantes acá
[Se señala el abdomen]

Entrevistadora: —Ah, Rarity

Patricia: —Sí

Entrevistadora: —¿Por qué te gusta esa?

Patricia: —Porque un día vi su cuarto y estaba todo lleno de ropa que ella hace

Entrevistadora: —¡Ah, qué bueno! Muy divertida ella

Patricia: —Y también la que más me encantó, me encantó, es la de manzanas

Entrevistadora: —¿Ah, y cuál te gusta más, la de diamantes o la de manzanas?

Patricia: —Manzanas

Entrevistadora: —Ah, manzanas, bien, ¿y esa por qué te gusta?

Patricia: —Porque la siento como muy buena y siempre hace todas las cosas

(Patricia, 5 años, Jardín nro. 213)

En cuanto a la presencia de personajes femeninos en los contenidos infantiles, se observa un aumento a partir de la década de los noventa (Espinar, 2006). La presencia de al menos un personaje femenino en programas o videojuegos donde la mayoría de los personajes son masculinos también es otro de los motivos de preferencia de determinado contenido por parte de las niñas. Sucede lo mismo cuando se indaga por el gusto en repertorios que usualmente son asociados a los varones, como en el caso del tópico de superhéroes. En este sentido, si bien al principio se constata un cierto corrimiento de las preferencias de las niñas hacia temas que generalmente son asociados al mundo masculino, al indagar en el motivo de estos gustos, aparece que la mayoría de las niñas solo se identifican con los personajes femeninos y que sus preferencias se relacionan con los rasgos estereotipados de estos personajes. Así se encuentran algunos

ejemplos como el caso de la serie *Los Jóvenes Titanes*, en la cual prefieren el personaje de la superheroína Starfire, mientras que el videojuego *Mario Bros* suscita el interés a partir de la Princesa Peach y desde el mundo de los superhéroes, la preferida resulta la Mujer Maravilla.

Luciana: —[Me gusta] el cuarto [de Starfire], hay uno que tiene una canilla, una cama y un libro en un cajón.

Entrevistadora: —¿Y eso te llama la atención, tiene lindos colores?

Luciana: —Tiene color rosa

(Luciana, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Clara: —Me gusta Starfire...¿sabés por qué? Porque es toda feliz, tiene una mascota que no sé qué es...¿qué parece? un gusano, no sé, Sedita o algo así se llamaba la mascota de Starfire, no sé, es algo extraño.

Entrevistadora: —¿Es como alegre?

Clara: —Starfire es lo contrario que Raven, que Raven es toda tipo oscura, hace todo experimentos también, pero ella también sabe hacer magia, porque *Los Jóvenes Titanes* es como unos superhéroes que están juntos desde que...cuando Robin abandonó a Batman, porque se aburrían de estar los dos combatiendo, entonces Robin se fue de Batman y se construyó a su propio equipo.

Entrevistadora: —Claro, qué bueno, ¿y te gusta la sala de Starfire también como a Luciana?

Clara: —Me gusta porque a veces se pone mascarillas esas y pepinos en los ojos y se relaja, y ella si no está Sedita es como: "no existo". Es como si yo tuviera un perro o un gato y lo perdiera.

(Clara, 6 años, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —¿Y los superhéroes te gustan?

Patricia: —Algunos

Entrevistadora: —¿Cuáles?

Patricia: —No sé todavía, porque me gustan todos y algunos no me gustan, me gustan todos los que son...la Mujer Maravilla...todas las nenas.

(Patricia, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —Y contame, ¿los superhéroes a vos te gustan?

Isabela: —Solo me gusta un superhéroe

Entrevistadora: —¿Cuál?...¿Es una nena?

Isabela: —No, es una señora

Entrevistadora: ¿Una señora? ¿La Mujer Maravilla?

Isabela: —Sí, la Mujer Maravilla, que antes tenía esa pasta...tenía una pasta de la Mujer Maravilla antes

Entrevistadora: ¿Ah, como una plastilina?

Isabela: —No, es la pasta para lavar los dientes

(Isabela, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Martín: —Está la niña maravilla acá, no la viste (Le habla a Victoria, señalándole la tarjeta de la Mujer Maravilla)

Entrevistadora: —¿La niña maravilla, Vicky, te gustaba?

Victoria: —Ah, esta le gusta a mis hermanas.

(Martín y Victoria, 6 y 5 años, Jardín nro. 213. Dinámica en duplas)

Entrevistadora: —¿Y por qué te gusta Mario [Bros]?

Victoria: —Porque hay una princesa y un día yo vi cómo jugaba Mario, porque un monstruito ayer, yo lo vi ayer, porque un monstruito de Koopa que es el malvado, se llevaba a la princesa para otros castillos y la tenía que ir a buscar por todos esos mundos.

(Victoria, 5 años, Jardín nro. 213)

Si bien estas niñas eligen contenidos que comúnmente están asociados a los varones y allí se fijan en los personajes femeninos solamente, no se corresponde este suceso a la inversa, ya que la mayoría de los varones no suelen ver contenidos destinados a las niñas e interesarse por los eventuales personajes masculinos que allí se encuentran, exceptuando algunos casos que se presentarán en el siguiente apartado. Se visualiza entonces una mayor predisposición de las niñas a consumir contenidos destinados a los varones, a pesar de que en sus narrativas generan interés los personajes femeninos. Sobre este aspecto se ampliará más adelante.

Esta menor predisposición de los varones a mirar contenidos dirigidos a las niñas se observó en la dinámica 3, realizada en duplas (ver *metodología*), en donde se observan posturas categóricas de niños que si bien vieron alguna película relacionada al mundo femenino, aclararon que no les gustó, y también se observaron posturas de deslegitimación de los gustos de las niñas, ya que algunos

varones calificaron a estos contenidos como «asquerosos». Se visualiza aquí un imaginario en el cual el sistema de género constituye una estructura de prestigio en sí misma, en donde las conductas relacionadas al género masculino y al femenino son valoradas socialmente, por lo que se observa una jerarquización histórica tradicional de todo lo referido con lo masculino por encima de lo femenino (Whitehead y Ortner, 1996). Si bien estos autores no mencionan directamente el consumo cultural, se puede extender esta conceptualización a la valoración de los gustos de consumo bajo la perspectiva de género.

En la dinámica 3 en duplas, Daniel saca la lengua, haciendo gesto de asco ante la elección de Alma de la tarjeta de *Los Bebés Llorones*.

Entrevistadora: —¿No te gustan *Los Bebés Llorones*?

Daniel: —Me dan asco

Entrevistadora: —¿*Los Bebés Llorones* te dan asco?

[Daniel asiente]

Alma: —A mi no me dan asco, yo conozco el dibujito que son pequeños y que son grandes.

(...)

Entrevistadora: —¿Son amigos ustedes?

Alma: —¡Sí! Solo que no jugamos juntos, porque a él le gusta el fútbol y a mi me gustan las muñecas

Daniel: —Guácala, guácala...odio las muñecas

Alma: —¡Y odio el fútbol!

(...)

Alma elige a Coney, uno de los personajes de *Los Bebés Llorones*.

Daniel: —Guácala

Alma: —Yo tengo una muñeca de Coney que llora...

Entrevistadora: —¿Por qué no te gustan *Los Bebés Llorones*, Dani?

Daniel: —Porque son asquerosos

Alma: —Tranquilo, Dani, tienen aventuras fantásticas...a Twilight²⁰ quiero invitar

Daniel: —Las aventuras fantásticas no me gustan también....

(Alma y Daniel, 5 años, Jardín nro. 213, dinámica 3 en duplas)

Emiliano: —A mi me aburre [*La Casa de Muñecas de Gabby*]

²⁰ Twilight Sparkle, protagonista de *My Little Pony: La magia de la amistad*

Entrevistadora: —¿Por qué?

Emiliano: —Es asqueroso

Entrevistadora: ¿Por qué te da asco?

Emiliano: —No me gusta, porque es asqueroso

Camila: —Bueno, pero si a ti no te gusta no significa que sea asco, a otros también les puede gustar.

(Emiliano y Camila, 5 años, Jardín nro. 213, dinámica 3 en duplas)

La división estereotipada también se define por los gustos característicos de los varones, quienes suelen consumir contenidos en donde si bien el elemento cromático no tiene tanto protagonismo para determinar un gusto como sucede con las niñas, sí tiene relevancia la presencia de personajes masculinos protagonistas, poderosos, inteligentes y con destreza física (Del Moral et al., 2010). En este tipo de contenidos se conjugan tópicos como los clásicos superhéroes que deben salvar al mundo, así como escenas violentas debido a videojuegos como *Among Us*, *Poppy Playtime* o *GTA*, y también escenas de destreza y aventura en *Minecraft*. El mundo de los videojuegos es consumido mayormente por varones, como se mencionará más adelante, y esta es una diferencia relevante en cuanto a la división de género en el consumo de pantallas de niñas y de niños. Asimismo, este mundo gamer se vincula con el mundo de influencers de YouTube y, por eso, los varones miran en su mayoría canales de gameplays o de otros varones que juegan videojuegos, pero que también presentan juguetes estereotipados en sus videos, mientras que las niñas también miran canales de YouTube, pero protagonizados por niñas influencers. De esta forma, en el gusto por las y los influencers se extrapola la segregación de género (Martin, 2013), así que las infancias no solo se vinculan con pares de su propio género y por afinidad de conductas y gustos, sino también que este aspecto se transfiera a las pantallas.

Mediante los contenidos, las niñas y los niños se identifican con los estereotipos de género, los cuales moldean sus gustos y sensibilidades. Así, los varones crecen con la idea de que tienen que ser lo suficientemente fuertes como para naturalizar las escenas violentas (Buckingham, 2002), mientras que las niñas crecen con ideas opuestas, repudiando las escenas violentas, pero naturalizando los cánones de belleza y los mandatos de cuidado. Esto puede observarse en el

relato de Martín, cuando cuenta que juega solo a *Among Us*, ya que es un juego que no le gusta a su hermana:

Martín: —Sí, juego solo, porque Delfi siempre me dice: "ay, no, se murió"

Entrevistadora: —¿Delfina es tu hermana?

Martín: —Sí

Entrevistadora: —Claro, no le gusta a ella

Martín: —Le gusta *Paw Patrol*

Entrevistadora: —¿Y a vos *Paw Patrol* te gusta?

Martín: —No, no me gusta, me gusta más *Power Rangers* que *Paw Patrol*

Entrevistadora: —¿Por qué?

Martín: —Porque es para chiquitos, no es para niños de 6 años

(Martín, 6 años, Jardín nro. 213)

Se observa en este testimonio cómo los estereotipos se van acentuando conforme al aumento de la edad, así, una vez que el niño se descubre teniendo los mismos gustos que su hermana pequeña, se encamina en la búsqueda de nuevos referentes como en este caso con los *Power Rangers*, con quienes además se forja la identificación que aparece en el plano onírico:

Martín: —Tuve una pesadilla, pero igual era una linda

Entrevistadora: —Entonces no era una pesadilla...

Martín: —No, era una linda...era que yo era un *Power Ranger* y salvaba la ciudad con mis amigos *Power Rangers*.

(Martín, 6 años, Jardín nro. 213)

La asunción de roles y estereotipos de género durante la primera infancia lleva a pensar en una dinámica circular en donde el entorno social y familiar establece pautas de género, mientras que la oferta de contenidos, respondiendo a la propia socialización, segmenta a la audiencia infantil en sentido binario y, a su vez, refuerza esta división. En los relatos, a continuación, se observa cómo, desde la familia muchas veces se refuerzan estos estereotipos y también se identifica que los miedos de los padres y de las madres, ante el rompimiento de alguna norma de género, sucederían más en la crianza de los varones que en la de las niñas. En el primer caso, de Faustino, se muestra cómo el significado cromático conlleva una interpretación en la mirada adulta, y en el segundo caso, de Marcelo, se observa

cómo hay ciertas resistencias a que los varones ejerzan roles tradicionalmente designados a las mujeres.

—Peluches tiene de Peppa Pig...tiene la casita de Peppa, incluso, un día hasta el cumpleaños le íbamos a hacer de Peppa y el padre me dijo: "¿¡Cómo le vas a hacer el cumpleaños de Peppa que es un varón!?". Le digo: "No tiene nada que ver que sea un varón" [...] yo incluso busqué una torta y decía "Agustín" en una de las casas, y le digo [al padre]: "Pero acá hay un nene que se llama Agustín" y todavía me acuerdo de eso, porque él cumplía 3 años y la que yo justo vi era la torta con el número 3, era toda verde, como pastito que tenía y en el medio era como una sabanita y los personajes arriba sentados, y abajo decía Agustín, o sea que era de algún varón, pero ahí ta, fue cuando yo le cambié y le hice del Hombre Araña...nunca llegué a hacerle la torta de Peppa, él la quería, ¿no?, pero bueno, ta.

(Madre de Faustino, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Te ha pedido algún juguete que ha visto?

Padre de Marcelo: —Ah, bueno, cocinitas...iba a decir de nena, pero no es de nena [risas]. Es una cocinita, pero por lo general es asociado a la niña ese tipo de juguetes y porque los ve, o la marca de las plastilinas, porque te hacen el video ya publicitado y los gurises ven eso y lo asocian rápido. Me ha pasado que pida, nosotros no somos muy de aceptarle todo...

[...]

Entrevistadora: —¿Y él tiene una cocinita?

Padre de Marcelo: —No, no, no, nos pidió y hubo un tiempo que nos pedía eso, así como hubo un tiempo que nos pedía una patineta...un monopatín con luces...no siempre le damos lo que nos pide.

(Padre de Marcelo, Jardín nro. 213)



Fig 6. Dinámica 1 en el aula. Masterchef, dibujo de Marcelo, 5 años, Jardín nro. 213.

Entrevistadora: —¿Y a vos te gusta Masterchef? ¿Por qué te gusta?

Marcelo: —Porque es de comida y me gusta

Entrevistadora: —Claro, ¿y te gusta cocinar a vos?

Marcelo: —Sí, pero a veces con mi mamá cocino pizza...y donas

Entrevistadora: —¡Oh, qué bueno! ¿Y tenés una cocinita o algo para jugar?

Marcelo: —No

Entrevistadora: —¿Te gustaría tener una?

Marcelo: —Sí, pero mi mamá me regaló como una bolsita que tiene un cierre y ahí puedo meter tijeras y también peines de juguete y hacer de peluquero.

(Marcelo, 5 años, Jardín nro. 213)²¹

Si bien la mediación parental es parte determinante en la incorporación de roles y estereotipos de género, también sucede que algunas familias intentan flexibilizar los mandatos de género y procuran promover consumos no estereotipados, mientras, a pesar de los esfuerzos, en el intercambio entre pares, los roles y estereotipos parecen aflorar sin restricciones.

—La detesto a la tele actual...los valores que muestran, esos dibujos de Barbie, de una mujer anglosajona, rubia, de dos metros, irreal, lo que puede provocar en una niña mostrar que eso está bien, hay que llegar a ese cuerpo, a ese color de pelo, bueno, los varones tienen que tener la actitud violenta en la vida, lo que se transmite, lo rechazo profundamente...

(Madre de Romina, Jardín nro. 213).

²¹ La entrevista al niño se realizó antes que al referente familiar, ya que fue una de las entrevistas que se incorporó luego, a partir de identificar dibujos sobre programas y realidades de cocina.

En la casita tobogán del patio, Romina se ha convertido en la Mujer Maravilla, dice que es la madre de Ailén. Martín es Purple, un monstruo con brazos y piernas largas que forma parte de la experiencia de terror Rainbow Friends, un videojuego de Roblox. Romina dice que ese Purple es un personaje que miran los varones. Como Purple es un personaje de terror tomado de un videojuego, Martín se dispone a correr a sus compañeras. No solo se ha resignificado una vez más, la tradicional atrapada, el juego de rol de la niña continúa siendo el de una mujer —aunque heroína— estereotipada.

(Notas de campo en el patio, escuela pública, 27 de octubre de 2022)

—Por ejemplo, a Barbie²² la veté, la pusimos y en un momento le dije que no la íbamos a ver más, y no, no me pasa muy seguido en realidad, pero hay algunas cosas que no me gustan tanto y trato de evitarlas. Pero no me pasa seguido con los dibujos, así como una cosa de “qué horrible”, más bien con cosas más sexistas, así como del rol que tiene que hacer la mujer, Barbie es así, te saca de quicio...

(Madre de Mara, Escuela Mil Semillas)

En el patio, las niñas empezaron a cantar el estribillo de la nueva canción de Shakira, Te felicito, y aunque no todas la sabían de igual manera, Mara y Clara siguieron cantándola e invitaron a las demás para hacer un show y bailar la coreografía. El juego de rol de las niñas, otra vez, se ha personificado en —aunque artista—otra mujer estereotipada.

(Notas de campo en el patio, escuela privada, 25 de octubre de 2022)

El estereotipo que representa la muñeca Barbie parece ser solo la punta del iceberg de cuerpos que proliferan en las pantallas, que siguen cánones de belleza poco realistas y que a su vez están sexualizados. Sin embargo, como se ha observado, Mara también juega a la serie *Ninja Go* con los varones. Los juegos entre niñas y niños permiten a veces romper con los roles de género o encontrar puntos intermedios. Frente al mundo de juegos infantiles, los contenidos que ofrecen las pantallas son el sustento necesario para alimentar la creatividad y resignificar sus imaginarios.

²² Se refiere a la serie animada de Netflix.

6.2.d.ii. Desplazar los mandatos

En esta corteza de mandatos de género en los que crecen las infancias, hay espacio —como si fueran placas tectónicas en movimiento— para ciertos desplazamientos. Es preciso señalar que no se trata de fenómenos aislados, sino de un campo de rupturas y resistencias que convive y se construye en el universo simbólico infantil a partir de la socialización, por lo que en una misma niña y en un mismo niño se encuentran gustos totalmente estereotipados junto con gustos y consumos más o menos disruptivos en cuanto al género.

Aún así, este campo ambivalente se observa en una minoría, en la cual los mandatos tradicionales se combinan con gustos más flexibles que intentan romper con los roles de género. Así se encuentran los casos de Mara y de Martín, ya que ambos combinan gustos más estereotipados con otros que trascienden los roles de género. Por eso, se encuentra que Mara juega con autitos y también a un videojuego de carreras de autos con su padre, pero a su vez, valora que a los autos se les puedan poner accesorios, mientras que en el patio puede jugar a ser la serpiente malvada de *Ninja Go* con Lautaro y Tadeo o a hacer una coreografía de Shakira junto a Clara y Maia. Y a Martín, quien ha soñado que es un power ranger que salvará al mundo, le encanta jugar a *Among Us* y se convierte en el monstruo Purple en el patio, mientras cuenta que ha mirado *My Little Pony*, y que su programa favorito es el reality *¿Es pastel?* (Netflix, 2022), porque a él le gusta cocinar con su madre y jugar a cocinar con sus utensilios.

Mara: —A veces *Paw Patrol*, a veces *Ninja Go*...

Entrevistadora: —¿Ah, y cuál te gusta más?

Mara: —*Ninja Go*.

Entrevistadora: —¿Sí? ¿Por qué te gusta ese?

Mara: —Porque es de ninjas, hay muchos ninjas y pelean con unas serpientes malas...

[...]

Mara: —Y a veces...bueno, esos ninjas son de legos y a veces miro películas de legos superhéroes...

(Mara, 6 años, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —¿Y vos también hacés tortas?

Martín: —Sí, con mamá hago.

Entrevistadora: —¿Con mamá? ¿Y cómo son las tortas? ¿Qué te gusta hacer?

Martín: —Hago una cosa redonda, le pongo cremita de chocolate, después le hago una capa más y ahí que quede todo chocolate y después le pongo cerezas y frutillas adentro, la tapo, le arrollo todo el chocolate, la pongo a cocinar y listo.

Entrevistadora: —¡Qué bueno! ¿Queda rica?

Martín: —Muy rica.

Entrevistadora: —Muy rica, ¡qué bueno! ¿Y te gusta cocinar otras cosas también?

Martín: —Sí, galletas también me gusta cocinar.

Entrevistadora: —Ah, qué bueno, ¿y jugás a cocinar a veces?, ¿tenés cocina?

Martín: —Sí, tengo cocina, pero se me perdieron las cosas...aah, las tengo guardadas creo.

(Martín, 6 años, Jardín nro. 213)

La presencia de un hermano pequeño en el caso de Mara y de una hermana pequeña en el caso de Martín, así como realizar actividades con su padre y con su madre, respectivamente, sumado a jugar en el patio con niños y niñas de género diferente al suyo son aspectos relevantes a tener en cuenta en la socialización de género de ambos. Algo similar sucede con Florencia, quien dibujó *La Casa de Muñecas de Gabby*, pero también le gusta la temática de los dinosaurios y juega con sus dos hermanos menores, es decir que la integración lúdica genuina entre niñas y niños, en la medida de que se despojan de prejuicios y se produce el intercambio, colabora en esta socialización que desplaza roles y estereotipos de género.

—Claro, y contame, ¿qué otros dibujitos mirás?

—Miro uno de dinosaurios

—Ah, ¿cuál?

—Se llama *Dino Rey*

—¿Y qué sucede en ese? No lo conozco

—Hay como un huevo que cuando se abre aparece una carta con un dinosaurio y se transforma en el dinosaurio que está en la carta

—Aay, qué bueno, ¿y ahí tenés algún personaje favorito?

—Eeh...sí...me gusta un dinosaurio a mí, me gusta un dinosaurio que le salió un huevo y apareció su bebé

—Aay qué bueno, ¿y a vos te gustan los dinosaurios?

—Sí, me gustan los que son hervíboros

—¿Y tenés dinosaurios para jugar?

—Sí

—¿Y a qué jugás con ellos?

—Juego a la era de los dinosaurios

(Florencia, 5 años, Jardín nro. 213)

Si bien a la niña le interesan los dinosaurios y juega con sus hermanos varones con estas figuras, como ella cuenta, el personaje de Dino Rey que más le llama la atención es un dinosaurio con su cría y prefiere aquellos que son herbívoros. Esto permite ver que los desplazamientos conviven con la corteza de estereotipos que aflora en medio de un gusto que pretende trascenderlos, ya que desde pequeñas a las niñas se las concibe como futuras madres y se las identifica con conductas no violentas. En este sentido, la elección por un animal de este tipo en rol materno y la inclinación hacia aquellos que son vegetarianos, es decir, que no tienen conductas depredadoras, se asociaría con un gusto signado por los mandatos de la feminidad.

En la dinámica 3, organizados en duplas mixtas, las niñas y los niños eligieron personajes a partir de una variedad de tarjetas imantadas con la consigna: «Si estos personajes pudieran salir de la pantalla, ¿a quiénes invitarías a tu cumpleaños?» y a partir de esta pregunta, podían elegir a sus invitados a la fiesta y pegarlos en una pizarra. En esta actividad, se encontró que las infancias tienen un repertorio ampliado de gustos que escapa a la mediación parental y que no siempre se relaciona directamente con el consumo a través de pantallas, sino que se trata de personajes y contenidos que conocen a partir del intercambio entre pares, sobre todo entre niñas y niños del género opuesto.

En este sentido, si se analizan las elecciones de personajes estereotipados, se encuentra —como se mencionó en el apartado anterior— que son las niñas quienes más eligieron personajes dirigidos al género masculino, a diferencia de los varones ante contenidos destinados al género femenino. Se identifica así un imaginario que parece aceptar más los gustos masculinizados de las niñas, mientras sucede lo contrario cuando los varones se acercan a contenidos destinados al público femenino, generando mayor resistencia en algunas familias. Al respecto de esta consideración, se destaca que no hay intención en generalizar, ya que hay familias que tienen actitudes disruptivas con respecto al género, sin

embargo, no pueden obviarse las tensiones patriarcales que aún hoy se generan en este sentido.

En el apartado anterior se evidenciaba este aspecto en el cual las preocupaciones familiares solían venir más por el lado de la conservación de los estereotipos masculinos que por los femeninos. Asimismo, también se podría pensar en un imaginario que combina la aceptación del gusto por aquello considerado masculino con una identificación de este gusto como universalizado, por lo cual, los contenidos estereotipados bajo el ámbito masculino serían situados dentro de lo estándar. Whitehead y Ortner (1996) explican este fenómeno desde la jerarquización de los sexos, lo cual establece una estructura de legitimación en la que el género masculino prevalece sobre el femenino en cuanto al valor que la sociedad le otorga a sus acciones y roles. Estos autores afirman que la organización social del prestigio es la principal estructura social que afecta directamente las nociones de género y de sexualidad. A continuación, se observa la tabla 7, en la que se visualiza una cantidad mayor de niñas que optaron por contenidos masculinizados, mientras que se identifica una cantidad menor de varones que optaron por contenidos feminizados.

Tabla 7. Gustos infantiles en relación con la mediación parental y con el nivel educativo de las familias

Cantidad de niñas que eligieron contenidos bajo el estereotipo masculino	Cantidad de varones que eligieron contenidos bajo el estereotipo femenino
14	8

Para clasificar estos contenidos en uno u otro estereotipo se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos. En el caso de programas dirigidos a los varones, se observó la presencia de personajes masculinos como protagonistas, identificando características como la destreza física y la inteligencia, así como escenas de lucha y de acción, mientras que en el caso de programas dirigidos a las niñas, se identificó la presencia de personajes femeninos como protagonistas o de animales antropomórficos que tuvieran características de ternura y de sensibilidad, junto con escenas vinculadas a tareas de cuidado y domésticas, así

como al mundo de la moda y de la belleza, en una paleta cromática de rosados y pasteles.

En este sentido, se encuentra que los 8 varones que muestra la tabla 7 eligieron tarjetas con personajes de: *My Little Pony*, *La Casa de Muñecas de Gabby*, *Vampirina*, *Escandalositos*, *LOL* y *Las Ratitas*. Cabe destacar que también eligieron personajes femeninos del mundo de superheroínas, como la *Mujer Maravilla*, *Spider Fantasma (Spidey y sus increíbles amigos)* y *Starfire (Jóvenes Titanes)*, que si bien son superheroínas y rompen con esto el cánón de la damisela en apuros, también conservan ciertos aspectos físicos y apariencia bajo el modelo femenino estereotipado. Estas elecciones compartieron la pizarra de estos varones junto con personajes signados por el estereotipo masculino. En el caso de las 14 niñas de la tabla 7, en sus elecciones dentro de los contenidos dirigidos a varones destacan contenidos como: *Pokemon*, *Among Us*, *Sonic*, *Mike*, *Los Compas*, *Superman*, *Robin*, *Power Rangers*, *Spidey*, *Dino Rey*, *GTA* y *Ninja Go*. Fue en esta dinámica donde se descubrió que tanto algunas niñas, como algunos niños, que habían demostrado tener un consumo estereotipado en género, también conocían e incluso habían mirado, en ocasiones, películas y series dirigidas al género diferente al suyo.

Martín: —Yo lo vi este [My Little Pony]

Victoria: —¿Y te gustó?

Martín: —No.

Victoria: —Yo lo vi hace mucho tiempo.

Entrevistadora: —¿Y por qué lo viste si no te gustaba mucho?

Martín: —La vi porque no conocía mucho a los ponys.

Entrevistadora: —Ah, está bien, ¿y por qué no te gustó?

Martín: —Porque no me gustan los unicornios.

(Martín y Victoria, 6 y 5 años, Jardín nro. 213, dinámica 3 en duplas)

Pablo: —Yo tengo una hermana que ve cosas de... [señala la tarjeta de LOL]

Entrevistadora: —¿De LOL?

Pablo: —Sí, le gusta.

Entrevistadora: —¿Y a vos te gusta también?

Pablo: —Sí...

(...)

Pablo: —A mi no me gusta esta, esta, esta y esta [señala la tarjeta de LOL]

Entrevistadora: —Ninguna, no te gusta ninguna

Pablo: —Yo no soy nena.

(Pablo, 5 años, Escuela Mil Semillas, dinámica 3 en duplas)

Celeste: —A mi me gusta [Among Us], yo no lo veo, pero me encanta.

Entrevistadora: —¿Y cómo lo conocés entonces?

Celeste: —Porque un día escuché hablar sobre él y también un día uno de mis primos tenía un celular que tenía también juegos de él.

(Celeste, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Si se piensa en el lugar que ocupan estos consumos en la vida de las infancias, se presenta cierta ambigüedad, ya que por un lado, se trata de consumos puntuales o de instancias concretas en las que conocieron a los personajes por el relato de otros, y esto no siempre es suficiente para conformar el gusto por esos contenidos, como se observa en los casos de Martín y de Pablo que mencionan que a pesar de ver *My Little Pony* y *LOL*, no les gustó. No obstante, Celeste conoció a *Among Us* por un primo y si bien no lo mira, eligió a este videojuego como invitado a su cumpleaños. En este sentido, se observa nuevamente cómo la legitimación de aquello que es considerado masculino (Whitehead y Ortner, 1996) prevalece por encima de lo que se considera femenino. Estos varones, entonces, rechazan el gusto por *My Little Pony* y *LOL*, aunque Pablo primero lo afirma y luego lo niega, evidenciando así el juego del deber ser masculino, a pesar de la mediación parental flexible sobre este aspecto. En el caso de Celeste, así como de otras niñas que también eligen *Among Us* o *Sonic* a su fiesta de cumpleaños, se observa lo contrario, a pesar de no mirar esos contenidos, le gustan porque también le gustan a sus pares. Se observa una escisión entre consumos y gustos, en el que no necesariamente mirar determinados contenidos forja un gusto por los mismos a la luz de múltiples factores, entre los cuales el género tiene una intervención determinante.

A diferencia de este consumo puntual o del conocimiento e interés a través de pares, hubo casos en los cuales las niñas y los niños manifestaron su gusto abiertamente por personajes relacionados con un género diferente al suyo, como en los casos de Ismael, Gabriel, Joaquina y Emiliano.

Ismael: —Y Gabby me podría dar... ¡un peluche de Pandy!

Ana: —Ah, yo quiero un peluche de pastelillo y Gabby.

Ismael: —Este me encanta porque da mucho terror y me encanta [señala al canal de YouTube *Familink*]

(Ana e Ismael, 5 años, Jardín nro. 213, dinámica 3 en duplas)

Gabriel: —Sí, esto es lo que vi, esto lo quiero [señala a Ghost Spider]

Entrevistadora: Sí, ¿Spiderman? ¿Cómo se llama esta de Spiderman? ¿Es una amiga de Spiderman?

Gabriel: —No, es una Spiderman rosa...me encanta

(Gabriel, 5 años, Escuela Mil Semillas, dinámica 3 en duplas)

Pablo: —¡Aaaah, Mike! ¡Pikachu!

Joaquina: —¡Aaaah, acá está Mike! ¿Los quieres? [Le dice a Pablo]

(...)

Joaquina: —¡¡Aaaah, *Minecraft*!!

Entrevistadora: —¿Vos jugás a *Minecraft*?

Joaquina: —Sí, me gusta el *Minecraft*, pero mis papis me compran juguetitos bonitos...

(Pablo y Joaquina, 5 años, Escuela Mil Semillas, dinámica 3 en duplas)

Emiliano: —Los Escandalositos

Entrevistadora: —Ay, mirás esos, ¡qué lindos! ¿Por qué te gustan?

Emiliano: —Me gustan porque son hermosos y porque viajan por el mundo y tienen misterios también

(Emiliano, 6 años, Jardín nro. 213)

En estos testimonios se observa cómo se despojan los prejuicios y aflora el gusto genuino por contenidos que fueron diseñados para un género diferente al suyo. Asimismo, en el caso de Joaquina, el gusto de la niña por *Minecraft* trasciende a la mediación parental, ya que a pesar de que su familia le compra «juguetitos bonitos» —lo cual puede interpretarse como contenidos bajo el estereotipo femenino— la niña prefiere jugar a este videojuego. De forma opuesta, entonces, en este ejemplo se vuelve a confirmar lo que sucedía en los testimonios anteriores, ya que los gustos se conforman a pesar de la mediación parental. El grupo de pares y el consumo de influencers adquieren un rol determinante, entonces, en este proceso. Al respecto de estos testimonios, se destaca el caso de

Emiliano que, anteriormente, en interacción con Camila, había catalogado de «asqueroso» al programa de *La Casa de Gabby*, sin embargo, manifestó su gusto por los *Escandalositos*. La corteza y los desplazamientos de los estereotipos conviven así en el universo simbólico de los gustos de las infancias.

Los desplazamientos de los mandatos de género adquieren así diversas formas y manifestaciones en los relatos y elecciones de los niños y niñas. Es quizás este fenómeno la punta de un iceberg de cambios más profundos que están sucediendo en el mundo familiar y escolar en la primera infancia. Aunque como ya se ha mencionado, aún hay fuertes resistencias en la socialización de género que lleva a que la mayoría de estas niñas y niños tengan gustos aún fuertemente marcados por los estereotipos.

6.3. Representaciones



—También tengo la colección [de dinosaurios]...no lo hice acá [en el dibujo], porque se lo podían comer, porque los dinosaurios son mucho más poderosos que Sonic.

(Entrevista con Benicio, 5 años)



—¿Y en qué capítulo anda con la espada?
—¿Con la espada? En una que no es como Minecraft, es como más la vida real, pero no tanto, que aparece muchas veces Mike.exe.

(Entrevista con Lautaro, 6 años)



Ilustraciones en dinámica 1. Among Us por Nicolás, La Casa de muñecas de Gabby, por Ana y Equipo Foca por Clara.

6.3. Representaciones

Las infancias realizan prácticas cotidianas de consumo de pantallas y construyen sus gustos a partir de múltiples experiencias y vínculos socializantes, conformando así una esfera de representaciones e imaginarios. Introducir el abordaje de las representaciones en este análisis implica el estudio acerca de la recepción de los contenidos audiovisuales, a través de un proceso de apropiación simbólica que se evidencia en diferentes actividades diarias. Como se señaló anteriormente, la socialización con otras personas, así como los medios de comunicación y los contenidos culturales que se consumen, intervienen en la socialización y construcción identitaria (Giddens, 2014; Mead, 1973; Blumer, 1982). En este sentido, las representaciones se generan en el proceso de producción de sentido y de intercambio con las demás personas (Hall, 1997). A su vez, si bien todas las personas pertenecen a una misma cultura y poseen un sistema de códigos compartidos, no todas realizan las mismas interpretaciones (Hall, 1997).

La realidad es una construcción social creada por las personas y recordar esto es fundamental para poder cambiarla, señalan Berger y Luckmann (1968). En la vida cotidiana, las personas comparten ciertas formas de ver y pensar el mundo por pertenecer a una misma cultura, dando origen a representaciones sociales que son el sustento de esta realidad. Al mismo tiempo, la televisión se basa en estas representaciones sociales (Livingstone, 1989), contribuyendo así a que las personas construyan patrones en relación al mundo exterior y estableciendo sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios.

Los objetos de los medios tecnológicos son objetos culturales y, como tales, representan y ayudan a configurar determinados referentes externos que pueden o no tener existencia física (Manovich, 2005). Los contenidos audiovisuales, entonces, están atravesados por visiones acerca del mundo, es decir que las representaciones sociales se plasman a través de las pantallas y de los contenidos culturales de consumo. De esta forma, los medios construyen y representan algunas características de la realidad, seleccionando algunas entre otras (Manovich, 2005). En este sentido, las decisiones narrativas, que priorizan ciertas

representaciones sobre otras, suelen generar un reduccionismo inevitable en las historias que se quieren contar, forjando así visiones estereotipadas.

Estas construcciones simbólicas que determinan las representaciones pueden observarse a través de diferentes dimensiones. En este análisis se han identificado tres mundos audiovisuales que categorizan a los contenidos de consumo: mundo animado, mundo *gamer* o de videojuegos y mundo de influencers. Estas tres esferas están transversalizadas por el género y al mismo tiempo interrelacionadas de tal forma que para las niñas y los niños se combinan en la conformación de su universo simbólico. Asimismo, este capítulo pretende indagar en la apropiación simbólica desde la dimensión digital, en diálogo con representaciones que introducen nociones como el realismo y la autenticidad.

Como se señaló en los apartados anteriores, las representaciones de género ocupan un lugar fundamental al momento de analizar las representaciones de contenidos audiovisuales infantiles. Los dibujos animados contribuyen al aprendizaje de los roles sociales, por lo cual, los estereotipos masculino y femenino de los personajes limitan las opciones de los niños y de las niñas (Wille et al., 2018).

En el terreno de la representación sucede la apropiación simbólica, es decir, ese proceso en el que las personas incorporan para sí lo que experimentan y estas sensaciones y vivencias se resignifican en una esfera simbólica en constante movimiento. De esta manera, las representaciones se abordan desde la transversalidad de las apropiaciones simbólicas que se cristalizan en los relatos orales, así como en los juegos y juguetes de las propias niñas y niños.

Por último, es preciso destacar una diferencia significativa que involucra a la apropiación simbólica en el consumo cultural. La mayoría de esta población infantil que proviene de familias con alto nivel educativo, ya sea tanto del centro educativo privado, como del público, posee un desarrollo más avanzado de la narrativa oral, así como de la función simbólica. En algunos casos, este aspecto puede observarse en los dibujos realizados, ya que presentan un desarrollo temprano de la función esquemática que suele manifestarse recién a partir de los 7 años (Lowenfeld y Brittain, 1980). Por lo tanto, si bien no habría amplias diferencias de gustos de consumo entre niños y niñas de diferente capital cultural, sí se observan diferencias en cuanto al desarrollo simbólico que se expresa a partir de los relatos orales y visuales sobre los contenidos que miran. De esta forma, se podría afirmar

que los mismos gustos no necesariamente coinciden con las mismas formas de apropiación simbólica, sino que estas se configuran a partir de las diferentes subjetividades de cada niña y de cada niño. No obstante, más adelante, se abordará el plano simbólico del consumo cultural de pantallas, en base al estudio aproximativo de las representaciones visuales y discursivas de estas infancias.

6.3.a. Contenidos

Si bien la oferta de contenidos que consumen resulta inabarcable por su diversidad y dinamismo, es posible identificar una categorización aproximada de los contenidos que miran las niñas y los niños, según su formato y contenido. De esta forma, pueden identificarse tres mundos audiovisuales interconectados, que se construyen con base en representaciones sociales, así como con los propios estereotipos de cada uno. Estos tres mundos conforman buena parte del universo simbólico audiovisual de las infancias, según las prácticas y los gustos de su consumo cultural y se trata de las siguientes esferas: mundo animado, mundo de videojuegos y mundo de influencers.

El mundo *gamer* o de videojuegos se presenta como una esfera intermedia entre animaciones e influencers. Si bien podría ser considerado como parte del mundo animado también —ya que los videojuegos se sirven de la animación para crear sus escenarios y personajes—, se considera que los dibujos animados y los videojuegos conforman espacios simbólicos distintos, tanto a nivel estético, como narrativo y, por supuesto, los videojuegos implican una interacción para llevar adelante la acción, del que están exentas las series y las películas animadas. Por otra parte, si bien los tres mundos se construyen en retroalimentación y a partir de una cierta realidad construida, en términos de Baudrillard (1981), podría entenderse que el mundo de influencers se diferencia de las esferas *gamer* y animada en que —inicialmente y en buena medida— prescindiría de una representación gráfica creada desde cero, como en el caso de los dibujos y el modelado en 3D, aunque los formatos se encuentren, actualmente, en un estado de hibridación.

Las niñas y los niños consumen contenidos de estos tres mundos interrelacionados y, muchas veces, un mismo personaje o contenido trasciende su

esfera simbólica de origen. Así se encuentra que el personaje de Sonic (SEGA, 1991) comenzó siendo un videojuego, mientras también pasó al mundo de los dibujos animados y, actualmente, es un personaje de animación digitalizado en una saga de películas (Paramount Pictures, 2020, 2022). También ha sucedido al revés con numerosos personajes que comenzaron en una serie animada y luego fueron llevados al mundo *gamer*, y aquí los ejemplos son tantos como las estrategias y posibilidades del marketing que rodea a estos productos culturales.

Entre las niñas y los niños se constató que, principalmente, las niñas jugaban a videojuegos en el celular sobre contenidos que miraban en las pantallas, como las ya mencionadas series de: *Los Bebés Llorones*, *My Little Pony* y *La Casa de Muñecas de Gabby*, tres de los contenidos más populares entre las niñas de 5 años al momento de realizar el trabajo de campo. Mientras que, por otro lado, los varones jugaban a videojuegos que veían a través de gameplays creados por influencers, es decir, videos en los cuales varones influencers —niños, adolescentes o adultos jóvenes— se mostraban jugando y compartiendo destrezas y estrategias. El ya mencionado youtuber español Miguel Bernal, que cuenta con 51 millones de seguidores²³, es el caso paradigmático de cómo un mismo personaje explora estos tres mundos, ya que Bernal se muestra en su canal y, a su vez, utiliza el avatar del perro Mike para sus videos de gameplays en donde juega a Roblox y a Minecraft, mientras que, además, Bernal ha lanzado *Las Perrerías de Mike*, una serie animada a través de YouTube, en donde Mike adquiere la forma de un personaje animado y vive aventuras fantásticas, emulando la narrativa de héroes y villanos. De esta forma, los tres mundos audiovisuales confluyen entre sí, a pesar de sus diferencias, para construir variados contenidos, en una sociedad que se enmarca en la convergencia y en la transmedialidad (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). En esta confluencia, es cada vez más difícil clasificar los contenidos en géneros definidos, sin embargo, a los efectos de organizar una tipología, se han identificado los siguientes formatos de consumo de la población infantil, que han sido identificados a partir del trabajo de campo (ver tabla 8).

²³ Número de seguidores a julio de 2024.

Tabla 8. Tipología de contenidos audiovisuales

Mundo animado				
Películas y series animadas infantiles				
Mundo <i>gamer</i> o de videojuegos				
Videojuegos que combinan géneros: aventura, terror, supervivencia, sandbox, party, simulación, deducción, carreras, puzzles				
Gameplays				
Mundo de influencers				
Aventuras y juegos	Gameplays	Unboxing de juguetes	Retos virales	Manualidades e inventos
Otros contenidos				
Series, películas no animadas aptas para todo público				
Realities de competencias gastronómicas				
Documentales de animales y naturaleza				
Otros contenidos de YouTube: Tutoriales de dibujo, videos musicales, animales graciosos				

En los próximos apartados, se abordará esta tipología con la finalidad de comprender la diversidad del universo audiovisual infantil que, como se ha observado, se nutre de un ambiente multimedial en donde convergen las plataformas OTT, la TV abierta y de cable y YouTube. Esta última plataforma mencionada originó el mundo de influencers, por lo que su predominancia en el consumo infantil ha adquirido una relevancia sin precedentes en los últimos años, como se verá más adelante.

En la tabla 8 se visualiza que las infancias también consumen otros contenidos que no entran en la categorización de estos tres mundos audiovisuales, como es el caso de producciones aptas para todo público, entre las que se ubican películas familiares, reality shows, documentales y diversos tipos de videos de YouTube que no cuentan con la presencia directa de influencers. En este sentido, el análisis se focalizará en las esferas mencionadas, por considerarse que los

audiovisuales que allí habitan predominan en la conformación de gustos y consumos de las infancias, así como en su apropiación simbólica.

Los dibujos animados siguen siendo un formato de contenidos de suma importancia entre las niñas y los niños de la muestra, sin embargo, su presencia en la conformación de gustos desciende en el caso de los varones. De la tabla 9 se desprende que de un total de 19 niñas, 16 optaron por dibujos animados en las tres dinámicas de campo, mientras que de un total de 18 niños, solo 7 optaron por dibujos animados en las tres etapas de recolección de información. Este dato denota que la convivencia de las tres esferas audiovisuales no es para las niñas y para los niños de igual manera, ya que está determinada por la variable de género.

Aún así, los mundos gamer y de influencers, si bien han ganado relevancia en los últimos años, su presencia en las infancias es menor si se los compara con el mundo animado, teniendo en cuenta las tres dinámicas de trabajo de campo. De todas formas, los gustos por los videojuegos y las/os influencers tienen mayor prevalencia en los varones que en las niñas. A partir de la tabla 9, se observa que 14 varones eligieron videojuegos en al menos dos de las tres dinámicas, mientras que en el caso de las niñas, fueron solamente 4. Asimismo, en el caso de las/os influencers, 8 varones eligieron este tipo de contenido en al menos dos de las tres dinámicas, mientras que en las niñas, fueron solamente 3.

Esta tipología es una construcción dinámica y fluida si se piensa en que los contenidos de gusto infantil varían constantemente y que, al momento actual, es posible que ya exista otro escenario en cuanto a gustos infantiles. No obstante, si bien los contenidos cambian, los formatos de consumo suelen repetirse.

Tabla 9. Distribución de los gustos infantiles²⁴ en los tres mundos audiovisuales según género en las dinámicas de trabajo de campo²⁵.

	MUNDO AUDIOVISUAL								
	Animado			Videojuegos			Influencers		
Dinámica	D1	D2	D3	D1	D2	D3	D1	D2	D3
Lautaro	Mike	Mike y Los Compas	Mike - Zamba – Sonic – Pokemon, Jóvenes Titanes, Manzana y Cebollín - Escandalositos	Mine craft	Súper Mario Run	Among Us GTA		Master Sensei Mike crack	Mikecrack
Tadeo	Zamba	Zamba	Zamba - Ninja Go – Mike -Sonic		Stumble Guys (Roblox)	Among Us Mario Bros		Dan y Evan	Dan y Evan Súper Slime Sam Mikecrack
Facundo	Poke mon	Poke mon Ninja Go PJ Masks	Pokemon - Sonic - Manzana y Cebollín – Mike - Paw Patrol – Mickey -Jóvenes Titanes - Spidey		Mario Bros Sonic	Mario Bros Sonic			
Pablo	Pikachu	Pikachu	Mike - Starfire (Jóvenes Titanes) – Grizzy y los leming - Ninja Go - Winnie the Pooh – Mickey - Dino Rey – Cuphead – Zamba - Manzana y Cebollín – Escandalositos –Sonic – La Casa de Muñecas de Gabby - LOL		«Jueguitos del celular»	Among Us Stumble Guys		Alejo Igoa	Mikecrack Súper Slime Sam Circulito y Cuadrado
Gabriel	Poke mon, prince sas y dinosaurios	Dino Rey	Ninja Go – Grizzy y los leming - Ghost Spider (Spidey) - Ninja Go			Among Us		Dan y Evan	
Clara	Equipo Foca	Gabby – Jóvenes Titanes – Prince sas Disney – Dora	LOL - Bebés Llorones –Encanto – Bluey – My Little Pony — Pokemon – Sonic – Escandalositos - Mike		Gabby Mario Bros My Little Pony				Súper Slime Sam
Mara		Ninja Go – Mickey – Paw Patrol	Pokemon – Masha y el Oso — Peppa Pig – Sonic – Princesas Disney – Encanto - Bebés Llorones – My Little Pony – LOL - Jóvenes Titanes – Mike – Escandalositos	Rocket Soccer Derby	Monkey Island				

²⁴ Esta tabla comprende a la totalidad de la población infantil que completó las tres dinámicas de campo, ya que se consideran los gustos de las niñas y de los niños, independientemente de los relatos de las familias. Se quitaron de la muestra dos niñas y dos niños que no completaron las tres dinámicas.

²⁵ Referencias de dinámica de campo

Maia	Manzana y Cebollín	Escandalositos - Paw Patrol - Peppa Pig	Bebés Llorones – Bluey – Pokemon – Winnie the Pooh – Mike – LOL – Mickey – Encanto – La Casa de Muñecas de Gabby – Grizzly y los leming – Sonic		«Zombies chistosos»	Mario Bros Stumble Guys		Las Ratitas – Itarte Vlogs Alejo Igoa	Círculito y Cuadrado Súper Slime Sam Familink Vlad y Niki
Celeste	Doctora Juguetes	Paw Patrol Mickey – Peppa – Princesas Disney	Sonic - Bebés Llorones – My Little Pony - Pokemon			Among Us			
Joaquina	My Little Pony	Cómo entrenar a tu dragón – Masha y el Oso	Dora, la exploradora - Manzana y Cebollín – Spidey – Sonic – Mike - Pokemon - Dino Rey - Doctora Juguetes - PJ Masks – Escandalositos -Ninja Go			GTA Among Us Mine-craft Stumble Guys			Súper Slime Sam Mikecrack
Luciana	Jóvenes Titanes	Manzana y Cebollín LOL	Princesas Disney - My Little Pony		Plantas vs Zombies Mine-craft	Among Us		Unboxing de juguetes Mike-crack	
Elisa	My Little Pony	My Little Pony	Princesas Disney – Wolfoo - Bebés Llorones – Gabby – Peppa Pig			Among Us			Súper Slime Sam
Isabela	My Little Pony	My Little Pony Bebé Juan	Bluey - Paw Patrol – Princesas Disney - Doctora Juguetes - Bebés Llorones – LOL – Vampirina – Dora – Mickey – Peppa Pig – Gabby		«Pony Bebé»			Súper Slime Sam	
Agustina	My Little Pony – Dora - Frozen	Paw Patrol – Encanto Pantera Rosa	Mickey – Princesas Disney – LOL – Mike – Pokemon – Gabby - Doctora Juguetes - Peppa Pig		Súper Mario Bros				Súper Slime Sam
Manuel			Sonic – Spidey - PJ Masks – Pokemon - Mike	Mine craft	Among Us			Mike-crack	Mikecrack
Marcelo		Sonic Cuphead Coco Mike	Pokemon – Dora – PJ Masks – Bluey – Grizzly y los leming – Escandalositos - Jóvenes Titanes		Poppy Playtime Among Us Sonic	Súper Mario Bros GTA		Mike-crack Círculito y Cuadrado	Vlad y Niki Mikel Tube
Faustino		Sonic Bumble bee	Bluey – Pokemon – Mike - Ninja Go - PJ Masks - Winnie the Pooh – Mickey – Masha y el Oso – Peppa Pig – Zamba - Paw Patrol – Grizzly y los leming – Wolfwo	Among Us	Among Us Mine-Craft Poppy Playtime	GTA Mario Bros Poppy Playtime			Mikecrack Súper Slime Sam Master Sensei Vlad y Niki Círculito y Cuadrado

Julián	Cuphead	Cuphead Pokemon Oddbods Superhé roes	Mike – Sonic – Grizzy y los lemmings						Súper Slime Sam
Matías	Grizzy y los lemings	Grizzy y los lemings	Grizzy y los lemmings		War 8 Among Us Mine- craft Roblox	GTA			
Ismael	«Cosas de arcoíris»		Sonic - Ninja Go – Pokemon - Paw Patrol – La Casa de Muñecas de Gabby – My Little Pony – Dino Rey	Among Us	Poppy Playtime Roblox Among Us	Among Us		Fami- link Las Ratitas – Itarte Vlogs Family Tube Leo Tube Mike Tube	Alejo Igoa Master Sensei
Nicolás		Paw Patrol	Sonic – Escandalositos – Grizzy – Mickey - PJ Masks –Pokemon - Ninja Go – Gabby - Manzana y Cebollín		Among Us Plantas vs. Zombies Mine- craft	Mario Bros			Vlad y Niki
Emanuel			Sonic – Spidey - Baymax		Mario Bros Tetris	Mario Bros	Vlad y Niki		
Benicio	Sonic		Ninja Go – Pokemon – Grizzy y los lemmings - Mike	Sonic		Among Us			Circulito y Cuadrado Alejo Igoa Vlad y Niki Mikecrack
Emiliano		Mike Sonic Escanda- lositos Tom y Jerry	Pokemon Paw Patrol - Manzana y Cebollín – Cuphead – Escandalositos - Ninja Go – Cómo Entrenar a tu dragon – Peppa Pig – Dino Rey	Among Us	Silent Hill Poppy Playtime	Súper Mario Bros		Gibby Mike- crack	Mikecrack
Martín		Mickey Tibucán	Pokemon – Sonic – Dino Rey - Paw Patrol - Ninja Go - Cuphead		Mario Bros - Among Us	Mine- craft			Dan y Evan Mikel Tube Súper Slime Sam Alejo Igoa Mikecrack
Daniel		Mike	Grizzy y los lemmings - Pokemon		GTA Mine- craft Among Us	GTA Mine- craft Among Us		Mike- crack	Alejo Igoa Circulito y Cuadrado Dan y Evan Mikel Tube Súper Slime Sam
Victoria		Wolfoo Bebés	Bluey - Paw Patrol My Little Pony – LOL –		Mario Bros	Among Us			Súper Slime Sam

		Llorones Princesas Disney	Cuphead – Spidey – Gabby – Dora - Sonic						
Antonia	Winnie the Pooh	Mickey Frozen Moana Peppa Pig	Pokemon – Sonic - Bebés Llorones My Little Pony						
Romina		Prince- sas de Disney	Gabby – My Little Pony – Doctora - Ghost Spider (Spidey) – Starfire (Jóvenes Titanes)	Plata- forma CREA					
Alma	Bebés Llorones	Bebés Llorones Gabby	My Little Pony – LOL – Bluey - Ghost Spider (Spidey) - Pokemon	Bebés Lloro- nes		Súper Mario Bros		Jugue- tes con Andre Súper Slime Sam	
Ludmila	Gabby	My Little Pony Bebés Llorones Prince- sas de Disney Poke- mon	Bluey – Sonic – Escandalositos - Mike		LOL			Jugue- tes de Titi	Circulito y Cuadradito
Camila	Masha y el oso	Vampiri- na Bluey Woolfoo	Gabby – LOL – Starfire (Jóvenes Titanes) – My Little Pony - Encanto		«Zom- bies»			Súper Slime Sam	
Florencia	Gabby	Dino Rey LOL My Little Pony Prince- sas	Starfire – Encanto - Paw Patrol – Bebés Llorones					Súper Slime Sam	
Ana	Gabby		My Little Pony – LOL – Princesas de Disney – Bebés Llorones		«Animali- tos de fruta» - «Unicorn ios»			Jugue- tes con Andre Sorpre- sas diverti- das	
Viviana	Peppa Pig	Baby Bug	Mike – Pokemon Princesas de Disney - Winnie the Pooh - PJ Masks - Manzana y Cebollín – Encanto - Paw Patrol – My Little Pony – Mickey – Bluey – Sonic – LOL – Masha y el Oso – Starfire (Jóvenes Titanes)					Cat Jugue- tes Club 57	
Patricia	Gabby	Bluey – Peppa Pig	Mickey Princesas de Disney Bebés Llorones			Among Us		Alejo Igoa	Gisele y Claudia Malena Igoa

		My Little Pony							Vlad y Niki
--	--	----------------	--	--	--	--	--	--	-------------

6.3. a.i. Mundo animado

Los dibujos animados surgen a principios del siglo XX, aunque ya en el siglo XIX se registraban experiencias vinculadas con la animación. Sin embargo, se podría decir que el nacimiento de los dibujos animados va de la mano con el desarrollo del cine. Entre sus pioneros se encuentran George Méliès, Stuart Blackton, Émile Cohl y Winsor McCay, siendo este último quien comenzó a darle personalidad y forma humana a los personajes (Mota, 2021). Más tarde, en los años 20, los hermanos Fleischer crean los emblemáticos personajes de Bety Boop y de Popeye, y llega Disney, cuyas producciones se vuelven una referencia estética e industrial (Mota, 2021).

A partir de la figura de Mickey Mouse (1928) y de las primeras películas animadas como Blancanieves (1937) y Fantasía (1940), la compañía Walt Disney World se convirtió en una franquicia que extendió su mundo más allá de las películas, a través de los parques de diversiones y de los numerosos productos de merchandising que invaden el mercado y la cultura popular (Real, 1977). Casi en paralelo con Disney, Warner Bros creó la serie Looney Tunes (1930) y en los años 50 el estudio Hanna-Barbera, inicialmente de Metro Goldwyn Meyer, se independizó, creando producciones como Tom y Jerry y Los Picapiedras.

Asimismo, en la década de los 70, cuando comienzan a haber canales por suscripción, surge Nickelodeon, el primer canal pago con programación exclusiva para público infantil, propiedad de la compañía Paramount. Mientras, en la década de los 90 surgen Cartoon Network, propiedad de Warner; y Disney Channel, entre los canales más conocidos. Actualmente, con la llegada de las plataformas de streaming, los contenidos de estos canales amplificaron sus vías de transmisión, ya que ciertos programas de Nickelodeon pueden verse en plataformas como Amazon Prime o incluso Netflix, mientras que Disney cuenta con Disney+ y Star+ y Cartoon Network se transmite por HBO Max. Al mismo tiempo, estos contenidos pueden encontrarse, ya sea de forma fragmentada o algunos capítulos completos, a través de YouTube. De esta forma, puede observarse que el mundo de la

animación es vasto y con una trayectoria que ya lleva un siglo de duración, lo cual coloca a los dibujos animados en un lugar que ya podría denominarse de contenidos tradicionales, frente a contenidos más recientes como los videojuegos y los canales de youtubers.

No obstante, cabe destacar que décadas atrás, los dibujos animados, sobre todo, de Disney fueron criticados por el mensaje moral que transmitían sus personajes que no estaba exento de sexismo, clasismo, colonialismo y racismo en sus representaciones animadas (Real, 1977) que, por supuesto, eran reflejo de una época en donde no existía una crítica de estos aspectos lo suficientemente poderosa como para interpelar a estas narrativas. Es cierto que, además, tanto Disney como otras compañías han ido cambiando sus narrativas con el correr de los años y le han dado paso a nuevos tópicos que adoptan mensajes con intenciones más inclusivas y disruptivas. Así es como las niñas y los niños que tienen una mediación parental más restrictiva cuentan con una dieta de consumo mayormente basada en dibujos animados de plataformas como Disney+ y Netflix. Además de las compañías estadounidenses, el mundo del animé japonés adquirió vital importancia en la industria de la animación en las últimas décadas y así se encuentran series como los ya clásicos *Dragon Ball Z*, *Sailor Moon*, *Pokemon* y *Naruto* que, actualmente, también se encuentran disponibles en plataformas como Netflix.

Con base en el trabajo de campo realizado y teniendo en cuenta el enfoque de género, se podría afirmar que los intereses de las niñas están más focalizados en los dibujos animados, mientras que los varones reparten sus gustos entre dibujos animados, videojuegos y canales de influencers (ver tabla 9), aunque como ya se mencionó, también se dan ciertos desplazamientos en cuanto a los gustos por género en algunos casos. Si bien los dibujos animados más populares entre las niñas están estereotipados por género —*La Casa de Muñecas de Gabby*, *My Little Pony* y *Bebés Llorones* (Netflix)—, se ha constatado que otros de los dibujos animados que son sumamente populares entre las niñas son *Los Jóvenes Titanes* (HBO Max, Netflix)²⁶, asimismo, también suelen mirar a *Masha y el Oso*²⁷ (Netflix,

²⁶ Se trata de un grupo de superhéroes adolescentes liderado por Robin en el que hay una líder femenina llamada Starfire.

²⁷ Masha es una niña inquieta que vive diversas aventuras con su compañero, un oso pardo que vive en el bosque.

YouTube), *Bluey*²⁸ (Disney+), *PJ Masks*²⁹ (Disney+) y *Spidey y sus asombrosos amigos*³⁰ (Disney+). Estos contenidos también son populares entre la mayoría de los varones, a quienes además les gusta mirar *Pokémon*³¹ (Netflix), *Lego Ninja Go*³² (Netflix), *Power Rangers*³³ (Netflix), *Cabeza de Taza*³⁴ (Netflix) y la serie *Las Perrerías de Mike*³⁵ (YouTube).

Se observa entonces que en cuanto a las series animadas, además de una enorme variedad, las niñas y los niños consumen contenidos presentes en las plataformas OTT que inmediatamente se convierten en mainstream o que ya se situaban en ese espacio como en los casos de *Pokémon* y *Power Rangers*, que son programas que alcanzaron su popularidad desde los años 90 y principios de los 2000. Asimismo, se observan nuevos espacios como YouTube que dan origen a contenidos como la serie *Las Perrerías de Mike* que se escabulle de las plataformas de streaming donde operan las grandes franquicias.

Asimismo, si se piensa en la estructura narrativa de los contenidos, se observa que la mayor parte de estos programas siguen un desarrollo similar que sitúa a los personajes —ya sea niña o varón— como seres con poderes sobrenaturales que se convierten en superhéroes y superheroínas capaces de salvar su ciudad o su mundo. La aventura del héroe es milenaria, aparece representada en la mitología griega, oriental y en los relatos bíblicos, expresa Campbell (1949), y en todas estas narraciones se construye un monomito en el que el héroe se separa del mundo, adquiere alguna fuente de poder y retorna a la vida para vivirla con más sentido. En la estructura narrativa de la mayoría de estos dibujos animados el mito del héroe se adapta a un relato infantil en el que prima la magia y la fantasía como fuente de poder de este héroe o heroína que debe

²⁸ Bluey es una cachorra que vive con su padre, su madre y su hermana pequeña. La familia vive todo tipo de aventuras cotidianas.

²⁹ Dos niños y una niña de 6 años, Connor, Greg y Amaya, se convierten por la noche en los PJ Masks, Catboy, Gecko y Ululette, quienes combatirán a los villanos que azotan a la ciudad.

³⁰ La serie se sitúa en las versiones infantiles de Peter Parker (Spidey), Miles Morales (Spin) y Gwen Stacy (Ghost Spider).

³¹ Franquicia japonesa de manga que comenzó como un videojuego. En Pokémon aparecen 18 tipos de animales mitológicos y criaturas que evolucionan y se preparan para el ataque, entre otras cosas.

³² La serie cuenta con la estética del juego Lego y se basa en el mundo Ninjago y cuenta la historia de un grupo de jóvenes ninjas con poderes elementales y sus batallas contra las fuerzas del mal.

³³ Se trata de una franquicia estadounidense basada en el género tokusatsu, que se aplica a películas o series de acción real en las que se hace un uso intensivo de efectos especiales. Está basada en la serie japonesa Super Sentai Series, en la que cinco superhéroes trabajan en equipo para vencer a los villanos.

³⁴ Basada en el videojuego homónimo, el programa sigue las desventuras del impulsivo Cuphead y su cauteloso hermano Mugman. Tiene una estética que emula los dibujos animados clásicos de los años 30.

³⁵ Serie española creada por el youtuber Miguel Bernal, originada del mundo Minecraft. El programa narra las aventuras de Mike y sus amigos Raptor, Trolli y Timba, los cuatro representan a los avatares que utiliza este youtuber junto a otros youtubers españoles que juegan Minecraft y realizan gameplays junto a él.

enfrentar pruebas y hazañas que lo validan en su rol. Sin embargo, esta adaptación del mito del héroe implica modificar patrones de este mito, prescindiendo de rasgos heroicos y alternando fases de su viaje heroico (Betancor, 2023). En este sentido, la mitología del héroe resulta un punto de partida de las producciones cinematográficas de animación, señala Betancor (2023) y un fenómeno similar puede observarse en las construcciones narrativas de las series animadas que cuentan con personajes heroicos, por lo que suelen omitirse aspectos vinculados a la profecía en la infancia del héroe, la huida y el regreso al hogar.

A su vez, la autora manifiesta que la figura del héroe es extrapolable a la de la heroína. No obstante, encuentra que existen aspectos estereotipados en uno y en otra. En el caso de los dibujos animados mencionados, se observa que varias de estas heroínas —Starfire³⁶, Ghost Spider³⁷, Ululette³⁸— forman parte de un mismo grupo conformado también por héroes con los cuales tienen un objetivo en común: pelear contra los villanos y salvar el mundo. En este sentido, la apariencia y algunas actitudes de estas heroínas tienen que ver con lo que se espera socialmente por ser niñas, pero que no involucrarían su quehacer heroico. Por otra parte, las ponys (*My Little Pony*) y las bebés lloronas (*Bebés Llorones*) están insertas en mundos estereotipados en la medida de que no hay o, es sumamente escasa, la presencia de personajes masculinos en la trama. De esta forma, se encuentra que a partir de la construcción narrativa de estas series animadas, se transmiten —en gran o menor medida— escenarios, modismos y formas estereotipadas de ver el mundo en cuanto a género.

36 Heroína de Los Jóvenes Titanes

37 Heroína de Spidey y sus asombrosos amigos.

38 Heroína de PJ Masks.



Fig. 7. Representación de los dibujos animados en la Dinámica 1 en el aula. (a). *My Little Pony*, por Isabela (5 años, Escuela Mil Semillas). (b) *La Casa de Muñecas de Gabby*, por Patricia (5 años, Jardín nro. 213). (c) *Pokemon*, por Facundo (5 años, Escuela Mil Semillas). (d) *Cabeza de Taza*, por Julián (6 años, Jardín nro. 213).

Con respecto a las películas animadas, en los gustos de estas niñas y niños vuelve a adquirir relevancia la factoría Disney, ya que las películas más populares para esta población suelen ser de esta corporación, mientras que también son ampliamente populares las películas que han tenido un estreno reciente, como en el momento de realizar el trabajo de campo lo fue la segunda película de la saga de *Sonic* y de la película *Encanto*.

Por último, otro aspecto relevante a destacar es que la estética de los dibujos animados ha cambiado desde los años 80 y 90, ya que estos contenidos han incorporado la tecnología digital que ha cambiado la producción animada en términos estéticos y visuales. La digitalización, entonces, propone cambios también en los gustos de las infancias en términos de realismo y autenticidad, como la población infantil ha señalado, y que se verá en el último apartado de esta tesis.

6.3.a.ii. Mundo gamer o de videojuegos

Los albores del mundo de los videojuegos surgen a partir de la década de los 60, cuando los ordenadores comienzan a convertirse en objetos de consumo, aunque los primeros videojuegos se diferenciaban mucho de los actuales (Chacón, 2011). El primer videojuego se denominó *Pong* y fue comercializado por la compañía Atari en 1972. *Pong* se trataba de una suerte de cancha de ping pong, mientras años más tarde, otra de las compañías pioneras en el desarrollo de videojuegos, Namco, lanzó el popular *Pac Man*. No obstante, fue recién en los años 80 cuando con el surgimiento de las videoconsolas, se revoluciona el mercado de los videojuegos, según Chacón (2011). El resto de la historia ya es bien conocida: la proliferación de pantallas en los hogares ha permitido que los videojuegos puedan jugarse actualmente en pantallas de computadoras, televisores y de tablets y celulares.

Las infancias que participaron en esta investigación suelen jugar a diferentes videojuegos que muchas veces se derivan de dibujos animados o de películas o, incluso, que fueron conocidos a través de pares, familiares o de influencers. Así fue como comenzaron a jugar a videojuegos de estrategia y simulación como *Minecraft*, *Roblox* o *Among Us* —o incluso *Súper Mario Bros*— que son actualmente los más conocidos entre el público infantil al momento de realizar el trabajo de campo. El consumo de videojuegos, históricamente, se ha asociado al gusto masculino, sin embargo, se ha observado que las niñas también juegan, aunque esto no es suficiente para dejar atrás la división por géneros presente en el consumo gamer. En el caso de las niñas, sucede que la mayoría juegan a videojuegos del celular que son derivados de las series que miran, como por ejemplo, videojuegos de *La casa de Muñecas de Gabby* y de *Los Bebés Llorones*, en donde tienen que realizar diferentes tareas vinculadas al mundo doméstico o a la moda y a la belleza, o videojuegos de lógica como *Candy Crush*. Son pocas las niñas que juegan a *Súper Mario Bros* o a *Minecraft* y, en estos casos, su consumo está vinculado con la presencia de otros varones en el entorno familiar.

Entrevistadora: —¿Y jugás videojuegos?

Luciana: —Muchos, porque me compraron una *switch*...la abuela, que es una tablet que se puede jugar y hay una tele, se puede jugar con tele, pero como mi hermano

rompió un botón, no se puede jugar rápido, pero en la tele grande sí, con el control de Pikachu.

(...)

Entrevistadora:—¿Y ahí qué juegos tenés?

Luciana:—Uno que es *Minecraft*...hay otro que es de unos zombies...¿qué más?

(...)

Luciana:—*Plantas contra zombies*

Entrevistadora:—Aah sí, ya sé cuál es...¿Y ahí en *Minecraft* a qué jugás?

Luciana:—En *Minecraft* juego y salen cosas nuevas

Entrevistadora:—¿Y armás cosas?

Luciana:—Y salía una cosa rara que es un bicho que camina y te atrapa, mi hermano inventó un juego y se metió en una cosa y nunca salen, por eso quita el bloque.

(Luciana, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora:—¿Y jugás a algún videojuego?

Isabela:—Sí, porque tengo una tablet

Entrevistadora:—¿A qué jugás?

Isabela:—Tengo uno que es un pony bebé que le tengo que poner la ropa, pintar la pared, hacerle dormir, hacerle jueguitos y bañarse, y hacer pichí y cuando se quiere bañar, sé, porque veo que hay pancita sucia y toco un botoncito que está la bañera y está la bañera y tiene una esponja, una canilla y un vaso de hielo...Y hay otro más que está cerrado que es un arcoíris, pero nunca lo pude probar, porque está cerrado, cuando lo toco no me deja...y hay otro que es como una perita violeta que te habla y que puede ir al baile, puede ir a dormir, puede ir a comer, y puede ir al baño, que a veces cuando ya hizo, prendo la canilla y hace “bbbbbb” y cuando apago la canilla deja de hacer, y cuando se duerme tengo que esperar un ratito, porque cuando prendo la lámpara algo dice que no podés y se duerme de vuelta.

(Isabela, 5 años, Escuela Mil Semillas).

En la dinámica 1, en la que debían dibujar su programa favorito, varios varones dibujaron motivos vinculados al mundo de los videojuegos, como personajes y escenarios vinculados a *Minecraft* y personajes de *Among Us*. Esto demuestra que los niños de 5 años comprenden el consumo de videojuegos como un contenido más, en la misma línea que si fuera un contenido animado u otro tipo de programa infantil. En este sentido, se observa que para ellos, no se distinguiría el mundo animado del mundo gamer e, incluso, del mundo de influencers, ya que

cuando se les pregunta acerca de *qué dibujitos ven*, varios suelen nombrar videojuegos que en realidad miran a través de gameplays de YouTube. En este sentido, en el consumo de videojuegos se observa una combinación entre *el jugar* y *el mirar*, que se configura como dos partes de un mismo constructo experiencial, un videojuego puede *verse* y también *jugarse*, y si bien distinguen un acto del otro, en los relatos infantiles, el consumo de videojuegos que involucra el juego activo se equipara con la propia acción de mirar, como si ver videos de personas jugando videojuegos (gameplays) y jugar al videojuego fueran experiencias comparables de acercamiento e interacción con el objeto cultural. De esta forma, el gusto experiencial (Hoolbrook y Hirschmann, 1982) puede observarse en el gusto por los videojuegos, ya que mirar videos de YouTube sobre videojuegos involucraría entonces una experiencia que estimula también el propio acto de jugar.

Entrevistadora: —¿Y algún videojuego jugás?

Pablo: —Jueguitos, no videojuegos...como uno de una bola y no sé qué más

Entrevistadora: —¿Eso dónde lo jugás, en un celular?

Pablo: —Sí, en un celular

Entrevistadora: —Qué bueno, ¿y conocés *Minecraft*?

Pablo: —*Minecraft* conozco, pero lo veo en la tele, no lo juego.

(Pablo, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —Y contame, ¿vos mirás algún otro dibujito?

Manuel: —Veo *Among Us*

Entrevistadora: —¿Mirás videos de *Among Us*?

Manuel: —Sí

(Manuel, 6 años, Jardín nro. 213)

Como se mencionaba en el capítulo 1, acerca de las prácticas de consumo, se observa que limitar los tipos de contenidos que las infancias consumen es una de las estrategias que implementan las familias en la mediación parental de pantallas. En este sentido, algunas madres y padres optan por evitar que la niña o el niño juegue a determinados videojuegos, aunque esto no necesariamente implica que deje de consumirlos, ya que suelen estar en contacto con estos contenidos a través de videos de YouTube y terminan conformando su universo simbólico. El acto de mirar, entonces, se construye como la parte más potente en esta dualidad de jugar y mirar en el consumo cultural, ya que en este caso, mirar

se escabulle por otros intersticios que trascienden la limitación del acto de jugar establecida por algunas familias.

Entrevistadora: —¿Y al *Minecraft*, vos jugás?

Gabriel: —No, solo lo veía los videítos...

Entrevistadora: —Claro, ¿y *Roblox*, ese otro videojuego?

Gabriel: —No, creo que sí lo veo

Entrevistadora: —¿Pero jugar no jugás videojuegos?

Gabriel: —No, no juego videojuegos, mi papá no me deja.

(Gabriel, 5 años, Escuela Mil Semillas)

A su vez, mientras los videojuegos a los que más juegan las niñas son productos derivados del mundo animado, los videojuegos que son jugados en su mayoría por los varones realizan un camino inverso, ya que nacen dentro del mundo de los videojuegos como productos autónomos y luego, a partir de estos se originan series, películas y juguetes, al mismo tiempo que su difusión se ve potenciada por los innumerables youtubers que realizan videos jugando y comentando acerca de estos videojuegos. La cultura de la transmedialidad se evidencia en este aspecto una vez más (Scolari, 2013).

En ocasiones, los niños y las niñas —fundamentalmente los varones— suelen tener una dieta de contenidos basada en *gameplays* de YouTube. Este género de contenido se encuentra entre el mundo gamer y de influencers, por eso será mencionado en este apartado y también en el siguiente. Se trata de un género que ha surgido a partir de la estructura de audiovisual interactivo y cultura colaborativa que propone YouTube (Montero, 2020). Este género de video se basa en youtubers que graban la pantalla mientras juegan y, a veces, se filman a sí mismos o graban sus voces en off para registrar sus reacciones y mostrar diferentes *hacks* o estrategias para mejorar el desempeño en estas plataformas y derribar así los desafíos que deben afrontar, dándole así a la narración un carácter más humano y acercando los contenidos virtuales a la realidad física (Montero, 2020). De esta forma, los *gameplays* son un género sumamente atractivo para los varones (y para algunas niñas), ya que les permite conocer un videojuego, observar el juego de otros y al mismo tiempo, los estimula a jugar. Sin embargo, dependerá de la regulación parental el acceso de las infancias a estos contenidos. El caso de Joaquina se caracterizaba por pasarse largo rato mirando *gameplays* y jugando

con su tablet hasta que su padre y su madre observaron que ya no quería jugar con sus juguetes, entonces decidieron limitar el tiempo de uso del dispositivo, así como los contenidos que veía.

—Esos gameplays están llenos de estupideces de que hablan los propios protagonistas del streaming, lo que hablan son estupideces grandísimas, me parece que no es correcto para la edad de un niño. Y lo otro que también le restringimos fue el juego en el tablet, ella hoy en día no juega a cualquier tipo de juego, tratamos de que sea un juego didáctico.

(Padre de Joaquina, Escuela Mil Semillas)

Incluso las familias más afines al mundo gamer también ven con cierta reticencia el consumo de gameplays, como en el caso de Lautaro que suele jugar con su padre a *Minecraft* y junto a él aprende estrategias sobre este videojuego.

—Aah, miraba [gameplays] de *Minecraft*, ahí fue cuando conoció a *Los Compas*. Y eso en realidad a nosotros no nos gusta mucho, se lo restringimos, eso lo mira cuando va a la casa de los abuelos, que ahí mira lo que quiere.

(Madre de Lautaro, Escuela Mil Semillas).

El gusto por los gameplays, que involucra este gusto experiencial del mirar, como se señalaba anteriormente, trasciende el propio hecho de jugar a los videojuegos y es una forma para aprender a jugar a aquello que sus referentes juegan, ya sean pares, hermanos mayores o influencers. El gusto por un videojuego se configura entonces a partir del liderazgo de los otros y sus relaciones de poder, incluso cuando nunca se ha llegado a jugar.

Esteban: —Ah sí, yo conozco, pero no sé jugar a *Minecraft*.

Entrevistadora: —Ah, ¿y cómo lo conocés?

Esteban: —Porque yo veo los dibujitos de *Minecraft*

Entrevistadora: —Ah, ¿vos mirás gente que juega a *Minecraft*?

Esteban: —Sí, pero un dibujito

Entrevistadora: —¿Y a quiénes mirás de esos que juegan *Minecraft*? ¿Mikecrack?

Esteban: —No me acuerdo

Entrevistadora: —¿Y por qué te gusta mirar eso?

Esteban: —Porque yo quiero jugar, pero aún no sé cómo se juega.

(Esteban, 5 años, Jardín nro. 213)

Emiliano: —GTA es para grandes...un poquito

Entrevistadora: Es para grandes, sí...

Daniel: —Sí, porque me deja mi hermano jugar

(Diálogo con Emiliano y Daniel, 6 y 5 años, durante dinámica 3, Jardín nro. 213)

Las infancias, entonces, comienzan jugando a determinados videojuegos por la admiración a referentes pares que suelen jugar a los mismos. De esta manera, se aprecia el gusto como distinción, ya que el videojuego se configura como un objeto cultural diferente, dirigido a niños y niñas más grandes y, por eso, constituye un signo codiciado por el público infantil. Asimismo, se observa que en la medida de que los niños y las niñas de 5 años juegan a videojuegos que no fueron pensados para esa franja etaria, se aceleran las etapas de la infancia en una suerte de adultización que señalaba Postman y que Buckingham (2002) retoma como una nueva construcción de la niñez que difumina las fronteras entre la adultez y la niñez, en donde la tecnología atraviesa y define a las infancias en la era digital.

6.3.a.iii. Mundo de influencers

Las y los influencers se expanden de forma ilimitada en el universo de YouTube, en donde el público infantil mira tanto a otros niños y a otras niñas que ya se han convertido en celebridades, como a adolescentes y jóvenes que realizan los más diversos contenidos para captar a su público infantil y juvenil. En YouTube existe una variedad y dinamismo de contenidos que aparece de forma cotidiana (Burgess y Green, 2009), por lo que estudiar todas sus implicancias y formatos trasciende los límites de este trabajo y resultaría incluso inabarcable, por eso, el análisis se detendrá en los géneros de videos que más consumen las infancias que participan del estudio.

Como se señaló anteriormente, los *gameplays* forman parte de este mundo, lo cual revela la existencia de construcciones audiovisuales interactivas y, en este sentido, la cultura participativa (Jenkins, 2008) o colaborativa ha generado el surgimiento de diversos géneros (Montero, 2020), así que además de los *gameplays* se encuentran los videos de aventuras cotidianas, en el caso de

influencers infantiles, así como los *challenges* y los *unboxing*, narrativas que a veces se fusionan en un mismo video.

Con respecto a los *gameplays*, si bien sus características ya fueron señaladas en el apartado anterior, cabe mencionar que el objetivo de este género no es solamente compartir el juego, sino también comentar las características del mismo y promover así las comunidades de jugadores (Montero, 2020; Sánchez, 2020). Esta promoción y estimulación hacia los videojuegos se observa ya en niños y niñas de 5 años, como se mencionaba anteriormente, y al mismo tiempo, los avatares y escenarios virtuales que presenta el juego son consumidos por las poblaciones infantiles como si fueran dibujos animados.

Los youtubers que se dedican al *gameplay* suelen realizar videos diarios y jugar en red con otros youtubers, potenciando así la promoción interrelacionada de sus canales. En estos canales se encuentra una variedad de videos acerca de diferentes videojuegos, como es el caso del ya mencionado Mikecrack del influencer Miguel Bernal que, con 42 millones de seguidores, comenzó siendo un canal dedicado a Minecraft, mientras que actualmente, también ha incorporado otros videojuegos como Among Us y GTA, entre los más conocidos. A su vez, Bernal suele mostrarse en el mundo Minecraft con el avatar de Mike, un perro de morfología cuadrada como todo lo que habita ese mundo de ingenio y aventura, mientras que Mike también es un perro animado de la serie Las Perrerías de Mike, que el youtuber y empresario desarrolla en el mismo canal. De esta forma, en el canal de Mikecrack confluyen el mundo gamer, el mundo animado y también el mundo influencer (ver fig. 8). En este sentido, se podría adaptar la noción de narrativa transmedia (Scolari, 2013) a este caso, ya que a partir del videojuego Minecraft, sucede una expansión a través de diferentes sistemas de significación que en este caso está dado por lo audiovisual a través de los *gameplays* y de su serie animada. Pero como señala Scolari (2013), no se trata de una simple adaptación de un lenguaje a otro, ya que los diferentes formatos no cuentan las mismas historias.

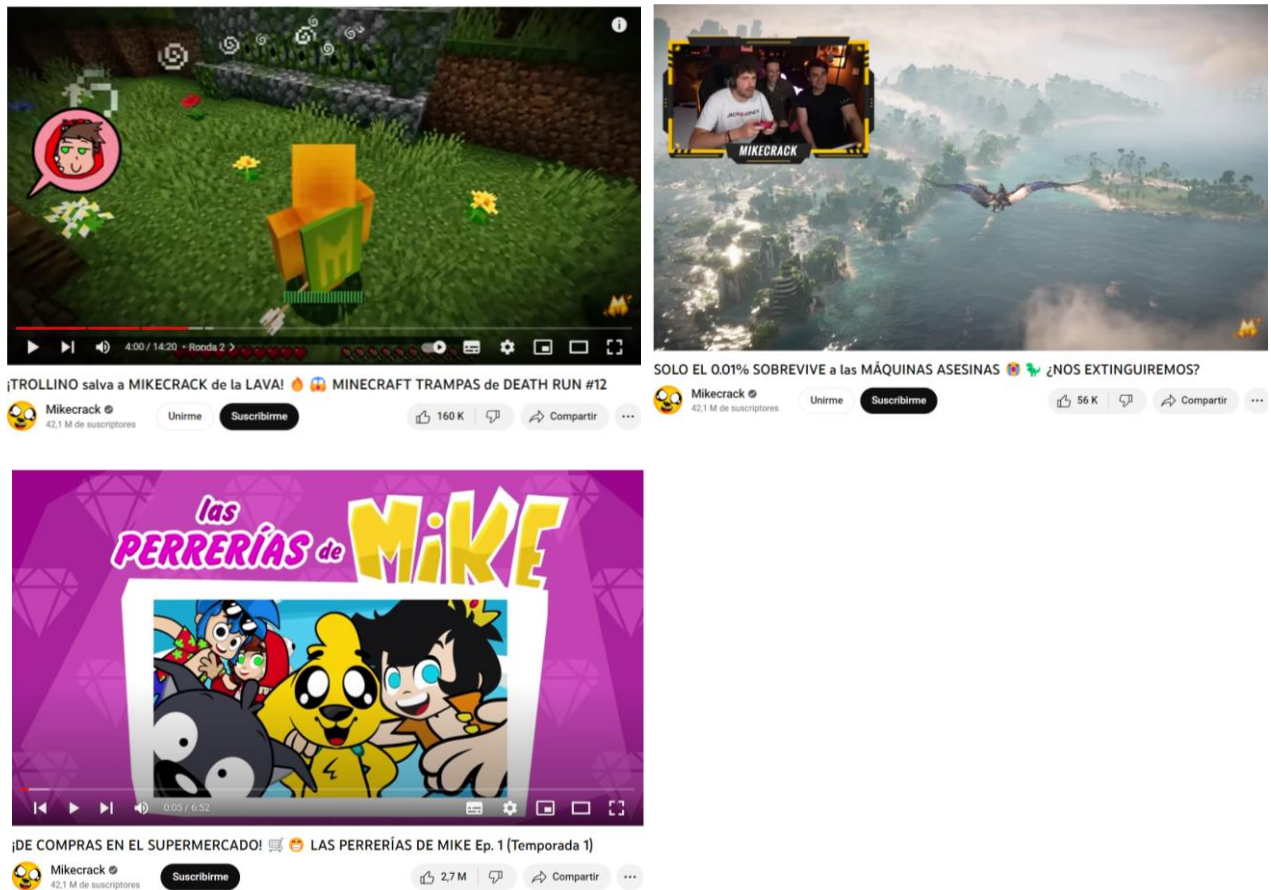


Fig. 8. Contenidos del canal Mikecrack. (a) Gameplay de Minecraft, juego en red de Mike con Los Compadretes. Se puede apreciar el avatar de Mike. (b) Mikecrack, gameplay con los youtubers Trollino y Raptor sobre el videojuego *Horizon Forbidden West*, video patrocinado por Play Station. (c). Portada de la serie animada *Las perrerías de Mike*.

En los youtubers, tanto si utilizan avatares para realizar gameplays o si no lo hacen, construyen una identidad que podría distinguirse de su identidad fuera de las pantallas, es decir que construirían una segunda identidad que se ajusta a las necesidades de su comunidad de seguidores (Sánchez, 2020). También sucede que la estética de los videos resulta más realista que si fueran videos creados por profesionales, ya que son grabados y editados por personas que no son realizadoras audiovisuales y esto le da a los contenidos una apariencia de mayor verosimilitud, señala Sánchez (2020). En este sentido, realizar una cámara oculta a los amigos, desafiar a quién come más golosinas o abrir de su *packaging* una variedad de juguetes, pueden ser tomados como un juego propio de la cotidianidad de quien puede hacer lo que quiera, cuando quiera.

Sánchez (2020) explora diferentes aspectos de la cultura gameplay y menciona el hecho de que no todos los youtubers ni las youtubers que realizan este tipo de videos jugaban de forma profesional antes de realizar gameplays, sino que se convirtieron para satisfacer las necesidades de sus seguidores. Ejemplos de esto son algunos canales de youtubers infantiles que incorporaron gameplays a sus contenidos de aventuras cotidianas y unboxing de juguetes, como es el caso de los españoles Dani y Evan y MikelTube (ver fig. 9).

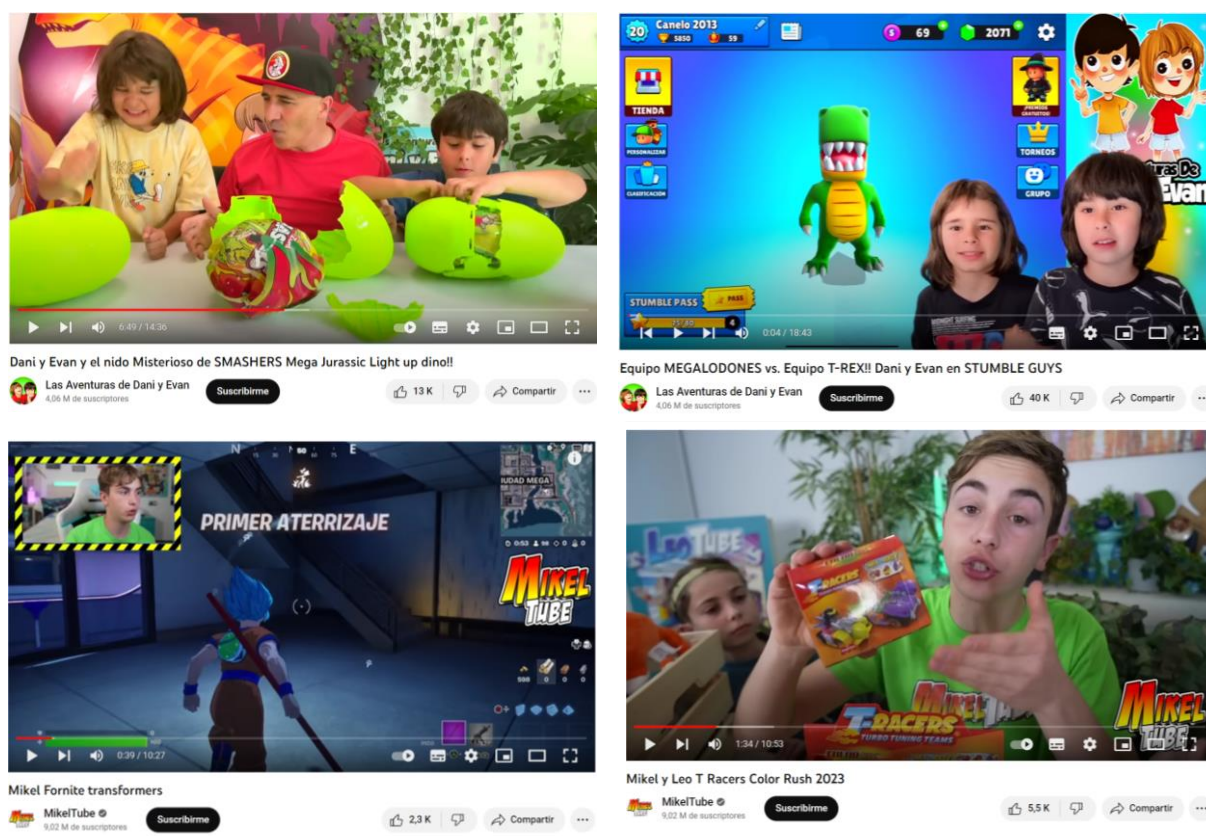


Fig. 9. Gameplays y unboxing de juguetes por youtubers niños. (a) *Las aventuras de Dani y Evan*. Unboxing del juguete Smashers Mega Jurassic Light Up Dino, patrocinado por la compañía Bizak, julio de 2023, España. (b) *Las aventuras de Dani y Evan*. Gameplay del videojuego *Stumble Guys*, julio de 2022, España. (c) *Mikel Tube*, gameplay de Mikel jugando *Fortnite*, julio de 2023, España. (d) Mikel presentando el juguete *T Racers Color Rush*, video patrocinado por MagicBox. En el video aparecen sus hermanos, Leo y Bruno, marzo de 2023, España.

Los canales de youtubers infantiles también son emprendimientos familiares y por esto, es natural que padres, madres y hermanos/as participen en los videos. No obstante, cuando se intenta diversificar contenidos e incorporar nuevos protagonistas familiares a los videos, las familias optan por crear nuevos canales

como sucede con *Family Tube* y *Leo Tube*, que se derivan del canal ya mencionado *Mikel Tube* y con *Itarte Vlogs*, el canal de la familia de *Las Ratitas*.



Fig. 10. Contenidos de youtubers niñas. (a) Gisele y Claudia realizan unboxing del juguete Mouse in the house, Las Ratitas, video patrocinado por Bandai, junio de 2023, España. (b) Gisele, Claudia y su padre en video de reto y misterio, Itarte Vlogs, agosto de 2023, España.

En el capítulo 2, se expresó cómo las y los influencers forman parte de la socialización infantil en la conformación de gustos y qué aspectos construyen este liderazgo, entre los que se encuentra, por un lado, cierta identificación anhelada: las y los influencers son niños y niñas como ellos/as, pero a su vez, muestran una vida llena de juegos y juguetes, donde todo es diversión y nada es obligación; y esto también es una representación de ostentación e hiperconsumismo, desde un tono grandilocuente, humorístico y sumamente amigable que pretende verse espontáneo y cotidiano.

Estos youtubers infantiles van cambiando sus intereses a medida de que van creciendo, esto podría explicar por qué Mikel Tube ha aumentado la cantidad y variedad de sus videos de gameplays. El hecho de que las niñas y los niños youtubers crezcan y cambien con el correr de los años se conforma como un elemento de identificación para sus seguidores infantiles, con quienes terminan creciendo juntos y compartiendo, entonces, más que los intereses por ciertos videojuegos y juguetes. Los youtubers rusos Vlad y Niki (ver fig. 11) son considerados amigos para Emanuel, ya que menciona que le «gustaría saber sus edades» para invitarlos a su cumpleaños. La admiración que las infancias tienen por las y los influencers está signada por el poder que detentan, es decir, la posibilidad de estos personajes de poder hacer realidad sus deseos de forma inmediata, como se observa en el relato de Emanuel.

Entrevistadora: —¿Y quiénes son [Vlad y Niki]? Yo no los conozco...

Emanuel: —Vlad y Niki son niños.

Entrevistadora: —¿Y qué hacen?

Emanuel: —Siempre cuando piden algo, les llega rápido.

Entrevistadora: —¿Y qué piden?

Emanuel: —Lo que necesiten, lo pagan...

Entrevistadora: —¿Y qué necesitan ellos?

Emanuel: —Un día Vlad y Niki estaban vendiendo frutas de mentira, entonces si no tenían dinero, no podían hacerlo, entonces dijo que escogieran una tarjeta y también encontraron dinero y le pagaron.

(Emanuel, 5 años, Jardín nro. 213)



Fig. 11. Vlad y Niki juegan con su madre a buscar objetos de cuatro colores para amueblar la casa de juguete gigante, setiembre de 2022, Rusia.

Si bien no se encontró este video específico que menciona el niño, este canal se resume como él lo describe, ya que se trata de niños que hacen realidad todo lo que podrían imaginar al momento del juego, por lo que la creatividad se pone al servicio de los objetos materiales. De esta forma, en sus episodios se encuentran casas de juguete exclusivas para cada video, autos de juguete que pueden manejar, carros de helados reales de los cuales pueden servirse todo lo que quieran y más escenas lúdicas caracterizadas por la ostentación y el hiperconsumo. Sin embargo, estos juguetes exclusivos e inaccesibles quedan al margen de la publicidad directa que desarrollan youtubers infantiles como los mencionados canales *Dani y Evan*, *Mikel Tube* o *Las Ratitas*, pero que no dejan de ser objeto de deseo por las niñas y por los niños que los miran.

Entrevistadora: —¿Y cuáles son tus juguetes favoritos?

Emanuel: —En Vlad y Niki hay una campanita, está verde y de otros colores, pero yo...

Entrevistadora: —¿Y qué hace esa campanita verde?

Emanuel: —Suenas así [hace gesto como si estuviera moviendo una campana], pero lo pausé y le tomé una foto para que papi me la comprara, pero lo compró la mamá de Vlad, entonces por eso Papá Noel es un humano.

(Emanuel, 5 años, Jardín nro. 213).

YouTube se configura entonces como una de las principales vías que introducen a las infancias en el mundo de los objetos de consumo. No solo a nivel de los elementos materiales con los que se muestran las y los youtubers, sino que existen formatos estratégicos para la venta de juegos y juguetes específicos. Se trata de videos y de canales exclusivos al *unboxing* de juguetes. Por un lado, los canales mencionados, patrocinados por las marcas, incorporan los productos a sus aventuras cotidianas, mientras que por otro lado, existen canales exclusivamente de *unboxing*, que son los llamados *toy channels*, realizados por youtubers anónimos de los que solo se conoce un nombre de pila que es también el nombre del canal y jamás muestran su rostro, sino que en los videos solo podrán verse sus manos desenvolviendo los juguetes y podrá escucharse su voz comentando acerca del juguete en cuestión. No obstante, estas no son las únicas formas de incorporar objetos de consumo infantil a los canales, sino que las posibilidades son ilimitadas, por lo que también se encuentran canales en donde se desarrollan series a partir del relato que construyen personas anónimas, quienes mueven y hacen las voces a muñecas y muñecos, desarrollando así una trama.

Remontarse a los inicios del *unboxing* permite observar que surgió antes de YouTube, ya que en el año 2000, en sitios como Unbox.it y unboxing.com ya había videos de desempaquetado de productos electrónicos, pero una vez que surgió YouTube en 2005 se convirtió en uno de los géneros más populares de esta red (Craig y Cunningham, 2017). La producción de los videos de *unboxing* de juguetes conforma nuevas formas de trabajo empresarial lideradas por las familias, aunque también, para Craig y Cunningham (2017) representa formas de revisión de productos y pedagogía, una afirmación que puede resultar controversial si se piensa en las diferentes posiciones que se identifican en la mediación parental y escolar.

Si bien algunos niños y algunas niñas acceden a YouTube a través del filtro de YouTube Kids, que supone filtrar contenido publicitario, no quedan exentos los programas que contienen publicidades disfrazadas y, además, la mayoría termina accediendo a través de las cuentas de YouTube de sus padres y de sus madres. Los programas y los anuncios no están claramente identificados o separados, como se puede apreciar en algunos videos de unboxing (Tur-Viñes et al., 2018). Si bien no todos los canales lo hacen, se ha identificado que algunos videos de los canales más populares de la población estudiada sí presentan una etiqueta en la esquina superior izquierda, al comienzo del video, que menciona que el contenido es patrocinado o que han recibido dinero o regalos para realizarlo, y a su vez, se puede escuchar una voz en off del padre o del niño o niña diciendo que se trata de una colaboración publicitaria con determinada empresa.

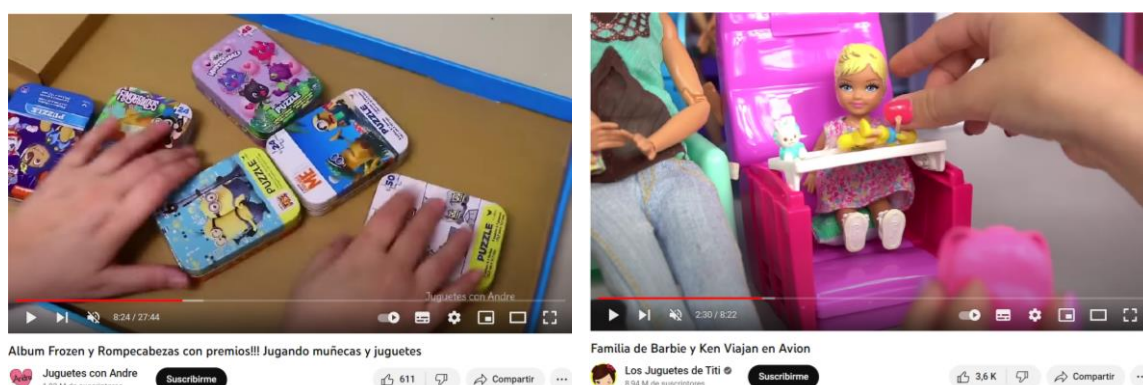


Fig. 12. Videos de unboxing de juguetes. (a) *Juguetes con Andre* (1 millón de suscriptores), unboxing del álbum de Frozen y rompecabezas con premios, junio de 2023, México. (b) *Los juguetes de Titi* (8 millones de suscriptores), episodio familia de Barbie y Ken viaja en avión, agosto de 2022, país desconocido.

Con respecto a la publicidad en internet, el público infantil de entre 5 y 6 años tendría una capacidad limitada para distinguir publicidades de internet, según un estudio de Blades, Oates y Li (2013), en el que se menciona que de la población de 6 años solo un 25% pudo identificar los anuncios presentados. Si se piensa que este estudio se realizó con publicidades en páginas de internet, es posible que cuando estos anuncios se mezclan con la narrativa de las y los influencers, sea más difícil aún diferenciarlos o incluso comprender sus intenciones persuasivas, por más que el video se encuentre etiquetado. YouTube se configura entonces en un espacio liderado por personajes que conforman una tribu en sí misma, quienes

son utilizados por las marcas para llegar a la población infantil y, por lo tanto, incitan a su consumo a partir de contenidos estridentes y divertidos (Sánchez, 2020). En este sentido, varios autores observan una necesidad de legislar sobre este aspecto e identificar de forma obligatoria toda la publicidad dirigida a niñas y a niños para evitar que confundan la intención persuasiva de los mensajes (Craig y Cunningham, 2017; Tur-Viñes et al., 2018).

Asimismo, otro género de videos dirigidos al mundo infantil son los retos o *challenges*, en los que también se incorpora, en ocasiones, la publicidad y el *unboxing* de objetos y juguetes. Estos retos resultan variados e incorporan diferentes tipos de juegos y despliegue técnico, desde simples adivinanzas con objetos de cartón, hasta desafíos de permanecer determinado tiempo haciendo algo que se presenta como divertido. Además, el género de retos también suele incorporar la intriga a partir de series ficcionales que realizan los propios youtubers en donde hay que develar determinado misterio. Si bien los youtubers infantiles ya mencionados suelen incorporar este tipo de contenidos, fue otro quien resultó más popular entre la población infantil con respecto a este género: Alejo Igoa, un youtuber argentino adulto que cuenta con 45,5 millones de suscriptores³⁹ y es popular tanto en el consumo de niñas, como de varones.

Entrevistadora: —¿Y qué hace Alejo Igoa?

Violeta: —A veces hace unas travesuras y a veces hace lo que quiere...a veces le hace travesuras a su mamá y a sus amigos también.

Entrevistadora: —Ah, ¿y eso te gusta?

Violeta: —Ajá

Entrevistadora: —¿Y alguna vez quisiste hacer algo de lo que él hizo?

Violeta: —No, porque mi mamá no me deja.

(Violeta, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y qué más mirás en YouTube?

Pablo: —No sé...competencias de comer...de quién tiene más comida

Entrevistadora: —¿De quién tiene más comida? ¿Y quiénes hacen eso?

Pablo: —Lo veo en YouTube

Entrevistadora: —Aah, lo ves, videos y, por ejemplo, ¿a Alejo Igoa lo conocés?

Pablo: —Aah sí, Alejo Igoa

³⁹ Número de seguidores actualizado al mes de agosto de 2024.

Entrevistadora: —¿Y te gusta él, las cosas que hace?

[El niño asiente con la cabeza]

(Pablo, 5 años, Escuela Mil Semillas).

Martín: —¿Sabías que siempre cuando llego a casa miro a Alejo?

Entrevistadora: —¿Sí? ¿Y qué videos mirás de Alejo?

Martín: —Muchos, los nuevos, hay un nuevo canal

Entrevistadora: —¿Tiene un nuevo canal Alejo? ¿Y qué hace?

Martín: Nada...me hace reír...

(Martín, 6 años, Jardín nro. 213)

La fascinación por Alejo Igoa se relaciona con esta capacidad de poder hacer lo que se quiera en cualquier momento, que también manifiestan otros influencers como se veía en el caso de Vlad y Niki. No obstante, en Alejo Igoa hay otros elementos: se presenta como un adulto independiente y, por lo tanto, ajeno a la mediación parental, que no tiene un trabajo de adulto, sino que su rol es jugar todo el día con sus amigos y hacer lo que se le plazca. Para las niñas y los niños, este influencer es la combinación perfecta del mundo infantil y adulto, es la proyección de una adultez anhelada en la que se sigue habitando la niñez, una suerte de Peter Pan de la era digital que tiene su propio mundo del Nunca Jamás en un barrio privado, en donde vive en una casa amplia con jardín, piscina, enormes pantallas, consolas de videojuegos, toboganes y más comida rápida y golosinas de las que puede comer.

Los tipos de *challenges* que realiza este influencer también pueden encontrarse en los canales de otros youtubers, ya que son ideas virales que parecen no tener principio ni fin, y que traman un código subyacente en la creación de contenidos, en donde es imposible que alguien acuse por plagio porque todas y todos en alguna medida toman ideas de los demás. Se vuelve aquí a la idea de cultura participativa de Jenkins, Ford y Green (2013), ya que los propios influencers también son usuarios de YouTube que utilizan la producción y distribución mediáticas y de otros colegas para satisfacer los intereses colectivos. Se trata, entonces, de contenidos virales o propagables, en términos de estos autores, que se definen como exitosos según el tráfico de público que alcanzan. En este

sentido, es esperable que las y los youtubers adopten formatos que ya están siendo exitosos para mantener así sus modelos de negocio.

Ejemplos de videos de challenges son los retos de comida y los retos de 24 horas, dos formatos sumamente extendidos. Algunos videos que se han encontrado son: *Todos los snacks que comas, te pago* (Alejo Igoa, 2021), *El que come más comida rápida gana* (Alejo Igoa, 2022), *24 horas comiendo azul* (Diki Duki Dariel, 2019; Alejo Igoa, 2019; Family Tube, 2022), *24 horas comiendo de un solo color* (Las Ratitas, 2019), entre otros. Los desafíos de 24 horas o de pasar una noche en determinado lugar también merecen su atención, así se encuentran algunos ejemplos como: *24 horas bajo el agua* (Alejo Igoa, 2022; Family Tube, 2022) —o realizando cualquier actividad que al youtuber le parezca divertida— *Pasamos la noche en la juguetería* (Alejo Igoa, 2022), *Paso la noche en una juguetería y construyo mi bunker* (Diki Duki Dariel, 2022). También hay desafíos que tienen como foco el factor sorpresa como: *Adivina el sabor* (Las Ratitas, 2021), *100 botones misteriosos: caliente vs frío* (Alejo Igoa, 2022).

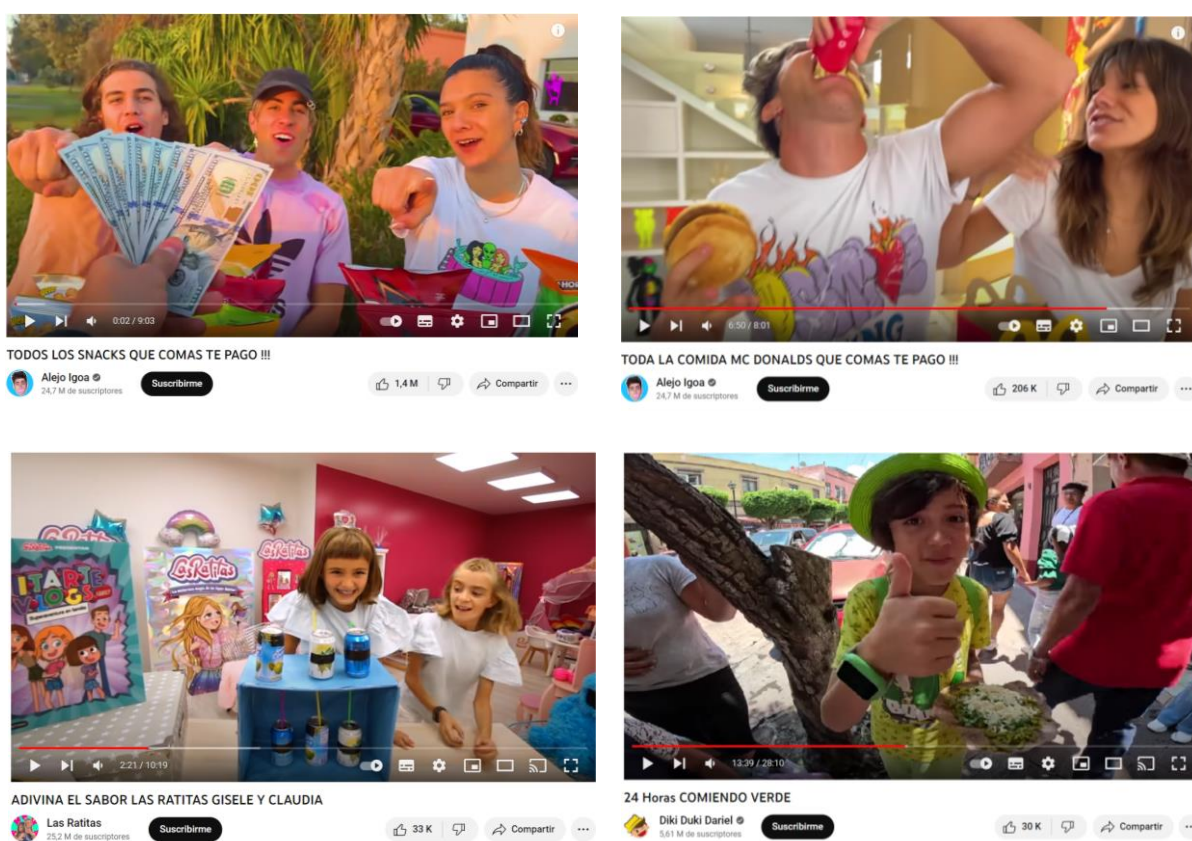


Fig. 13. Videos de retos. (a) Alejo Igoa: *Todos los snacks que comas te pago*, no se menciona que el video sea patrocinado, 2021, Argentina. (b) Alejo Igoa: *Toda la comida de Mc Donalds que comas, te pago*, no se

menciona que el video sea patrocinado, 2021, Argentina. (c) Las Ratitas: *Adivina el sabor de las latas para acceder a la caja misteriosa*, 2021, España. (d) Diki Duki Dariel: *24 horas comiendo, bebiendo y vistiendo verde*, julio de 2023, México.

Los retos son vistos con curiosidad y como un contenido de diversión por las infancias, sin embargo, aunque admiren lo que hacen estos personajes, no suelen replicarlo en sus juegos, y esto se debe en parte a que los retos requieren de un despliegue material y técnico que ni padres ni madres están dispuestos a proporcionar y, al mismo tiempo, la mayoría entienden que estos desafíos no son adecuados para realizar en sus casas, justamente porque a sus familias no les agrada este tipo de contenidos.

Entrevistadora: —¿Por qué te gustan estos, Alejo y Malena⁴⁰?

Ailén: —Yo antes los miraba...ahora mi mamá no me deja, pero antes los vi en YouTube, los quiero ver, así cuando sea grande yo me acuerdo de buscar, cuál poner en mi teléfono, Alejo, este y este.

Entrevistadora: —¿Y por qué no te deja tu mamá?

Ailén: —Tiene dos YouTube, un YouTube para escuchar música y que tiene videos para grandes y ahí tiene a estos, y el otro es para pequeños...pero cuando ella no está en casa y deja el teléfono, yo lo agarro y veo a Alejo Igoa y este, me encanta y lo agarro, voy al cuarto, al cuarto de mi hermano...pero mi hermano llama a mamá, mi hermano tiene celu.

(Ailén, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y Alejo y Malena [qué te regalarían en tu cumpleaños]? Algo que él tenga que a vos te guste...

Maia: —Un cuadro del millón

Entrevistadora: ¿Del millón de suscriptores? ¿El cuadro?

Maia: —Sí, de peluche, me encanta...como si fuera un recuerdo

Entrevistadora: —¿Él tiene un peluche del cuadro?

Maia: —No, él tiene el cuadro...me encantan todos esos

(Maia, 5 años, diálogo en dinámica 3, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —Y había uno [video de Alejo Igoa] que me comentaron los compañeros que veían que les tiraban cosas frías y calientes, ¿ese lo viste?

Patricia: —Sí

⁴⁰ Malena es la hermana de Alejo Igoa que también tiene un canal de Youtube (3 millones de suscriptores)

Entrevistadora: —¿Te gustó ese?

Patricia: —Sí

Entrevistadora: —¿Y te gustaría hacer algo de lo que él hace?

Patricia: —Más o menos, porque igual mi madre no me deja hacer inventos con agua, porque sabe que me puedo enfermar.

(Patricia, 5 años, Jardín nro. 213)

6.3.b. La intertextualidad en la representación de los mundos

Según Scolari (2019), los medios solo se pueden entender como una ecología interconectada, por lo cual se puede afirmar que también existen interrelaciones entre estos tres mundos: animado, gamer y no animado. Como se ha mencionado, las interconexiones entre estos mundos se observan desde la propia conformación de los mismos, es decir que ninguna de estas esferas es ajena a las otras, pero este relacionamiento adquiere especial interés en esta investigación, cuando se observa la apropiación simbólica que realizan las infancias, lo cual crea representaciones sobre los contenidos culturales de consumo.

Como se ha señalado, la representación es un proceso de producción de sentido de los conceptos a partir del lenguaje, que además supone diferentes modos de organizar, clasificar y agrupar conceptos y de establecer relaciones complejas entre ellos, conformando así un sistema de representación (Hall, 1997). La sociedad está conformada por signos que dan origen a múltiples representaciones simbólicas, según una construcción interpretativa de parte de las personas destinatarias. Estos signos son resultado de la asociación entre un significante y un significado, es decir, una imagen y un concepto que en términos de Barthes (1999) conforman un mito o sistema semiológico. A su vez, el signo puede volverse un significante de otro mito y esta noción se asocia, entonces, a un proceso de semiosis ilimitada (Eco, 1986). Para explicar la semiosis ilimitada, Eco se basa en el modelo triádico del signo, aportado por el semiótico Peirce, en el que aparece el símbolo o representamen en relación con un objeto al que representa y, por último, un interpretante, que para Eco (1986) se trata de otra representación del mismo objeto. Entonces, «para determinar lo que es un interpretante de un signo, hay que denominarlo con otro signo, el cual, a su vez, tiene otro

interpretante denominable por otro signo, y así sucesivamente» (p. 63) y aquí es entonces donde se produciría la semiosis ilimitada.

Entender estos procesos de reproducción de sentido sónico en todos los aspectos de la vida cotidiana se vuelve fundamental para analizar la apropiación simbólica y las representaciones que surgen del consumo de contenidos audiovisuales a través de pantallas en las infancias, configurando así sus universos simbólicos. En el terreno de la apropiación simbólica que las niñas y los niños realizan de los contenidos que miran, se constituyen nuevas representaciones, en donde se hace evidente la intertextualidad (Kristeva, 1981) de estos mundos simbólicos. La intertextualidad y la semiosis son fenómenos que explican la reproducción de sentido y si bien son nociones que provienen de diferentes perspectivas, resultan útiles para abordar las representaciones simbólicas infantiles.

El término intertextualidad fue presentado por la semiótica Julia Kristeva a partir del abordaje de la obra de Mikail Bajtín, quien señala la polifonía de los textos literarios y aborda de forma indirecta la idea de dialogismos de los textos. Kristeva menciona que un texto está conformado por varios textos o incluso varios enunciados que tomados de otros textos se cruzan y se neutralizan. La intertextualidad supone y permite entonces la lectura de los textos desde más de una perspectiva, ya que en él confluyen al menos dos textos que se han transformado en uno.

Si bien tanto Bajtín como Kristeva abordan este concepto desde las obras literarias, la intertextualidad puede aplicarse a todas las construcciones de sentido como, por ejemplo, las obras visuales y, en este sentido, las representaciones visuales de las niñas y de los niños son ejemplos de esta intertextualidad. Para la población infantil, los dibujos manifiestan un reflejo de sí mismos en su totalidad, en el que expresan sus pensamientos, sentimientos, intereses y conocimiento del ambiente que les rodea (Lowenfeld y Brittain, 1980) y a su vez, señalan los autores, el dibujo infantil es consecuencia de la experiencia subjetiva de lo que es importante para el niño o la niña en ese momento, por lo que resulta de especial interés abordar sus dibujos sobre los contenidos audiovisuales que miran para aproximarse a la apropiación y representación simbólica. A su vez, los dibujos manifiestan lo que dibujan de memoria, lo que conocen de un tema determinado, lo

que les parece principal y esto no es lo que ven, sino lo que se imaginan del objeto (Vygotski, 1999).

Estos dibujos pueden interpretarse a partir de la noción de mito (Barthes, 1999), que está conformada por la relación entre la forma y el sentido de todo aquello que se presenta en el lenguaje de la comunicación. En este sentido, en los mitos visuales, como sucede en el caso de analizar los dibujos, los significantes son multidimensionales, es decir que hay varios elementos de la forma que establecen relaciones de proximidad entre sí, por lo cual se consideran varios elementos presentes en los dibujos para realizar el análisis. Sin embargo, el concepto de mito se define como global, es la condensación de un saber, y se une al sentido por una «deformación» (Barthes, 1999, p. 116). Según este autor, el proceso de semiosis o como él denomina, de significación, se construye a partir de un sentido motivado que se le otorga a los elementos que integran la forma de estos dibujos.

En este sentido, el fenómeno de reproducción sígnica se hace evidente en los tres mundos audiovisuales mencionados, en términos de semiosis y de intertextualidad en los relatos visuales que las niñas y los niños han realizado a partir de sus dibujos. Esto puede apreciarse en la representación de Lautaro acerca de Mike, en donde toma elementos tanto del personaje del mundo de videojuegos, como del mundo animado.

Entrevistadora: —Bueno, Lauti, contame, ¿a quién dibujaste ahí?

Lautaro: —A Mike

Entrevistadora: —A Mike, ¿y lo dibujaste dentro del juego de Minecraft?

Lautaro: —No, porque era un poquito difícil

(...)

Entrevistadora: —¿Y en qué capítulo anda con la espada?

Lautaro: ¿Con la espada? En una que no es como Minecraft, es como más la vida real, pero no tanto, que aparece muchas veces Mike.exe.

Entrevistadora: —¿Ah, *Las Perrerías de Mike*?

Lautaro: —Sí, ese, ese

Entrevistadora: —Ese fue el que estuve viendo, claro

Lautaro: —Y además yo tengo un libro de la primera, el de la estrella maldita.

(Lautaro, 6 años, Escuela Mil Semillas)



Fig. 14. Representaciones del personaje Mike. (a) Mike como avatar de Minecraft. (b) Mike animado en la serie Las perrerías de Mike. (c) Mike, en el dibujo de Lautaro (6 años, Escuela Mil Semillas).

Las relaciones de semejanza y diferencia (Hall, 1997) son aspectos fundamentales en el estudio de las representaciones de los conceptos y objetos de la vida cotidiana, por lo que puede establecerse una relación de semejanza entre las líneas cuadradas que Lautaro emplea para trazar la morfología de Mike y el mundo pixelar y cuadrado de Minecraft (ver fig. 14), a pesar de que el niño menciona que no dibujó a Mike dentro del videojuego. Este aspecto evidencia la relación icónica entre la representación geométrica que realiza el niño y la estética del mundo Minecraft.

En esta construcción de la significación de este dibujo, se encuentran las relaciones entre elementos de la forma del relato, que tienen que ver con aspectos morfológicos de la figura diseñada y los colores elegidos que son significantes a los que se alude el propio concepto del personaje de Mike animado, incluso detalles como la capa y la espada indican que se trata de esta figura infantil, ya que se trata de elementos significativos de este personaje para ser reconocido como tal. Además, el niño le agrega una viñeta de diálogo a su dibujo, un signo proveniente del ámbito de los cómics, lo cual evidencia que el sistema de representación simbólica se construye también con otros objetos de consumo vinculados al mundo audiovisual, como libros y juguetes.

Entrevistadora: —¿Y esto que le hiciste qué es? [Se le señala la viñeta]

Lautaro: —Es como que dice "wow"

Entrevistadora: Ah, "wow", mirá qué bueno, eso es bien de las historietas

Lautaro: —Eeh... sí

Entrevistadora: —¿En los libros aparece así?

Lautaro: —Eeh, no, no dice wow

Entrevistadora: —¿Pero aparecen como los globitos estos?

Lautaro: —¿Cuáles globitos?

Entrevistadora: —Estos globitos de conversar que le hiciste

Lautaro: —Sí, hay como esos para saber que dice “wow”.

(Lautaro, 6 años, Escuela Mil Semillas)

Por otro lado, Mike no suele portar siempre su espada, sino que este elemento el niño lo ha tomado de un capítulo específico, la pelea de Mike con Mike.exe (versión malvada del propio Mike). Siguiendo a Lowenfeld y Brittain (1980) es interesante destacar cómo este capítulo resulta significativo para Lautaro, ya que elige dibujar esa versión de Mike, por lo cual es posible pensar que la versión heroica y guerrera de este personaje es para él la versión más representativa de este personaje.

Ese capítulo de la pelea de Mike con Mike.exe también fue comentado por otros niños, lo cual evidencia la idea de la apropiación simbólica de este episodio y la significancia en la memoria de los niños. En diálogo con Emiliano, el niño contó que miraba videos de *Minecraft* en YouTube y también jugaba a este juego, por lo cual se le preguntó si conocía a Mike. Emiliano no solo conocía a Mike, sino que entonó la canción Chocolate con almendras, un videoclip de *Las Perrerías de Mike* que resultó ser ampliamente conocido por los niños y por las niñas.

Entrevistadora: —¿Y algo que te acuerdes de Mike? ¿Algo te llamó la atención?

Emiliano: —El capítulo que Mike se pelea con Mike.exe

Entrevistadora: —Ah, ¿ese te gustó? ¿Por qué te gustó ese?

Emiliano: Porque se peleaban y después el Mike conseguía un poder y le ganaba a Mike.exe.

(Emiliano, 5 años, Jardín nro. 213)

En el ejemplo anterior, se observa la intertextualidad entre los mundos gamer y animado, pero se trata de una característica que también se evidencia en otros relatos visuales, ya que los niños y las niñas suelen incorporar elementos propios de su imaginación que no corresponden exactamente con los contenidos

audiovisuales representados y, al mismo tiempo, varios de los personajes y escenas suelen dibujarse dentro de los dispositivos tecnológicos.

En cuanto a la incorporación de elementos creativos, se encuentran dibujos como los de Celeste, Camila, Benicio e Ismael. Celeste dibujó la serie *La Doctora Juguetes* (Disney+), uno de sus dibujos animados preferidos (ver fig. 15). En su composición, la niña introdujo elementos ajenos a la serie como la cofia de la enfermera y la personificación del sol y, además, representó a la Doctora Juguetes con la túnica cerrada y enormes bolsillos en la prenda. Este elemento particular podría indicar el recuerdo de la niña acerca de la apariencia de otras médicas, en particular, de su madre, quien ejerce esta profesión. En su representación, Celeste utiliza una paleta de colores similar a la del dibujo animado y elige representar a los personajes de manera icónica con el mayor nivel de semejanza posible.

Por otro lado, Camila dibujó a *Masha y el Oso*, pero su oso es representativo de una estética prototípica, tomada probablemente de otras representaciones gráficas de estos animales, que incluso está presente en los osos de peluche (ver fig. 16). A su vez, la iconicidad con el dibujo animado está en la paleta de colores elegida y en el manejo de las proporciones, mientras que el símbolo de la composición está representado por tres elementos elegidos por la niña: la casa, Masha y el Oso. Estos tres elementos son significantes, a los cuales reunidos se les otorga un sentido, no se trata de cualquier niña, ni de cualquier casa, ni de cualquier oso, se trata de una serie animada en particular.

Thiago, por su parte, dibujó a Sonic y sus amigos, aunque agregó un nuevo personaje, un Sonic marrón, nacido de su imaginación, al cual, según sus palabras y entre risas, nombró con la escatológica denominación de «Sonic Pedo» (ver fig. 17). El dibujo de Thiago, a diferencia de los demás, se encuentra en una etapa preesquemática (Lowenfeld y Brittain, 1980), ya que se visualiza que de la cabeza de los personajes surgen las piernas, logrando así una composición abstracta en donde los colores seleccionados son el principal elemento de iconicidad de estos personajes. Esto permite observar que más allá de la etapa creativa en la que se encuentren las niñas y los niños, aún en una etapa inicial de la función simbólica se encuentran representaciones signadas por la semejanza con el objeto representado.

Por último, Ismael, en un planteo similar al de Lautaro, vinculó en su composición a personajes del mundo influencer y del mundo de videojuegos, ya

que combinó a los personajes del videojuego *Among Us* en una escena con lo que él denominó «mordedores», una referencia que mencionó haber visto en la película 3 de *Harry Potter* (ver fig. 18). También introduce una estrella y dos franjas azul y roja que según el niño se trata de un arcoíris. En su relato, Ismael menciona que él ve dibujos con «arcoíris y estrellas» y, en este sentido, el niño toma esos dos elementos como símbolos de los contenidos que presentan estos elementos estéticos. En el trabajo de campo se pudo encontrar que él miraba programas como *La Casa de Muñecas de Gabby*, por eso, la elección del arcoíris podría ser una referencia a este programa. A su vez, en su representación, los personajes conviven en la misma pantalla, por lo cual en este hecho opera la creatividad, pero a su vez, el niño dibuja la pantalla de la computadora e incluso la torre, lo cual se observa como un símbolo de que aquel mundo representado está contenido dentro de la pantalla.

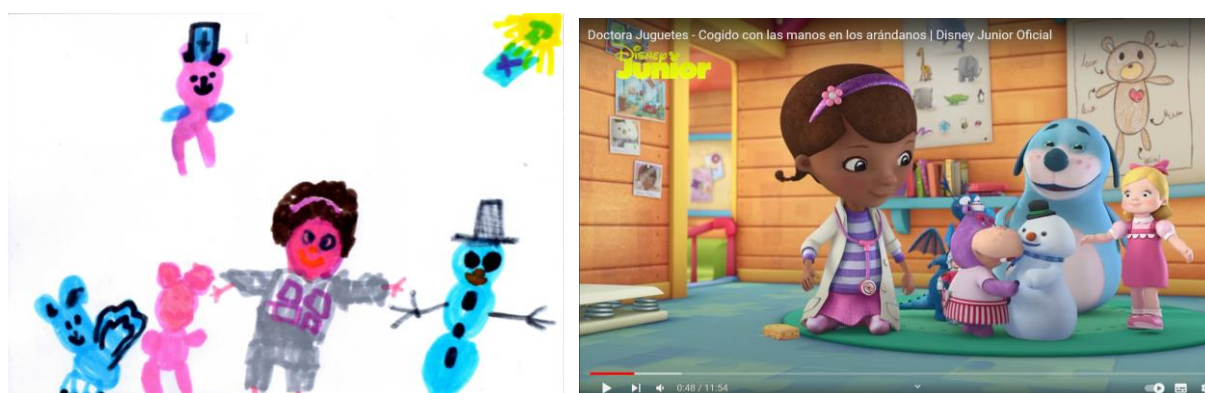


Fig 15. Intertextualidad en la composición visual. (a) La Doctora Juguetes, por Celeste (5 años, Escuela Mil Semillas). (b) La Doctora Juguetes (Disney Junior, 2012) Fuente: Captura de pantalla de YouTube.

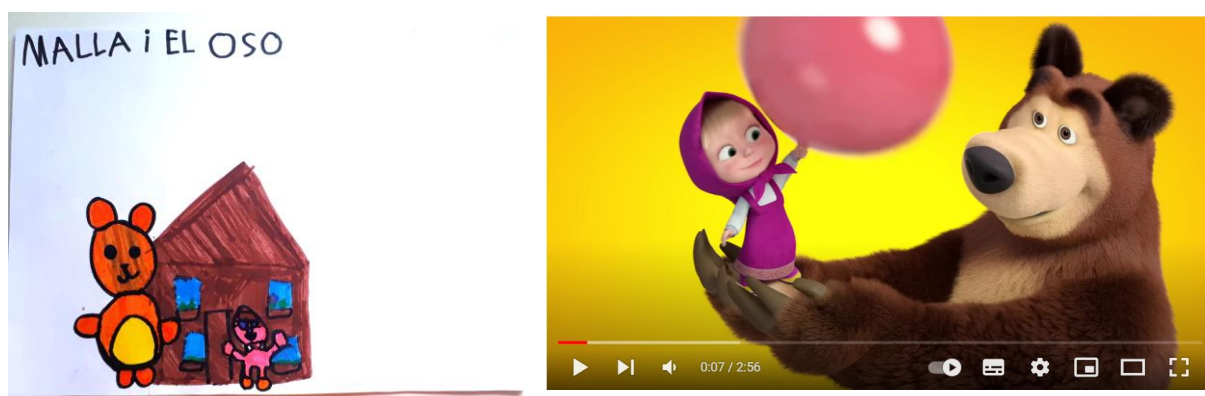


Fig. 16. Intertextualidad en la composición visual. (a) Masha y el oso por Camila (5 años, Jardín nro. 213). (b) Masha y el oso (Animaccord, 2009). Fuente: Captura de pantalla de YouTube.



Fig. 17. Intertextualidad en la composición visual. (a) Sonic, Tails, Knuckles, Shadow y Sonic marrón, por Benicio (5 años, Jardín nro. 213). (b) Sonic (SEGA, Tails, Knuckles y Shadow (SEGA, 1991), Tails (SEGA, 1992), Knuckles (SEGA, 1994) y Shadow (SEGA, 2001). Fuente: deviantart.com.



Fig. 18. Intertextualidad en la composición visual. (a) Among Us, estrellas, arcoíris y «mordedor», por Ismael (5 años, Jardín nro.213). (b) Among Us. Fuente: InnerSloth, 2018.

Como se mencionaba, la intertextualidad en los dibujos también se observa cuando las niñas y los niños agregan los dispositivos tecnológicos al contexto de la composición y, de esta forma, los personajes pasan a integrar una suerte de metadibujo en la narrativa visual, en donde las pantallas, como objeto físico del mundo familiar y cotidiano, establecen un umbral entre el mundo del hogar y el mundo audiovisual (ver fig. 19, 20, 21). En este sentido, analizar esta característica en los dibujos resulta extremadamente compleja y requiere de un abordaje psicológico que excede el alcance de esta investigación, no obstante, pueden identificarse algunas nociones con respecto a este fenómeno.

En un primer lugar, incorporar las pantallas en el propio dibujo se identifica como un elemento indicial que propone un anclaje con el acto de mirar pantallas y como todo dibujo con pretensión realista, crea una representación icónica basada

en los dispositivos tecnológicos en donde un rectángulo y botones son suficientes para hacer referencia a las pantallas. Las pantallas dibujadas simbolizan la relevancia que estos objetos físicos tienen en la vida cotidiana de las infancias; conformando un componente esencial en su socialización que le aporta entretenimiento, diversión y aprendizaje (Buckingham, 2008; Livingstone, 2002, 2020), y confirmando una vez más la convergencia digital (Jenkins, 2008, 2013) que ahora aparece plasmada en los relatos visuales infantiles. En segundo lugar, este aspecto se asocia con la percepción de las pantallas como un todo, es decir que los niños y las niñas que optaron por dibujarlas no concibirían la completitud ni la comprensión de sus producciones gráficas, si no dibujaran la televisión, las computadoras y los celulares. En este sentido, se podría pensar que están trazando un umbral que separa y que a su vez conecta el mundo del hogar con los mundos audiovisuales, pero también, al dibujar las pantallas, ellos mismos y ellas mismas están siendo parte de la experiencia que representan visualmente, ya que son ellos y ellas quienes miran las pantallas de forma cotidiana. Esta idea puede asociarse también con los pactos ficcionales y hasta, probablemente, con cierta dependencia a la materialización tecnológica, ya que los personajes parecen no poder concebirse fuera de la pantalla y su existencia está entonces mediada por la experiencia de la activación del dispositivo.



Fig. 19. Incorporación de la pantalla en la representación visual. (a) Videojuego de *Los Bebés Llorones* en el celular, por Alma (5 años, Jardín nro. 213). (b) *Bebés Llorones* (IMC Toys, 2018). Fuente: doblaje.fandom.com

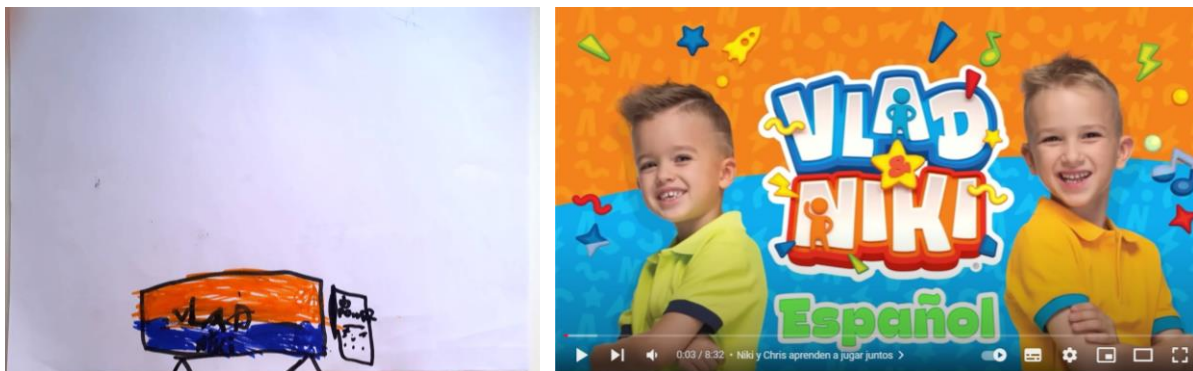


Fig. 20. Incorporación de la pantalla en la representación visual. (a) Presentación de Vlad y Niki en la pc de escritorio, por Emanuel (5 años, Jardín nro. 213). (b) Vlad y Niki. Fuente: Captura de pantalla de YouTube.



Fig. 21. Incorporación de la pantalla en la representación visual. (a) *Grizzly & the lemmings*, por Matías en la pantalla de la televisión (5 años, Jardín nro. 213). (b) *Grizzly & the lemmings* (Studio Hari, 2016). Fuente: pxfuel.com

A través de sus relatos, se observa también cómo algunas niñas y algunos niños realizan conexiones narrativas y estéticas entre las películas y los dibujos animados que miran. Estas conexiones están sostenidas, primero, por una semejanza cromática entre diferentes personajes y, luego, por semejanzas en cuanto a las acciones y objetivos de los personajes, particularmente con aquellos que tienen rasgos de héroes y heroínas. A edades tempranas, entonces, los niños y las niñas ya pueden conectar de forma intertextual aquellos personajes que les resulten similares en cuanto a estética y narrativa. El caso de Benicio muestra cómo el niño relaciona su dibujo de Sonic (ver fig. 17) con otros personajes, tanto por semejanza cromática, como por elementos en común y lo mismo sucede con el relato de Victoria, quien en este caso, relaciona a *My Little Pony* con *Los Bebés Llorones*. Al mismo tiempo, Agustina realizó varios dibujos, entre los que se encuentran Elsa y Ana de *Frozen*, película a la que relacionó con otro film: *Encanto*.

Entrevistadora: —¿Y qué otros dibujos ves?

Benicio: —Veo también Spiderman...como que este es Spiderman [señala en su dibujo la figura roja], como que Knuckles se parece mucho a Spiderman...y como que este se parece a *Sonic Peto* [señala en su dibujo la figura marrón]

Entrevistadora: —¿Y Spiderman, viste las películas?

Benicio: —Sí...y este se parece mucho a Venom [señala en su dibujo la figura negra] y este se parece mucho al Spiderman amarillo...

[...]

Entrevistadora: —¿Y conocés a Mike?

[asiente]

Entrevistadora: —¿Quién es?

Benicio: —Es un perro

Entrevistadora: —¿Y qué hace?

Benicio: —Tiene diamantes

Entrevistadora: —¿Y qué hace con esos diamantes?

Benicio: —Hace algo

Entrevistadora: —¿Qué hace?

Benicio: —Hace como encantos...encantos de Sonic, esto es Sonic...

Entrevistadora: —¿Sonic también tiene diamantes?

Benicio: —Sí, pero diamantes chiquitos y diamantes grandes.

(Benicio, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y también mirás a las ponys? ¿Esas que vuelan y tienen el pelo largo?

Victoria: —Eh, no, pero sí Bebés Llorones que son igual a esos, que uno hace helados con cuernos.

(Victoria, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y a vos quién te gusta más, Elsa o Ana?

Agustina: —Ninguna de las dos, me gustan las dos.

Entrevistadora: —Ahh, no te podés decidir [risas]

Agustina: —No...¿y a vos cuál te gusta más?...viste a... la película de...

Entrevistadora: —¿Qué? ¿Es una película que viste?

Agustina: —Sí, es una película

Entrevistadora: —¿Cuál, *Encanto*?

Agustina: —Sí, *Encanto*... ¿viste a la *preciosa* que todos dicen que la aman y que a la hermana no? O sea Mirabel, no, porque se pelean, ¿cuál te gusta más, esa o Elsa?

(Agustina, 5 años, Escuela Mil Semillas)

En este sentido, las interconexiones no se dan solamente entre los mundos audiovisuales, sino también entre contenidos pertenecientes a la misma esfera, como sucede en el caso de los dibujos animados, que muchas veces suelen tener una estructura narrativa similar que parte de la adaptación del mito del héroe (Bentancor, 2013) por lo que pueden encontrarse elementos que se repiten. Al mismo tiempo, los pasajes de estos mundos simbólicos también suceden cuando un mismo contenido se diversifica a nivel transmedial (Scolari, 2013) en películas y en series, tanto animadas como de *live action* y, a su vez, deriva en videojuegos o son derivados de estos mismos.

En la apropiación simbólica de estos contenidos, la semiosis se origina a partir de múltiples signos, en donde pueden converger los tres mundos audiovisuales en la representación que las infancias generan de un mismo programa o personaje. Así es como Lautaro dibuja a Mike desde el mundo gamer y desde el mundo animado, mientras que Alma elige representar a Connie, su personaje favorito de *Los Bebés Llorones*, desde el videojuego que tiene en su celular y en el dibujo de Benicio conviven todos los personajes del universo de Sonic, que si bien coexisten en la franquicia de las últimas películas, corresponden a diferentes series, películas y videojuegos. La apropiación simbólica, entonces, y la consiguiente representación de las niñas y de los niños se realiza con base en la convergencia digital (Jenkins, 2008) que, además, crea nuevas narrativas visuales a partir de las ilustraciones.

6.3.c. La apropiación simbólica desde el juego

El juego, según Winnicott (1993) es una experiencia siempre creadora en el continuo espacio y tiempo y es una forma básica de vida. En los niños y en las niñas, dibujar y jugar están estrechamente relacionados con el desarrollo de la función simbólica infantil (Piaget, 1997). Este autor menciona que la función simbólica se manifiesta como el poder representar un significado por medio de un

significante diferenciado y que solo sirve para esa representación (lenguaje, imagen mental, gesto simbólico). Para Piaget (1997), en el juego se construyen símbolos a partir de aquello que no puede expresarse solamente por el lenguaje. Vygotski (1999) señala que la dramatización está estrechamente vinculada con el juego infantil, y que en este aspecto reside la base de toda creación de las niñas y de los niños, es decir que contiene en sí elementos de los más diversos tipos de creación infantil. Este autor también expresa que el juego es la escuela de la vida del niño y de la niña, el juego educa espiritual y físicamente, y su importancia es enorme para la formación del carácter y la comprensión del mundo.

En este apartado se analizará la apropiación simbólica y la representación de los contenidos audiovisuales mediante el juego, teniendo en cuenta que se trata de una práctica en la que los mundos animado, gamer e influencer convergen en procesos de semiosis que dan origen a nuevos y dinámicos sentidos otorgados por las infancias en un tiempo y en un espacio determinados. De esta forma, las representaciones provenientes de estos mundos son integradas a la vida cotidiana a través del juego y pasan a formar parte de la vida real a medida que conforman espacios escolares y familiares. En este sentido, los relatos de las familias y de la población infantil serán sustento para una aproximación del juego en el ámbito del hogar, mientras la observación directa en las instancias de patio permitirá abordar el juego en las escuelas.

El juego de las infancias a edades tempranas está signado por el dinamismo. En un mismo recreo pueden cambiar de intereses y de pares de juego varias veces; a su vez, correr, saltar, hamacarse, trepar y jugar a la mancha o interpretar diversos roles —como madres, vendedores, maestras, y otros—, son parte de las actividades cotidianas, pero se enmascaran en una multiplicidad de escenarios imaginados, cuyo sustento son los contenidos audiovisuales.

En los patios de las escuelas, las construcciones lúdicas, como toboganes, hamacas, casas, trenes y barcos de madera, son elementos centrales para que las niñas y los niños dejen volar allí su imaginación. Los juegos suelen ser espontáneos y la mayoría de las veces tienen que ver con la corporeidad.

En la escuela Mil Semillas, uno de los juegos más populares que realizaba el grupo de 5 años durante la observación era el Títere, una especie de mancha en la que chocaban los dedos con el pulgar como si estuvieran manejando un títere y si ese títere se acercaba lo suficiente a otro participante, este tenía que correr. Se trataba

de una versión de la mancha que incorporaba el juego Yapeyú del youtuber Alejo Igoa. Yapeyú es un pequeño divertimento que este youtuber utiliza y que tiene como fin definir de forma azarosa el orden de los turnos para el desarrollo de un video de retos. Yapeyú, como lo realiza este influencer, consta de pronunciar la palabra ya-pe-yú —separada en sílabas— mientras se va alternando entre mostrar la palma de la mano o el dorso, y gana quien quede con la posición de la mano diferente a la de sus compañeros.

Según contó Celeste, una de las niñas que participa de la investigación, el Títere era «un títere archienemigo de otros títeres» que se elegía a través de Yapeyú. Al mismo tiempo, en otra parte del patio, Maia estaba sentada en una silla y decía que era la reina y que era la muñeca Annabelle⁴¹, pero que ella era una muñeca buena. Justamente, la muñeca Annabelle está presente en una de las series de misterio de Alejo Igoa. Después de un momento, cuatro de las niñas se sentaron encima de la silla, una a upa de la otra, y comenzaron a jugar a Yapeyú al estilo de Alejo Igoa. Ante la pregunta de dónde conocían este juego, dijeron que no sabían, aunque una de las niñas mencionó que era de Alejo Igoa, mientras Maia lo confirmaba. Clara dijo que ella no conocía eso.

(Notas de campo, observación en el patio de la Escuela Mil Semillas, 25 de octubre de 2022)

Las niñas y los niños de la Escuela Mil Semillas habían resignificado el juego Yapeyú, incorporándolo a la tradicional mancha. En el patio del Jardín nro. 213 no se observó este juego ni tampoco su resignificación, a pesar de que fue en esta escuela donde se identificó primero y de forma más directa el gusto por este youtuber. Por eso, en una de las instancias de observación, se le preguntó a la maestra si ella conocía este juego.

La maestra llamó a Martín y a Violeta para preguntarles si sabían lo que era Yapeyú. El niño y la niña conocían este juego y lo jugaban al modo de Alejo Igoa. Sin conocerse, las niñas y los niños de ambas escuelas se habían apropiado de la misma forma lúdica de este influencer y, a su vez, la habían resignificado, dando origen a nuevas representaciones adaptadas a sus contextos lúdicos.

(Notas de campo en los patios de la escuelas, 25 y 27 de octubre de 2022)

⁴¹ Hace referencia a la leyenda urbana de Annabelle, una muñeca poseída por un espíritu maligno que fue llevada al cine a partir de una saga de terror.

Además de ese juego, la mayoría de las representaciones lúdicas que estas infancias realizan en el patio están signadas por la cultura audiovisual, como se aprecia en las siguientes notas de campo:

En Mil Semillas, Mara, Tadeo y Lautaro jugaban a la serie Ninja Go, representando una escena en la que la niña decía que era la serpiente y les lanzaba rayos a los niños. Un tema recurrente en los juegos de este grupo era el tópico de los bebés que mayormente jugaban las niñas. Mientras algunas adquirían el rol de madres, otras eran las bebas. Esas tardes de primavera en el patio, la casita de madera se convertía en un auto en la imaginación de Facundo, quien era Linterna Verde e iba manejando su coche junto con dos amigos que se habían transformado en Miles Morales y en Flash.

En el jardín nro. 213 también había superhéroes y superheroínas. Nicolás se ponía en cuclillas, se levantaba y corría, se trepaba encima de los juegos y decía que era Sonic. Romina, Martín y Ailén jugaban en la casita tobogán. Romina era la Mujer Maravilla y Ailén, su hija, mientras Martín era Purple, un personaje de terror que según Romina: «miran los varones». Purple corría a sus compañeras, el típico juego de la atrapada se había resignificado. —Me transformo— Decía Nicolás, presionando la muñeca de su brazo como si tuviera un reloj. Apretó su puño y comenzó a dar vueltas. Su campera tenía un dibujo de un pingüino a la altura del pecho, se lo tocó y dijo que era Ben 10.

La morera del patio era protagonista. Recolectar las moras era un desafío: juntarlas del piso o subirse a una silla, todo era válido para explorar la naturaleza. En el patio también había otras plantas que las niñas y los niños aprovechaban para jugar. Patricia recolectaba hojas y flores para llevarle a Camila, a Antonia y a Florencia, quienes hicieron un hoyo en el suelo con el fin de hacer una torta. Emiliano agarró un puñado de coquitos de un árbol y decía que era un virus: —Tomá, el virus—. Un virus necesita de una vacuna: —El virus es la vacuna—dijo el niño y enseguida llegaron Manuel y Julián, con palitos que hacían de jeringa para dar aquella vacuna que había acabado con una pandemia que ahora ya era parte del imaginario infantil.

(Notas de campo en los patios de las escuelas, 27 de octubre, 3 y 4 de noviembre de 2022).

Más allá de las representaciones estereotipadas por género visibles en varios de los juegos, las instancias de patio son sumamente variadas y el ambiente interviene en lo lúdico. Los momentos de apropiación simbólica son dinámicos, las

infancias no juegan siempre a lo mismo. Incluso las repeticiones de temáticas lúdicas se dan por periodos y se relacionan con las coincidencias en el consumo de pantallas en un momento determinado, o si un niño con personalidad de liderazgo está mirando determinado contenido. El patio se convierte entonces en un espacio de representación de series animadas y de videojuegos que se resignifican y se combinan con otros juegos clásicos o típicos.

Florencia: —Jugamos a *Los Bebés Llorones*

Entrevistadora: —Ah, ¿y cómo se juega a eso?

Florencia: —Tenés que elegir una bebé y recordás un dibujo y lo tenés que jugar.

(Florence, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿A Huggy Wuggy lo conocés?

Matías: —Sí, pero no tengo el juego descargado

Entrevistadora: —¿Y cómo lo conocés a ese?

Matías: —Porque en el patio lo juego

Entrevistadora: —¿En el patio de acá jugás a Huggy Wuggy?

Matías: —Sí, menos en el barco, en el barco⁴² no juego a ese

Entrevistadora: —¿Y cómo se juega a eso?

Matías: —Tenés que agarrarlos y después tenés que hacer así [hace gesto de grito], abrí la boca, porque él abre la boca, y a la persona la podés estirar, hace así y después hace así [tira de uno de sus brazos como si fuera a estirarlo]

(Matías, 5 años, Jardín nro. 213)

Asimismo, también es necesario abordar la representación de los contenidos audiovisuales a través del juego en el hogar, donde se hace evidente una presencia importante de juguetes referidos a los personajes de estos mundos. Las empresas de juguetes y contenidos audiovisuales, entonces, desarrollan un mercado de objetos de consumo que da lugar tanto a juguetes como a una variedad de objetos entre los que se encuentran útiles escolares, ropa, libros y todo tipo de artículos para las infancias.

El consumo cultural infantil no es algo nuevo ni exclusivo de la era digital, ya en el siglo XVIII comienzan a aparecer libros y juguetes diseñados para la niñez, que son producidos a gran escala (Cook, 2020). No obstante, a partir del siglo XX comienza a tener lugar la participación del público infantil en el capitalismo, a partir

⁴² En uno de los patios del jardín nro. 213 hay un barco de madera en el que pueden jugar adentro.

de la identificación como futuros consumidores adultos, emergiendo así nuevas categorías de niñez que difieren de las categorías tradicionales, según Cook (2020). Estas nuevas categorías suponen que las niñas y los niños son consumidores independientes que pueden determinar sus propias formas de consumo y pueden ser consultados por la familia a la hora de tomar decisiones. De esta forma, Cook (2010) señala una enculturación comercial, es decir, un proceso dinámico en donde niñas y niños son considerados como sujetos activos.

Se crea así una cultura infantil que Steinberg (2011) denomina *kinderculture*, en la cual las infancias son el público objetivo de artículos de consumo especialmente elaborados para ellos y ellas. La *kinderculture* interviene en la apropiación simbólica que las niñas y los niños realizan de los contenidos, al adquirir objetos de consumos de determinados personajes, que luego se incorporan también a sus juegos. No obstante, al igual que como sucede con los juegos tradicionales, se observa una resignificación en el uso de estos juguetes, ya que las infancias suelen añadir sus imaginarios e intereses propios a las formas de jugar con estos objetos lúdicos de consumo.

Entrevistadora: —¿Y a qué jugás? ¿Cuáles son tus juguetes favoritos?

Agustina: —Los *Paw Patrol*

Entrevistadora: —¿Los *Paw Patrol*? ¿Y a qué jugás con ellos?

Agustina: —A que Chase y Everest son los papás y los demás son hermanos de Skye también, son hermanos de...o sea, son todos hermanos menos los papás que son sus papás...y también tengo a Ryder y a la alcaldesa Bucker, pero al alcalde no.

(Agustina, 5 años, Escuela Mil Semillas)

Clara:—Tengo unos disfraces de *Frozen* que son re lindos, son tipo...

Entrevistadora: —¿Y ahí cuando te disfrazás a qué jugás? ¿Jugás a que sos Elsa, por ejemplo?

Clara: —No, juego a fiestas de disfraces y en vez de que los peluches sean niños y todo eso, son tipo los enanitos de Blancanieves.

(Clara, 6 años, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —¿Y a qué jugás con ellas [ponys de *My Little Pony*]?

Florencia: —Eeeh...juego con ellas, con mis barbies a que son princesas y esos son ponys.

Entrevistadora: —¿Y las barbies qué hacen con los ponys?

Florencia: —Se suben arriba y van al palacio

Entrevistadora: —¡Ay, qué bueno!

Florencia: —Porque Rainbow Dash me llegó con un castillo.

(Florencia, 5 años, escuela pública)

Marcelo:—A mi lo que me gusta hacer en mi casa es jugar con plastilina

Entrevistadora: —¿Ah, y qué armás con plastilina?

Marcelo: —Eeh...no sé, a *Sonic*, *Among Us*...y en el jardín me gusta más dibujar...

(Marcelo, 5 años, escuela pública)

De esta forma, se observa, por un lado, cómo sus juguetes se relacionan con lo que miran en las pantallas y, por otro, cómo crean mundos imaginarios en el momento del juego, sustentados por los propios contenidos. En este sentido, si bien suelen reproducir algunos aspectos de los contenidos que miran, la reproducción lúdica involucra a otros universos vinculados con su socialización, que trascienden los mundos que ofrecen las pantallas. Se trata así, en palabras de Vygotsky (1999), de la base de la creación de las niñas y de los niños, en la cual la imaginación no es la simple reproducción de las experiencias anteriores, sino que hay una habilidad para crear algo nuevo en la organización de los elementos y combinar así lo viejo con lo nuevo.

La imaginación siempre se construye con base en la realidad, por lo que cuanto más rica sea la experiencia infantil, cuanto más hayan visto, escuchado y vivido, mayor será el material con el que contará su imaginación (Vygotsky, 1999). En este sentido, las niñas y los niños podrían imaginar menos que las personas adultas, ya que han vivido menos, pero confían más en los productos de la imaginación y, al mismo tiempo, los controlan menos que las personas adultas, según este autor.

6.3.d. La dimensión digital, el realismo y la autenticidad

A lo largo de esta tesis se evidencia cómo las pantallas contribuyen en la construcción del universo de las infancias a través de la apropiación simbólica. De esta forma, se ha observado que algunas niñas y algunos niños que participan en esta investigación incorporan aspectos propios de la dimensión digital a escenarios

de juegos analógicos e incluyen expresiones orales procedentes del mundo tecnológico. Asimismo, la implicancia de esta dimensión digital está presente también en los gustos estéticos de esta población infantil, los cuales asocian lo digital con una percepción que se identifica como realista y auténtica, según sus relatos. Es preciso puntualizar que este apartado se sitúa en las páginas finales de esta tesis por abordar temas de la apropiación simbólica que se encuentran en el campo de la exploración, ya sea desde lo metodológico, como desde los resultados obtenidos en esta indagación, lo cual podría resultar una puerta de entrada a un terreno fértil en el ámbito de los estudios de consumo cultural de pantallas en la niñez.

A los efectos de este trabajo, es preciso señalar que la dimensión digital se define aquí como el espacio cotidiano que se encuentra atravesado por la convergencia digital y por la cultura colaborativa (Jenkins, 2008), en donde se configura una ecología mediática contemporánea que comprende a la internet, los dispositivos móviles y las transformaciones en las prácticas de producción, distribución y consumo de contenidos (Scolari et al., 2018). Asimismo, en la dimensión digital tienen lugar representaciones simbólicas determinadas por composiciones digitales, que para Manovich (2005) configuran una etapa en la historia de la simulación visual, que permite la creación de imágenes en movimiento de mundos inexistentes. En este escenario se produce, entonces, la apropiación simbólica de las infancias a través de las pantallas.

Como ya se ha mencionado, según Piaget (1996), a los 5 años, las niñas y los niños ya tienen incorporada la función simbólica y, por lo tanto, pueden construir representaciones mediante diferentes significantes como el lenguaje, la imagen mental, el gesto simbólico, entre otros. El desarrollo cognitivo en la niñez es libre e imaginativo y, a través de su constante empleo, mejora la comprensión mental del mundo (Campo, 2009). La apropiación simbólica en el patio, así como los relatos sobre los personajes y las narrativas incorporadas permiten, no solo identificar la convergencia y la intertextualidad de los tres mundos audiovisuales mencionados (animado, de videojuegos y de influencers), sino también, visualizar cómo en esta misma confluencia, las infancias reconfiguran la noción del acto de jugar, como se ha visto en el apartado 3.3. De esta forma, en el acto lúdico analógico —es decir, aquel que a priori está despojado de las pantallas— converge la dimensión digital, provocando así cierta combinación entre escenarios

naturalistas y escenarios mediados por pantallas. Los siguientes testimonios permiten ejemplificar estas consideraciones, ya que cuando se les pregunta a qué les gusta jugar, el consumo de videojuegos se naturaliza de tal forma que pasaría a reemplazar la representación simbólica que sucede en el acto lúdico analógico cuando las niñas y los niños asumen diferentes roles y estereotipos sociales. Jugar resulta, entonces, asimilable a jugar con videojuegos y sólo cuando se les plantea directamente la diferencia entre estos actos lúdicos, notan la distinción entre uno y otro.

Entrevistadora:—¿Y a qué te gusta jugar?

Ana:—Eah, tengo un juego de la Casa de Gabby yo

Entrevistadora:—Aah, ¿jugás a la Casa de Gabby?

Ana:—También, sí

Entrevistadora: —¿Jugás a ser Gabby?

Ana: —Sí, yo soy Gabby...luego lo pongo en foto, luego la mando y luego todos me ven que yo soy Gabby.

Entrevistadora: —¿Pero ese juego que es de la Casa de Gabby es en el celular?

Ana: —Sí

Entrevistadora: —Aah, pensé que jugabas a que te disfrazabas en la vida real, como real...

Ana: —No juego, solo el dibujito

(Ana, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora:—¿Y vos a veces jugás a ser Sonic?

Marcelo: —Sí

Entrevistadora: —¿Y qué hacés?

Marcelo: —¿Eh? ...Ah, sí, me acuerdo, pero lo que tengo es el juego del Doctor Eggman, es toda esa parte y ser más poderoso... la parte del personaje malo de Sonic...y seguís jugando partidos para buscar diamantes para ser más poderosos en el mundo de Sonic y no tener más malos.

(Marcelo, 5 años, Jardín nro. 213)

En estos relatos se observa cómo no solo el acto de jugar videojuegos se iguala a los juegos analógicos de representación simbólica, sino que también se hace evidente una personificación de parte de las niñas y de los niños, en la cual

se identifican con los personajes que les ofrece el videojuego como si estuvieran interpretándolos.

Si bien estos casos son minoría, resulta de particular interés hacer foco en esta asimilación entre el acto del juego analógico y el acto de jugar videojuegos, ya que no son lo mismo. Para algunos de estos niños y de estas niñas, el mundo de los videojuegos adquiere una dimensión tal en su universo simbólico, que dejaría de ser distinguible como un tipo específico de juego, aunque el acto *gamer* no involucra la corporeidad al nivel performático que involucra el juego analógico. De esta forma, se podría afirmar que en algunas infancias, la dimensión digital llega al punto de fusionarse con el escenario analógico de la vida cotidiana en su apropiación simbólica.

Asimismo, la dimensión digital también puede aparecer en la construcción lingüística que las niñas y los niños realizan al incorporar su vocabulario, adquiriendo palabras que auspician de sinónimos de determinados verbos, como en el caso de Alma, quien alterna el verbo «clickear» con «apretar o presionar» y, además, en su forma de hablar se observan tonos y expresiones propias de la estética sonora de los dibujos animados. Al mismo tiempo, la forma de hablar de las niñas y de los niños ha sido uno de los aspectos más observados por los padres y por las madres entrevistadas, quienes añaden que incorporan palabras propias de otros dialectos, mientras también pueden imitar los modismos de las y los influencers que miran.

Entrevistadora: —¿Qué es lo que más te gusta de *Los Bebés Llorones*?

Alma: —Me gusta mucho más los finales de los dibujitos, porque *Los Bebés Llorones* tienen mágicas y en un dibujito, en un día, que cuando un bebé llorón que era Lady... ¡poc, catapluf!, cuando estaba arriba de un árbol durmiendo, ¡pum! se despertó y saltando en el árbol, porque ella es dormilona lo que pasa, Lady...y también Lady lloró y cuando se le cayó una lágrima sola, ¡pum!, el árbol se transformó en un tobogán.

[...]

Entrevistadora: —De Coney, ¿qué tenés de Coney?

Alma: —Tengo una muñeca, pero cuando le apretás un botón, no funciona mucho, me la dieron en mi cumpleaños de 5 años, y ahí después ella cuando le *clickeás* un

botón, se pone a llorar y después ahí ella hace muchas cosas, y aparte en un dibujito se metió en la oreja, ¡pum! ¿Y vos sabías que Dj Música tiene...en el espacio, Dj Cometa?

(Alma, 5 años, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y tiene algún personaje preferido, algún ídolo?

Padre de Maia:—No, ídolos, no, pero lo que me parece que termina incorporando es modismos o comportamientos de las nenas Gisel y Claudia, de lo que yo veo, es la forma de gritar, es alegre, pero pamentera y a veces tiene tendencias a hablar, no en español de España, pero no te pronuncia la ye, te pronuncia la ie y eso lo tiene absolutamente incorporado y no hay quien se lo corrija, se lo corrijo y habla igual de ie, a veces usa alguna conjugación media neutra de los verbos, ahora yo también tengo la duda si está bien o está mal, no habla mal, en realidad habla bien...

(Padre de Maia de 6 años, Escuela Mil Semillas)

La dimensión digital es sustento para la imaginación y no solo los niños y las niñas se apropián de la narrativa de los contenidos audiovisuales, resignificando sus juegos, como se ha mencionado anteriormente, sino que también imitan las dinámicas tecnológicas cotidianas, incorporándolas a los juegos analógicos, como en el caso de las siguientes observaciones en el patio escolar.

En el patio del Jardín nro. 213 Enriqueta Compte y Riqué algunos niños y algunas niñas juegan con bloquitos de madera, cubos de plástico y juguetes de McDonalds. Una de las niñas, Ana, construye una torre, está jugando con Emanuel y dicen que es una torta. Romina, sin embargo, junto con otra niña de otra clase, está armando una casa. En un momento, Ana muestra un bloque rectangular y dice: «Es una tablet, me la dio mi madre». La madre era Violeta. Camila dice que ella también tiene una tablet, está sosteniendo un bloquito más pequeño y juega a que tiene un joystick entre sus manos. —¿A qué videojuego estás jugando?— se le pregunta. —Mario Bros...Lo descubrí ahora, no sé cuál es.

(Notas de campo en el patio escolar, Jardín nro. 213, 4 de noviembre de 2022)

En el patio de la Escuela Mil Semillas, un grupo de niñas del aula de 5 años juegan a las madres y sus hijas. En un momento, las niñas empiezan a gritar: —¡Dibujitos, dibujitos! ¡Paw Patrol, Paw Patrol! Una de las niñas, Elisa, empieza a cantarles una canción de Frozen. Entonces, las niñas se sientan mirando hacia un lado, donde imaginariamente se encontraba la televisión.

Estas representaciones lúdicas que replican la vida cotidiana pueden considerarse mitos, en términos de Barthes (1980), ya que conforman un mensaje portador de significación. Las emulaciones de la tablet, el joystick y la televisión son signos que se desprenden de un sistema simbólico conformado por objetos significantes a los cuales se les porta de significado, ya que los bloques de madera dejan de serlo para convertirse en dispositivos tecnológicos, mientras que el acto de mirar hacia un mismo ángulo en el patio le brinda contenido a lo invisible en forma de una pantalla de televisión.

Por otro lado, en este abordaje de la apropiación simbólica desde la dimensión digital se destaca un aspecto particular del gusto infantil actual: las niñas y los niños que participan en el estudio prefieren aquellos contenidos audiovisuales que conocen y esto determina un gusto visiblemente signado por el lenguaje digital, como se mencionaba al comienzo de este apartado. Antes de introducir este aspecto del análisis, es necesario conceptualizar la elección de la noción de *lenguaje* en lugar de *estética*, siguiendo el planteo de Manovich (2005), en el cual el lenguaje hace referencia a «las convenciones que están surgiendo, los patrones de diseño recurrentes y las principales formas de los nuevos medios» (p. 56).

En este sentido, el gusto por el lenguaje digital se observa en la dinámica 4 (*ver metodología*), en la cual se les presentaron diferentes versiones gráficas, a través del tiempo, de los mismos personajes animados. Ante un mismo personaje representado en diferentes versiones, se encontró que la mayoría de las niñas y de los niños preferían al personaje que conocían y consumían, que en la mayor parte de los casos, coincidía con la versión más reciente y con una representación digital hiperrealista con respecto a las versiones anteriores. Si bien en la propuesta había versiones de dibujos animados que también formaban parte del lenguaje digital, eran versiones menos recientes, por lo que se podría afirmar que, en términos de Manovich (2005), tenían diferentes niveles de ilusionismo, el cual se presenta como una de las obsesiones de la industria de los nuevos medios, señala este autor.

Particularmente, la preferencia por el lenguaje digital se observa en los casos de las imágenes de *Sonic*, *Mickey* y *My Little Pony*, en los cuales los niños y las niñas optaron por las versiones más recientes e hiperrealistas. La elección por este

estadio de lo digital se comprende en términos de alfabetización digital. Scolari (2018) menciona a la alfabetización transmedia en donde las audiencias tienen una actitud participativa en el proceso de apropiación tecnológica. A esta capacidad de decisión de las audiencias se le llama literacidad (Sued, 2021). La literacidad se relaciona con aspectos como el pensamiento crítico, la gestión de la identidad digital, la consciencia de la convivencia sociodigital, entre otras. En este sentido, es posible pensar en una literacidad iconográfica digital en la que las niñas y los niños construyen su mirada y sus preferencias en torno a las representaciones audiovisuales que miran, estableciendo allí un contrato de lectura desde la autenticidad y el realismo de estos personajes digitales.

El realismo se entiende como la representación de la mimesis, es decir, la representación de la realidad en las artes, que de forma inherente se asocia a las ideas de la búsqueda de la verdad, como se verá más adelante. La noción de realismo se define también como la capacidad de simular cualquier objeto de tal forma que no se pueda distinguir si es una imagen por computadora o una fotografía, señala Manovich (2005) y agrega que al mismo tiempo ese realismo es diferente al del cine y al de la fotografía, ya que la realidad simulada no guarda una relación indicial con el mundo existente.

Las preferencias de las imágenes dependen del estilo artístico y las niñas y los niños prefieren aquellas con mayor realismo (Ramsey, 1989). En la animación digital, la representación de la realidad se compone a partir del diseño de escenarios y personajes que según el estilo artístico, pueden ser fotorrealistas, realistas o caricaturescos. En la población infantil se observa una inclinación hacia el gusto por la animación digital que se aproxima al fotorrealismo. Este hallazgo surge a partir de sus propios relatos, ya que para explicar su gusto por determinadas versiones de los personajes, los identifican como «realistas». Este elemento discursivo que asocia el lenguaje digital con el realismo fue un emergente que, a partir de la mención de algunas duplas, se tomó como una arista exploratoria en el trabajo de campo. Antes de presentar los fragmentos en donde se observa este aspecto, es preciso añadir un código numérico a las imágenes a efectos de simplificar la comprensión de los relatos.

Tabla 10. Denominación de imágenes presentadas en dinámica 4

	Imagen 1	Imagen 2	Imagen 3	Imagen 4	Imagen 5
Mike	Las Perrerías de Mike (<i>Mike1</i>)	Mike Minecraft (<i>Mike2</i>)	Mike youtuber (<i>Mike3</i>)		
Gabby	Gabby humana (<i>Gabby1</i>)	Gabby animada (<i>Gabby2</i>)			
Sonic	Sonic The Hedgehog (1991) (<i>Sonic1</i>)	Sonic Boom (2015) (<i>Sonic2</i>)	Sonic, la película (2020) (<i>Sonic3</i>)		
Mickey	Mickey (1928) (<i>Mickey1</i>)	Mickey (1955 aprox.) (<i>Mickey2</i>)	Mickey (1999) (<i>Mickey3</i>)	La casa de Mickey Mouse (2006) (<i>Mickey4</i>)	Mickey (2013) (<i>Mickey5</i>)
My Little Pony	My Little Pony: La serie (1986) (<i>MLP1</i>)	My Little Pony: La serie (2003) (<i>MLP2</i>)	My Little Pony: La magia de la amistad (2010) (<i>MLP3</i>)	My Little Pony: La película (2021) (<i>MLP4</i>)	



Fig. 22. (a) Mike1 (b) Mike2 (c) Mike3.



Fig. 23. (a) Gabby1 (b) Gabby2.



Fig. 24. (a) Sonic1 (b) Sonic2 (c) Sonic3.





Fig. 25. (a) Mickey1 (b) Mickey2 (c) Mickey3 (d) Mickey4 (e) Mickey5

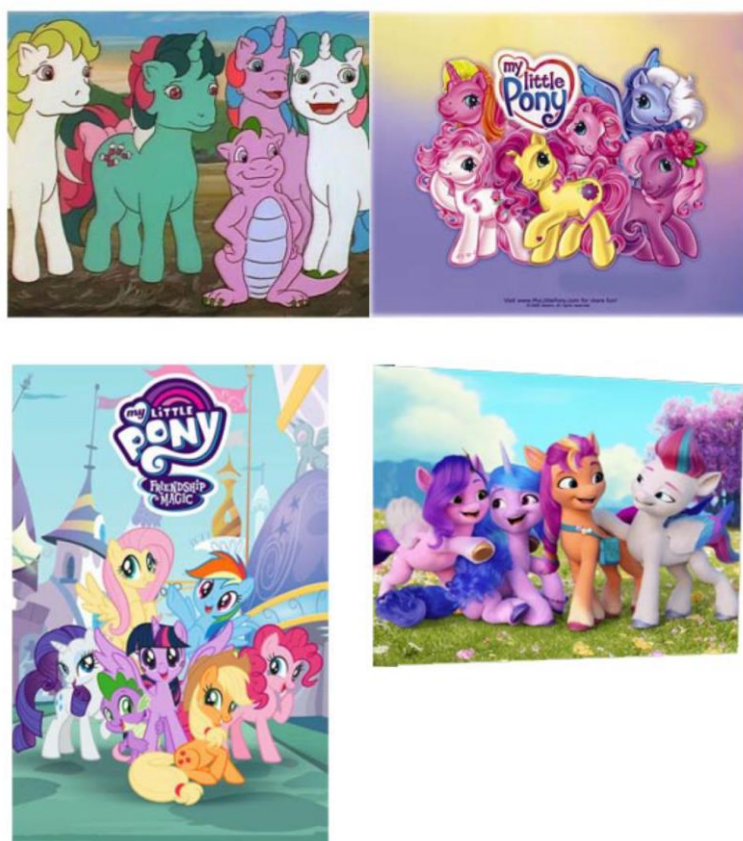


Fig. 26. (a) MLP1 (b) MLP2 (c) MLP3 (d) MLP4.

Entrevistadora: —¿Y qué diferencias ven ustedes entre estos tres personajes y entre estas dos? [Se les señalan los grupos de las imágenes de Mike y Gabby]

Lautaro: —Yo veo la diferencia de este, es como más realista [Mike1] y este es más cuadrado [Mike2] y este es una persona real...en realidad Mike fue robado de otro personaje.

Mara: —Y acá está adentro de la casa de muñecas y acá no [Gabby1 y 2]

Entrevistadora: —¿Y qué diferencias ven entre estos tres Sonic?

Lautaro: —Este es como más chiquito que este [compara Sonic1 con Sonic2]

Mara: —Este está vendado [Sonic2]

Entrevistadora: —Ay sí, tiene como unas medias

Lautaro: —Y a este no se le notan los pelitos [Sonic2 en comparación con Sonic3]

Entrevistadora: —¿Y cuál les gusta más a ustedes de estos tres Sonic?

Mara: —Este y este [Sonic2 y Sonic3]

Lautaro: —Este solo [Sonic3]

Entrevistadora: —¿Este por qué no les gusta? [Sonic1]

Mara: —Es muy chiquito

(...)

Mara: —Yo solo miro de estos [MLP3 y MLP4]

Entrevistadora: —Claro, ¿y cuáles te gustan más a vos?

Mara: —Estos dos [MLP3 y MLP4]

Entrevistadora: ¿Por qué?

Mara: —Porque los miro mucho

Entrevistadora: —¿Y entre estas dos series cuál te gusta más?

Mara: —A mí...la que me gusta más es esta [MLP4]

Entrevistadora: —¿La más realista es esta?

Lautaro: —La más realista...mirá...la menos realista es esta [MLP1]...esta un poquito más [MLP2], un poquito más [MLP3] y un poquito más realista [MLP4]

Entrevistadora: —¿Y por qué decís que es más realista?

Lautaro: —Porque tiene más forma...aaay, qué difícil de decir...

Entrevistadora: —¿Se parece más a la realidad?

Lautaro: —Sí

(Lautaro y Mara, dinámica 4, Escuela Mil Semillas)

En este diálogo, el realismo es introducido con el personaje animado Mike en contraposición con el avatar de Minecraft y la imagen del youtuber Miguel Bernal. No obstante, el personaje de Mike animado, corresponde a una animación caricaturizada de un perro amarillo y no correspondería a la idea de fotorrealismo digital aunque el niño elige llamarlo como «más realista» que las demás imágenes. Al respecto de Sonic, aparece la observación de «los pelitos» en el caso del personaje de la película (2020) que coincide con la imagen favorita de Lautaro. Esta observación hace referencia a un elemento fotorrealista, a diferencia de las características de los demás personajes en donde este aspecto no se aprecia. Barragán (2015) habla de la cualidad háptica de la imagen digital, por lo que la imagen adquiere una percepción de tangibilidad. Este autor menciona que la mimesis se configura como isomorfismo perceptual, ya que se ve la imagen de la

misma manera en que se ve la realidad. La constatación de lo háptico en la imagen digital se encuentra en los datos discretos en imágenes: formas, colores, texturas (Barragán, 2015) y, justamente, la textura de esta representación de Sonic puede manifestarse como uno de los aspectos visibles que el niño identifica para describir su gusto por esa imagen.

Este mencionado realismo alude a la capacidad de falsear la realidad visual y alcanza a la idea de fotorrealismo, ya que lo que se simula es la realidad fotográfica, es decir, vista desde un objetivo de una cámara, según Manovich (2005). Sin embargo, en la animación digital no existe una huella en la realidad (Martin, 2020), por lo que no existe un referente real, sino que se trata de representaciones iconográficas convenidas a través de la historia. Asimismo, hay estilos artísticos de animación digital que se asemejan a un fotorrealismo y esto se observa por los detalles y texturas de los personajes, como sucede en el caso de películas como Sonic (2020) y My Little Pony (2021). A partir del trabajo de campo, se observa que el realismo de las imágenes digitales interviene en el gusto de los niños y de las niñas, tratándose también de personajes conocidos o familiares para la conformación de ese gusto y que, a su vez, coinciden con sus instancias de consumo, como sucede cuando eligen las imágenes de Sonic (La película, 2020), La casa de Mickey Mouse (2006) o My Little Pony (La película, 2021).

En el caso de Mickey Mouse es preciso realizar una salvedad, ya que la versión más reciente de este personaje tiene un estilo nostálgico y caricaturesco que pretende el retorno estético a las formas y composiciones de la animación tradicional de las primeras versiones de este personaje. Sin embargo, esta versión no es la más consumida por la población infantil estudiada y tampoco es la más preferente, sino que la Casa de Mickey Mouse (2006) ocupa este lugar de preferencia, tratándose de un contenido con un estilo artístico contemporáneo y de formas más coloridas y llamativas. Martín (s/f) señala que la animación digital suele apartarse del fotorrealismo y sigue una estética *cartoon*, que tiene tradición en los movimientos artísticos del siglo XX. En este sentido, se observa que no siempre la versión más reciente es la más preferida ni tampoco es la más fotorrealista, si se piensa al realismo como la representación de la mimesis. Sin embargo, la noción de realismo y versión digital más reciente coinciden en el resto de los personajes presentados.

Además de esta preferencia por las imágenes fotorrealistas, las niñas y los niños suelen incorporar la idea de veracidad o autenticidad en estas imágenes. De esta forma, se agrega a la exploración otro elemento discursivo en la indagación del gusto de las diferentes representaciones de los personajes. La mimesis está vinculada con la noción de veracidad, por lo cual la representación de los personajes, no solo se asocia con el realismo, sino también con aquello que se percibe como auténtico o verdadero, en contraposición con la copia o con lo falso. Asimismo, que algunas niñas y niños cataloguen como «verdadero» a determinado dibujo animado, en detrimento de otro, está sujeto al conocimiento y al consumo que tengan de ese personaje, así también como a otros factores que se relacionan con la propia socialización y con el género.

Entrevistadora: —¿Y acá estos Mickey? ¿Qué diferencias ven?

Mara: —Oh, Mickey

Lautaro: —Este es blanco y marrón [Mickey1]...este es como un Mickey antiguo, este es como medio raro [Mickey5]

Mara: —Este es un poco raro [Mickey5]

Entrevistadora: —Es raro, ¿no? Saben que ese Mickey es el Mickey que está ahora, es el más actual...

Lautaro: —Ah, ese Mickey [Mickey5] es el Mickey de Disney...para mí este es como más de Disney [Mickey3]

Mara: —Para mi también [Mickey3]

Entrevistadora: ¿Ese? ¿Ustedes miran a ese?

Lautaro y Mara: —No, no

Entrevistadora: —¿Cuál miran?

Mara: —Yo miraba este [Mickey4]

Lautaro: —Yo no miro ninguno

[...]

Entrevistadora: —¿Y este por qué les gusta más? [Mickey3]

Lautaro: —No, no es el que me guste más, es el que parece más de Disney

(Lautaro y Mara, dinámica 4, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —¿Y de estos Mickey, qué piensan?

Clara: —Este [Mickey5] porque está más en dibujito que este, que parece más real [Mickey4]

Entrevistadora: —¿Cuál es más real?

Clara: —Estos son muy reales [Mickey3 y 4] y estos son muy de dibujito [Mickey1, 2 y 5]

Entrevistadora: —Los últimos

Facundo: —Yo quiero este [Mickey3]

Entrevistadora: —¿Este? Es como el Mickey más clásico, el tercero...

Facundo: —¡Este es el Mickey!, creo que es muy real [Mickey4]

Entrevistadora: —¿El de la Casita?

Facundo: —Sí

(Facundo y Clara, dinámica 4, Escuela Mil Semillas)

Entrevistadora: —¿Y acá? [Se les señala a Sonic]

Martín: —Y acá está corriendo [Sonic3] y otros son falsos [Sonic1 y 2]

Entrevistadora: —¿Son falsos estos Sonic? ¿Este es el verdadero, el de la película?

Martín: —Yo tengo una taza...

Entrevistadora: Ah, te gusta más este, entonces, seguro...¿y este? [Sonic 2] ¿entre estos dos cuál les gusta menos a ustedes? [Sonic1 y 2]

Martín y Victoria: —Este [Sonic1]

Entrevistadora: —¿Por qué?

Martín: —Porque es bebé

Victoria: —Es medio gordo

Entrevistadora: —Claro [risas] ¿y este cómo es con respecto a estos? [Sonic3]

Victoria: —Yo digo que este está para la batalla [Sonic3]

Entrevistadora: —Bueno, ¿ustedes miraban Mickey? Vicky sí, vos, no...

Victoria: —Yo sí...este no es el verdadero, ni este [Mickey1 y 2]...este es el verdadero...[Mickey4]

Martín: —Este [Mickey4]

Entrevistadora: —¿El verdadero para ustedes es este, el de La Casa de Mickey? ¿Y este qué les parece? [Mickey1]

Victoria: —No es verdadero

Martín: —Falso...este es falso

(Victoria y Martín, dinámica 4, Jardín nro. 213)

Ismael: —My Little Ponyyy...a mi me gusta este y este [MLP3 y 4]

Entrevistadora: —Las últimas 2... ¿Y estas de acá arriba qué piensan? [MLP1 y 2]

Ana: —Parecen truchas

Entrevistadora: —¿Por qué?

Ana: —Porque no hay ninguna blanca [MLP2]

Entrevistadora: —Y acá sí hay blanca [MLP1]

Ana: —Pero no hay ninguna verde

(Ana e Ismael, dinámica 4, Jardín nro. 213)

En la dinámica 3 (*ver metodología*) también se presentan los mismos personajes que transitan por los diferentes mundos audiovisuales mencionados (animado, de videojuegos, de influencers). Se encuentra así que ante la serie *La casa de Muñecas de Gabby* en su versión humana y en su versión animada, las niñas optaron por el personaje de Gabby en su versión animada, mientras que en el caso de la figura de Spiderman de *live action* y la serie animada *Spidey: Amazing friends*, las preferencias entre los niños que eligieron a este personaje estuvieron divididas. Comprender qué mecanismos suceden en estas distinciones escapa a los alcances de este trabajo, sin embargo, lo que puede mencionarse es que los gustos estéticos por un mismo personaje que transita un mundo u otro, si bien se relacionan con el conocimiento y vinculación que el niño o la niña tenga con ese personaje, este no se trata de un factor determinante, ya que en la configuración del gusto entran otros factores que involucran la noción de autenticidad que no siempre coincide con el consumo cotidiano.

Martín: —¡Un Hombre Araña verdadero!, ¡me gusta, lo quiero! [señala una tarjeta de la película de Spiderman]

Entrevistadora: —A ver, ¿el Hombre Araña verdadero? ¿Y cuál es el que no es verdadero?

Martín: —Este [señala una tarjeta de Spidey, serie animada de Disney]

Entrevistadora: —Ese, el de dibujitos...

Martín: —Es falso

(Martín, dinámica 3, Jardín nro. 213)

—Lo que conozco es Volver al Futuro

—¡Uy, Volver al Futuro, qué buena está esa peli!, ¿la viste?

—Pero la de verdad vi

—La de verdad, claro...¿viste que son 3?

—No, son 4

—¿Son 4? Ay, me falta ver una

—Sí, en la vida real son 4

(Emiliano, dinámica 2, Jardín nro.213)

Como se ha mencionado, el género es uno de los múltiples factores que interviene en el gusto por lo digital. Esto puede observarse en las diferentes versiones del personaje de Sonic, ya que si bien la mayoría de las niñas y de los niños suelen preferir el personaje de *Sonic: La Película* (Paramount, 2020) (Sonic3), algunas niñas eligieron a la primera versión de *Sonic The Hedgehog* (SEGA, 1991) (Sonic1), ya que lo catalogaron como «más tierno» o «Sonic bebé», cuando sucedió lo contrario con los varones, la pequeñez de este Sonic los llevó a rechazarlo.

Entrevistadora: —¿Cuál de estos Sonic les gusta más?

Emiliano: —A mi este [Sonic3]

Entrevistadora: —¿El más peludito? ¿Por qué?

Emiliano: —El de la película

Entrevistadora: —¿Y a vos?, ¿este dijiste, el primero?

Camila: —Sí, porque es muy tierno, es muy bebito [Sonic1]

Emiliano: No es un bebito, es mini Sonic

Camila: Por eso

(Emiliano y Camila, dinámica 4, Jardín nro. 213)

Violeta: —Este es Sonic bebé

Entrevistadora: —¿Vos decís que ese es Sonic bebé?

Violeta: —Porque es más chiquito, tiene los ojitos más...mi prima tiene este

Entrevistadora: —¿Y dónde lo ven?

Violeta: —Yo lo veo con mi primo

Esteban: —Yo también, con mi prima

Violeta: —Mi prima vive conmigo pero no va a la misma escuela que yo

Entrevistadora: —¿Y cuál les gusta más?

Esteban: A mi me gusta este [Sonic 2]

Violeta: A mi este [Sonic1]

Entrevistadora: —¿Por qué?

Violeta: Porque a mi me encantan los chiquitos

Entrevistadora: —¿Y vos, Esteban?

Esteban: —Porque es más rápido este...

Violeta: —No, este también es rápido...

(Violeta y Esteban, dinámica 4, Jardín nro. 213)

Entrevistadora: —¿Y acá qué piensan? [se les muestran las imágenes de Sonic]

Tadeo: —Este es dibujito, este es menos dibujito y este es como más película

Maia: —Y cuando era el día, el feriado, mi hermano y yo vi Sonic, entero

Entrevistadora: —¿Viste la película? ¿Y te gustó?

Maia: —Sí, me encantó

Entrevistadora: —¡Ay, qué bueno! ¿Y a ustedes cuál les gusta más de todos estos Sonic?

[Ambos señalan a Sonic3]

Entrevistadora: —¿Y el que les gusta menos?

[Señalan a los otros]

Tadeo: —Este tiene las patas muy largas

(Tadeo y Maia, dinámica 4, Escuela Mil Semillas)

Estos relatos permiten inferir que en la conformación del gusto por la representación digital interviene un juego de fuerzas conformado por el consumo de determinados personajes y aspectos relacionados con la socialización de género. En este sentido, conocer y consumir la película de Sonic ha provocado que Maia prefiera esta versión del personaje, mientras que otras niñas que no han mencionado haber visto la película, prefieren optar por el personaje que les resulta más tierno y adorable. Esta diferencia lleva a la conclusión de que el consumo de determinados contenidos es crucial para desandar ciertas preferencias que se sustentan en los estereotipos de género.

Al mismo tiempo, en la apreciación de Tadeo, el gusto por lo digital se presenta como opuesto a lo animado, al «dibujito», ya que cuanto más fotorrealista luzca Sonic, más real le parecerá. En este sentido, se cumple el postulado de que existe una relación entre el lenguaje digital y la noción de realismo, pero a su vez, se avizora la idea de que en la percepción de esta población infantil, la animación digital no se configura ya en el rango de animación, sino que se ubica en un entorno realista y por eso también muchas veces en sus relatos se da la confusión de que los youtubers son «dibujitos». La naturalización o el simple no discernimiento entre géneros, o incluso la percepción de realidad en aquello que es ilustración digital está conformando, entonces, parte de las representaciones que sustentan los universos simbólicos de las infancias en la actualidad.

7. Conclusiones

En cada uno de los capítulos de esta investigación se avizoran resultados que permiten la aproximación al fenómeno complejo del consumo cultural a través de pantallas en niños y niñas de 5 años. En primer lugar, es preciso señalar algunas conclusiones inherentes de la labor metodológica, ya que trabajar con los propios relatos infantiles ha permitido revelar facetas de su consumo cultural que de otra forma no se podrían haber conocido, sobre todo, teniendo en cuenta que en los relatos de padres y madres, si bien coinciden mayormente con los relatos de los niños y de las niñas, conforman el tejido superficial de una trama de gustos que solo se percibe en mayor profundidad cuando se trabaja directamente con la palabra de la propia población infantil. De esta forma, cada niño y cada niña tiene su propia subjetividad y aunque esta población tenga un espectro etario similar, se encuentran niños y niñas en diferentes instancias de aprendizaje, por lo cual, la recolección de la información y su posterior análisis ha representado un desafío extra a nivel teórico-metodológico.

En cuanto a las conclusiones que se desprenden del análisis de resultados, se observa que los ejes de prácticas, gustos y representaciones se interrelacionan de forma integral constituyendo un mismo fenómeno orgánico y dinámico. El consumo cultural a través de pantallas es un proceso que debe estudiarse enmarcado en el contexto de relaciones familiares, de pares y mediáticas. Las prácticas de consumo vinculan a los mundos de la escuela y del hogar bajo imaginarios emparentados por la preocupación y desconfianza hacia las pantallas. De esta forma, el mundo escolar tiene una visión pesimista con respecto a lo que sucede en los hogares, mientras que las propias familias presentan discursos restrictivos cuando hablan de su posicionamiento sobre el consumo de pantallas, los cuales muchas veces terminan siendo flexibilizados por otros discursos acerca de lo que sucede en la práctica cotidiana. Es en esta cierta paradoja en donde la mediación parental encuentra su lugar, en un relacionamiento entre madres, padres, niños, niñas y otras personas del ámbito familiar en el cual confluyen las negociaciones de poder sobre gustos y rutinas, los imaginarios acerca de la crianza y las propias dinámicas familiares. Así en una misma familia se presentan instancias más restrictivas, flexibles o moderadas según las necesidades y

posibilidades de la dinámica del hogar. Al mismo tiempo, las formas de regular el consumo adquieren diferentes variables, ya sea por el tipo de contenidos, el tipo de plataforma, la compañía adulta en el visionado, la frecuencia semanal o la carga horaria del consumo de pantallas. Estas modalidades de flexibilización, restricción o balance corresponden con patrones globales de crianza parental en la era digital, según se observó a partir del trabajo de Livingstone y Blum-Ross (2020).

Asimismo, a pesar de cualquier mediación parental restrictiva, los contenidos permean en la vida de los niños y de las niñas a partir de diversos espacios y situaciones. Los cuidados ejercidos por personas ajenas al núcleo de convivencia, como abuelos y abuelas, y el propio ámbito escolar, donde interactúan con pares, son instancias para conocer y conformar gustos sobre contenidos que no siempre están bien vistos por sus padres y madres. La conformación de gustos se puede visualizar en una lógica de ecosistema en donde convive la influencia ejercida por los propios adultos del núcleo de convivencia, así como por el grupo de pares, pero también las y los influencers y los algoritmos. Influencers y algoritmos se ubican como agentes de socialización, y mientras las y los influencers tienen un rol de liderazgo como si fueran también parte del grupo de pares, la presencia de los algoritmos, muchas veces, se encuentra naturalizada o se le otorga poca importancia por parte de las personas adultas. Sin embargo, los algoritmos intervienen en la conformación de gustos de todos los agentes del ecosistema, recordando así un aspecto que a veces suele olvidarse cuando se aborda el consumo infantil, y es que las personas adultas también están insertas en un escenario de consumo.

El acceso y consumo a plataformas masivas como YouTube y Netflix, las cuales conforman la mayor parte de su consumo, lleva a difuminar las diferencias entre niños y niñas provenientes de familias con diferentes capitales culturales e incluso con diferentes posicionamientos en cuanto a pantallas. Se ha podido encontrar así que una mayor formación educativa familiar no es sinónimo de mayor restricción de consumo de contenidos y lo mismo sucede a la inversa. Se trata entonces de niños y niñas que están creciendo en un escenario de omnivorismo y eclecticismo cultural, ya que tienen gustos diversos y consumos plurales de contenidos que trascienden sus situaciones socioculturales familiares. La pluralidad en el consumo responde muchas veces a la negociación familiar en donde se

consideran los gustos de los niños y de las niñas al momento de elegir los programas.

De esta forma, su consumo cultural a través de plataformas de streaming está enmarcado en el posmodernismo, no solo por esta apertura a la diversidad audiovisual, sino también por las características de este consumo, que se manifiesta como voraz, fragmentado y evanescente. Si bien estos rasgos son característicos del consumo cultural de esta época, en los niños y niñas de 5 años estos aspectos se profundizan, ya que se trata de población prelectoescritora —o que está en vías de aprendizaje— por lo cual, la búsqueda y selección de contenidos que realicen, si no tiene una presencia de alguien que sepa leer y escribir, estará determinada por los contenidos que les ofrezcan las plataformas. Esta diferencia sustancial con la población lectoescritora lleva a que muchas veces, los niños y niñas de educación inicial no comprendan el inicio ni el final de las unidades narrativas, perdiendo así el hilo de las secuencias audiovisuales y no pudiendo algunas veces entender los nombres de los programas o videos nuevos que encuentran por la presencia algorítmica.

Por otra parte, los roles y estereotipos de género transversalizan el consumo cultural de pantallas de las niñas y de los niños. Se observa una corteza de gustos estereotipados, no solo a través de contenidos audiovisuales, sino en los juegos y en los juguetes, que se retroalimenta a partir de una relación entre las decisiones de las propias familias y de la segmentación publicitaria. No obstante, esta corteza de gustos estereotipados convive con ciertos desplazamientos en las preferencias, por lo cual, en un grupo minoritario de niños y de niñas, a pesar de contar con preferencias que responden a los estereotipos de género, presentan gustos que representan cierta ruptura.

Los contenidos que consume esta población infantil pueden apreciarse en tres mundos audiovisuales: animado, de videojuegos y de influencers. Se trata de esferas simbólicas interrelacionadas, que en muchos casos se retroalimentan como sucede entre videojuegos e influencers, donde se observa que los niños y las niñas suelen encontrar determinados influencers a partir de la búsqueda de videojuegos de moda o conocen un videojuego específico gracias a los videos de gameplays realizados por influencers o incluso a la promoción de juguetes derivados de videojuegos. Asimismo, se observa que el mundo de los videojuegos aparece de forma temprana en las infancias. Los niños y las niñas no solo miran a

otros jugar, sino que ellos mismos —sobre todo los varones— juegan a videojuegos que han sido diseñados para adolescentes o incluso para adultos, evidenciando así una aceleración de las etapas de la niñez, aspecto que ha sido identificado por autores como Postman y Buckingham como resultado del posmodernismo.

Estos mundos audiovisuales están cargados de representaciones acerca del mundo e intervienen en la conformación del universo simbólico de los niños y de las niñas, así como en sus construcciones identitarias. En el ámbito de la apropiación simbólica que los niños y niñas realizan de los contenidos que ven, se observa que las interrelaciones entre los mundos audiovisuales están presentes en las producciones visuales infantiles. A través de los dibujos, los niños y las niñas construyen composiciones intertextuales entre estas esferas, fusionando en sus representaciones aspectos y personajes de estos mundos e incluso de la vida cotidiana. En este proceso de apropiación simbólica, se evidencia un escenario de convergencia digital y narrativas trasmedia, en donde es posible encontrar un mismo personaje en estos tres mundos audiovisuales o personajes de una misma franquicia, pero de diferentes líneas narrativas que luego son plasmados en una misma composición en los relatos visuales de los niños y de las niñas. Se podría decir entonces que la convergencia y la transmedialidad están presentes en las representaciones visuales que los niños y las niñas realizan acerca de los contenidos que consumen.

En los juegos también se manifiesta la apropiación simbólica de lo que miran en las pantallas, tanto en sus relatos acerca del juego en los hogares, como en las observaciones de los juegos en el patio, donde representan personajes de estos mundos audiovisuales. Sin embargo, no se trata de juegos que replican totalmente las escenas audiovisuales, sino que resignifican los juegos tradicionales, incorporándoles elementos de fantasía y creatividad propias de las narrativas de los programas y series. Esta resignificación de los juegos trasciende el escenario de las pantallas y se relaciona directamente con el lenguaje digital, ya que los niños y las niñas se apropian de las formas y modalidades del mundo digital para construir sus juegos de roles.

Asimismo, se observa que la apropiación simbólica de la dimensión digital en los juegos resignifica la propia noción del acto de jugar, difuminándose las fronteras entre la faceta performática y corporal que implica el juego analógico con

la destreza de jugar a través de las pantallas. Así se encuentra que algunas niñas y niños intercambian la idea de jugar con la de jugar videojuegos como si se tratara de una misma actividad lúdica.

En esta lógica de apropiación del lenguaje digital, se aprecia el gusto por la estética digital en las animaciones, que coincide con la versión más conocida del personaje por estos niños y niñas. Este aspecto no solo indica que el gusto está determinado por aquello que es conocido, sino que este gusto familiarizado se sustenta mayormente en una estética fotorrealista, que es percibida como realista y auténtica por parte de esta población infantil, cuando posiblemente generaciones anteriores a la edad de 5 años, podrían haber tenido otras percepciones. De esta forma, los universos simbólicos de los niños y de las niñas se configuran en visiones del mundo determinadas por la era digital y el posmodernismo, lo cual interviene en la construcción de específicas sensibilidades sobre el mundo a su alrededor.

En los relatos infantiles, el simbolismo aparece en capas de una tela cada vez más fina e invisible a medida que se va develando la trama. Así se siente trabajar con discursos desbordantes de imaginación, creatividad y figuración. El mundo de las pantallas es ilimitado y podría decirse que las capas de esta trama discursiva también lo serían sin el intento de tomar los hilos y elaborar una narrativa que permita aproximarse a la complejidad de este fenómeno. Por lo tanto, este trabajo de investigación es tan solo un fragmento de una realidad cambiante, que deja abierta varias puertas para continuar conociendo la construcción de los universos simbólicos infantiles a través de pantallas.

8. Referencias bibliográficas

ABUIN, N. (2009). Publicidad, roles sociales y discurso de género. *Actes de Congènere: la representació de gènere a la publicitat del segle XXI*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7547003>

AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26 (73), 249-264.

ANDRÉU, J. (1998). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Universidad de Granada. <https://abacoenred.org>

AROCENA, J. (2010). La noción de organización en Arocena, J., *Las organizaciones humanas. De la racionalidad mecánica a la inteligencia organizacional*, 33-38.

BARRAGÁN, C. (2015). Cualidades hápticas de la imagen digital. *II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV*. <http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2015.1141>

BARTHES, R. (1999). *Mitologías*. Siglo XXI.

BAUDRILLARD, J. (1981). *La sociedad de consumo*. Siglo XXI.

BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

----- (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.

BECZ, P. (2016). *Netflix goes to cinema. The new chapter of quality tv conquers the big screen*. Universidad de Copenhague.

BELLAVANCE, G. (2004). Le goût des autres. Une analyse des répertoires culturels de nouvelles élites omnivores. *Sociologie et sociétés*, 36 (1).

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

BETANCOR, E. (2023). La construcción del héroe infantil. Aplicación del mito del héroe en el renacimiento del Walt Disney Animation Studios (1989-1999). Tesis del Máster en Guion, Narrativa y Creatividad Audiovisual. Universidad de Sevilla.

BISIO, A. (2014). *El encuentro inicial: Una oportunidad de facilitar la simbolización. Análisis de la práctica en grupos de educación inicial en escuelas y en jardines de infantes públicos* [Tesis de Maestría].
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4468>

BLADES, M., OATES, C. y Li, S. (2013). Children's recognition of advertisements on television and on web pages. *Appetite*, 62, 190-193.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.04.002>

BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Hora.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

BOURDIEU, P. (2010). *El Sentido Social del gusto*. Siglo Veintiuno editores.

----- (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Grupo Santillana Ediciones.

----- (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Revista Sociológica*, 2 (5), 11-17.

<https://sociologiac.net/biblio/BourdieuLosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

BRONFENBRENNER, U (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

BUCKINGHAM, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Morata.

----- (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Polity Press.

----- (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Morata.

BURGESS, J. y GREEN, J. (2009). Making sense of YouTube en *YouTube: Digital media and society series* (pp. 1-15). Polity.

BUSSEY, K. y BANDURA, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106 (4), 676-713.

BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

CALDERÓN, A. y CAMIOL, A. (2022). Mediación parental en el uso de tecnologías móviles en niños y niñas costarricenses: Una aproximación metodológica mixta. *Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica*.

CAMPBELL, J. (1949). La aventura del héroe en Campbell, J., *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.

CAMPO, L. (2009). Características del lenguaje cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente* 12, 341-351.

CASTORIADIS, C. (1975). El imaginario social y la institución en Castoriadis, C., *La institución imaginaria de la sociedad*. Confederación Sindical Solidaridad Obrera. www.solidaridadobrera.org

CHACÓN, P. (2011). ¿Cómo interpretan los niños y niñas de Educación Infantil las series, películas de animación y los videojuegos? Una análisis a través del dibujo. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

CHAUDRON, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre.

COOK, D. T. (Ed.) (2020). *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*. Rutgers University – Camden, Estados Unidos.

----- (2010). Commercial Enculturation: Moving beyond Consumer Socialization. En Buckingham, D. y Tingstad, V. (Ed). *Childhood and Consumer Culture*. Basingstoke, Macmillan.

COOLEY, Ch. (1902). *Human Nature and the Social Order*. www.abika.com

CORTÉS, F., ESCOBAR, A y GONZÁLEZ, M. (2008). *Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales*. Centro de Estudios Sociológicos.

CRAIG, D. y CUNNINGHAM, S. (2017) Toy unboxing: Living in a(nunregulated) material world. *Media International Australia*, 163 (1), 77-86. <http://dx.doi.org/10.1177/1329878X17693700>.

DEL MORAL, et al. (2010). La asimilación cognitiva infantil de los estereotipos representados a través de los dibujos animados. *Observatorio (OBS*) Journal*, 4 (3).

DINIZ, A. (2018). Para pequenos grandes espectadores: a produção televisiva brasileira direcionada a crianças pequenas a partir do caso da Galinha Pintadinha. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 21 (2). <http://www.uel.br/revistas/informacao/>

DONNAT, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. *Éléments de synthèse 1997-2008. Dans Culture études*, 5, (1-12). <https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2009-5-page-1.htm>

DOURISH, P. (2016). *Algorithms and their others: Algorithmic culture in context*. *Big Data & Society*. SAGE Publications.

DUEK, C. (2013). *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*. Capital Intelectual

EAGLETON, T. (2019). *Humor*. Penguin Random House.

ECO, U. (1986). El universo del sentido en Eco, U., *La Estructura Ausente*. Lumen.

ESCUELA INFANTIL MIL SEMILLAS (2022). *Proyecto Pedagógico Institucional*.

ESPINAR, E. (2006). Imágenes y estereotipos de género en la programación y en la publicidad infantil. Análisis cuantitativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 61.

FEATHERSTONE, M. (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Amorrortu Editores.

FEIJOO, B. y GARCÍA, A. (2017). Análisis del Consumo Infantil de TV, videojuegos e internet: diferencias en función del sexo en la selección de contenidos audiovisuales. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 95-108.

FERNÁNDEZ, C. y HEIKKILA, R. (2011). El debate sobre el omnivorismo cultural. Una aproximación a nuevas tendencias en sociología de consumo. *Revista Internacional de Sociología*, 69 (3), 585-606.

FIDALGO, A. (2020). *Quem não conhece o YouTube? Uma perspectiva participativa das práticas de crianças em plataforma de vídeos online* [Tesis de Maestría]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31876>

GARCÍA CANCLINI, N. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica en Sunkel, G. (Ed.), *El Consumo Cultural en América Latina*. Convenio Andrés Bello.

----- (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.

GARCÍA MARIN, J. y SERRANO, I. (2023). Miedo (in)fundado al algoritmo: Las recomendaciones de YouTube y la polarización. *Comunicar*, 31 (74), *Revista Científica de Educomunicación*.

GIDDENS, A. y SUTTON, P. (2014). *Conceptos esenciales de sociología*. Alianza editorial.

GILLESPIE, T., BOCZKOWSKI, P. y FOOT, K. (2014). *Media Technologies. Essays on Communication, materiality and society*. The Mit Press.

GRANÉ, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia? en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (76).

GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

HALL, S. (1997). El trabajo de la representación. En Hall, S. (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, (13-74). Sage Publications.

HELLER, E. (2008). *La psicología del color*. Gustavo Gili Editorial.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.

HOLBROOK, M. y HIRSCHMAN, E. (1982). The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fun. *Journal of Consumer Research*, 9 (2), 132-140.

HURLOCK, E. (1982). *Desarrollo del niño*. Mc Graw-Hill.

JAMESON, F. (1995). La moda «nostalgia» en Jameson, F., *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós.

JARDÍN ENRIQUETA COMPTE Y RIQUE (2022). *Diagnóstico Institucional del Jardín de Infantes N° 213 Enriqueta Compte y Riqué*.

JENKINS, H., FORD, S. y GREEN, J. (2013). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.

JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture*. Paidós.

JIMÉNEZ, A., et al. (2019). El algoritmo de YouTube: análisis de los factores que repercuten en la posición de los vídeos en las Tendencias de YouTube España. En Pérez Rufi, P. (coord.). *YouTube y la economía del algoritmo*. Eumed.net

KRAUTH, K., et. al. (2009). Categorías de análisis en las prácticas de ver TV en los niños escolares. II Congreso Internacional de Investigación, 2 al 14 de noviembre de 2019, La Plata, Argentina. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12081/ev.12081.pdf

KRISTEVA, J. (1981). *Semiótica 1*. Espiral, Editorial Fundamentos.

LASKAR, K. (2021). Gender-sensitive portrayal in cartoon shows for preschoolers: A critical analysis of Masha and the Bear. *Asia Pacific Media Educator*, (31), 212-228. Sage Publications.

LIVINGSTONE, S. y BLUM ROSS, A. (2020). *Parenting for a Digital Future*. Oxford University Press.

LIVINGSTONE, S. y SEFTON-GREEN, J. (2016). *The class living and learning in the digital age*. New York University Press.

LIVINGSTONE, S., et al. (2012). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online*

survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. The London School of Economics and Political Science.

------(2002). *Young people and new media. Childhood and the changing media environment.* Sage Publications.

----- (1990). *Making sense of television.* Pergamon Press

LOBATO, R. y LOTZ, A. (2020). Imagining Global Video: The Challenge of Netflix. *Journal of Cinema & Media Studies*, 59 (3), 132-136.
<https://doi.org/10.1353/cj.2020.0034>

LOWENFELD, V. y BRITTAIN, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Kapelusz.

LOZANO, R., et al. (2020). Las multipantallas en la primera infancia. Familias del siglo XXI. *Enseñanza y Teaching*, 38, 47-65.

MAFFESOLI, M. (1997). Del formismo en Maffesoli, M., *Elogio de la razón sensible.* Paidós.

MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital.* Paidós.

MARCOS, M., et al. (2020). Childhood and Online Audiovisual Content in Spain: an Approach to Consumption and Parental Mediation on OTT Platforms. *Icono 14*, 18 (2), 245-268.

MARIN, A. y PALACIOS, M. (2015). El abuelazgo: enlace intergeneracional en la crianza y cuidado de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 11-27.

MARTIN, C., et al. (2013). The Role of Sex of Peers and Gender-Typed Activities in Young Children's Peer Affiliative Networks: A Longitudinal Analysis of Selection and Influence. *Child Dev*, 84 (3), 921–937.

MARTIN, M. (2020). *Representación en el cine de animación: Reflexiones en torno al concepto de mimesis.* Jornadas de Fomento de la Investigación, Universidad Jaume. repositori.uji.es

MARTÍN BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.

MASSAROLO, J. C. y MESQUITA, D. (2016). Vídeo sob demanda: uma nova plataforma televisiva. Grupo de Trabajo de Estudios de Televisión del XXV Encuentro Anual de la Compós, Universidad Federal de Goiás.

MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.

MEGÍAS, I. y BALLESTEROS, J. C. (2011). *Abuelos y abuelas... para todo: percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

MONTERO, A. (2020). Simultaneidad de puntos de vista en la imagen audiovisual interactiva de YouTube: análisis estructural del gameplay y el reaction video. En Segarra, J., et al., *Innovación y Comunicación: Retos docentes para la transferencia del conocimiento*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7952284>

MORLEY, D. (2007). *Medios, Modernidad y Tecnología*. Gedisa.

----- (1996). *Televisión, Audiencias y Estudios Culturales*. Amorrortu Editores.

MOSCOSO, L. F. y DÍAZ, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67.

MOTA, D. (2021). Desenhos animados no ensino de história: a idade média em Gato Félix e Três Espiãs Demais. *Acta Scientiarum. Education*, 43.
<http://periodicos.uem.br/ojs>

MULLER, C. y ARIÑO, M. (2018). Netflix, ¿utopía del usuario?. *Unidad Sociológica I*, 13-14. <http://unidadesociologica.com.ar/UnidadSociologica13142.pdf>

OCTOBRE, S. (2019). *¿Quién teme a las culturas juveniles?*. Océano Travesía.

O' KEEFFE, M. (2009). Remote control and influence: technocultural capital as a species of cultural capital. *Irish Journal of Sociology*, 17(1), 38-55.

PARISER, E. (2017). *El filtro burbuja*. Taurus.

PAULY, N. (2003). Interpreting Visual Culture as Cultural Narratives in Teacher Education. *Studies in Art Education*, 44(3), 264-284. National Art Education Association. <https://www.jstor.org/stable/1321013>

PERROTTI, E. y PIERUCCINI, I. (2014). A mediação cultural como categoria autonoma. *Inf., Londrina*, 19(2), 01 – 22. <http://www.uel.br/revistas/informacao/>

PETERSON, R. y KERN, R. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61(5) 900-907. American Sociological Association

PIAGET, J. (1966). *La psicología del niño*. Morata.

POSTMAN, N. (2019). *The disappearance of childhood*. Knopf Doubleday Publishing Group.

QUECHA, C. R. (2014). Etnografía con niños. En Oemichen Bazán, C. (Ed). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de México.

RADAKOVICH, R. (2023). Las matrices del gusto. De la distinción a los algoritmos. *Comunicación y medios*, 32(48).

RADAKOVICH, R. y WORTMAN, A. (2019). Introducción. En Radakovich, R. y Wortman, A. (comp.). *Mutaciones del consumo cultural en el siglo XXI*. Teseo, ALAS, Clacso.

RADAKOVICH, R. (2014). El gusto revisitado. Distinción, hibridez y omnivoridad en el cono sur latinoamericano. *Revista Diálogos Possíveis*, 13(2), 187-205. Salvador de Bahía.

----- (2011). *Retrato cultural. Montevideo entre cumbas, tambores y óperas*. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Udelar.

RAMSEY, I. (1989). An Investigation of Children's Verbal Responses to Selected Art Styles Source. *The Journal of Educational Research*, 83(1), 46-51. <https://www.jstor.org/stable/27540367>

REAL, M. (1977). *The Disney Universe: Morality Play en Real, M, Mass-Mediated Culture*. Prentice Hall, Londres.

SALSA, A. y VIVALDI, R. (2012). Del objeto al símbolo: aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes. *Interdisciplinaria*, 29(1) p. 133-149.

SÁNCHEZ, I. (2020). Youtubers infantiles: los menores como recurso para generar nuevas tendencias publicitarias. *Austral Comunicación*. 9(2), 249-274.

SARLO, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna: Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Ariel.

SASSATELLI, R. (2004). *Consumo, cultura y sociedad*. Amorrortu Editores.

SCOLARI, C y FRATICELLI, D. (2019). The case of the top Spanish Youtubers. Emerging Media Subjects and discourse practices in the media ecology. *Sage Journals*, 25(3) 496–515.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354856517721807>

SCOLARI, C. (Ed) (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmediales de los jóvenes en el aula*. Transliteracy, H2020, Research and Innovation Actions.

SCOLARI, C. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

SIRI, L. (2016). El rol de Netflix en el ecosistema de medios y telecomunicaciones: ¿El fin de la televisión y del cine? *Hipertextos*, 4(5).

STEINBERG, S. (2011). Kinderculture: Mediating, Simulacralizing, and Pathologizing the New Childhood. En Steinberg, S., *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Westview Press.

STRIPHAS, T. (2015). Algorithmic culture. *European Journal of Cultural Studies*, 18(4-5), 395–412.

SUED, E. (2021). Entrenar al algoritmo: gobernanza, agencia y literacidad en el uso de YouTube. *Contratexto*, 37.

SULLIVAN, O. y KATZ-GERRO, T. (2007). The Omnivore Thesis Revisited: Voracious Cultural Consumers. *European Sociological Review*, 23(2), 123-137.

SUNKEL, G. (2004). El consumo cultural en la investigación en comunicaciones de América Latina. *Contornos. Signo y pensamiento*, 23(45).

SYLVERSTONE, R. (1996). Televisión, ontología y objeto transicional. En Silverstone, R., *Televisión y vida cotidiana*. Amorrortu.

TURKLE, S. (2011). Networked: In intimacy, new solitudes En Turkle, S., *Alone together*. Basics Books.

TUR-VIÑES, et al. (2018). YouTube, menores y cultura colaborativa. Revisión bibliográfica de la investigación académica. *Historia y comunicación social*, 24 (1), 331-351.

URUGUAY CRECE CONTIGO, Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos Desde el nacimiento a los seis años*.

URUGUAY EDUCA (s.f.). *Enriqueta Compte y Riqué (1866 -1949)*.

VALLÉS, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.

VYGOTSKY, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.

WILLE, E., et al. (2018). Gender Stereotypes in a Children's Television Program: Effects on Girls' and Boys' Stereotype Endorsement, Math Performance, Motivational Dispositions, and Attitudes. *Front. Psychol*, 9(2435).

WHITEHEAD, H. y ORTNER, S. (1996). Introduction: Accounting for sexual meaning. En Whitehead, H. y Ortner, S., *Sexual meanings. The cultural construction of gender and sexuality*. Cambridge University Press.
<https://archive.org/details/sexualmeaningscu0000ortn/mode/2up?view=theater>

WINNICOT, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.

WINOCUR, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como*

espacio de control de la incertidumbre. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Siglo XXI.

Páginas web

COMMON SENSE MEDIA (2017). *Censo digital del uso de pantallas en niños de cero a ocho años.*

https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/08census_digitaldivide_release.pdf

----- (2017). *Infografía sobre el uso de pantallas en niños de cero a ocho años.* <https://www.commonsensemedia.org/media-use-by-kids-ages-zero-to-eight-2020>

HEALTHY CHILDREN (21 de octubre de 2016). *La American Academy of Pediatrics publica nuevas recomendaciones para el consumo mediático de los niños.* <https://www.healthychildren.org/Spanish/news/Paginas/aap-announces-newrecommendations-for-childrens-media-use.aspx>

MONTEVIDEO PORTAL (23 de octubre de 2017). *Nuevo estudio revela enorme aumento del tiempo que los niños pasan con celulares y tablets.* <https://www.montevideo.com.uy/Mujer-y-salud/Nuevo-estudio-revela-enorme-aumentodel-tiempo-que-los-ninos-pasan-con-celulares-o-tablets-uc664999>

WE ARE SOCIAL (2022). *Digital Report 2022. El informe sobre las tendencias digitales, redes sociales y mobile.* <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-report-2022-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile/>