



**Consumo tecno-mediático y socialización infantil: un estudio de caso con un grupo de niños
y niñas de preescolar de Medellín**

Sara Carolina Carrillo David

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Doctorado en educación

Asesores:

Dra. Dora Inés Chaverra Fernández

Dr. Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín, Colombia

2022.

Cita	(Carrillo David, 2022)
Referencia	Carrillo David, S.C. (2022). <i>Consumo tecno-mediático y socialización infantil: un estudio de caso con un grupo de niños y niñas de preescolar de Medellín</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XIV.

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar.

Jefe departamento: Nombres y Apellidos.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Consumo Tecno-Mediático Y Socialización Infantil: Un Acercamiento Al Objeto De Investigación	8
1.1. Contexto Del Problema De Investigación	24
1.2. Objetivos	36
Capítulo 2. Referentes Teórico-Conceptuales	38
2.1. Consumo	38
2.1.1. <i>Concepto De Consumo</i>	38
2.1.2. <i>Miradas Al Consumo</i>	40
2.2. Consumo Y Socialización Infantil	51
2.2.1. <i>Concepto De Socialización</i>	51
2.2.2. <i>El Planteamiento Ecológico-Social (La Socialización Como Creación Social De Redes)</i>	60
2.2.3. <i>Niveles E Instancias Para El Análisis De La Socialización Infantil En Relación Con El Consumo Tecno-Mediático</i>	70
2.3. Relaciones Entre Consumo Y Educación	74
2.3.1. <i>El Mercado Como Educador</i>	74
2.3.2. <i>Las Instituciones (Familia, Escuela, Pares) Como Educadoras En El Consumo</i>	77
2.3.3. <i>La Intersección Entre Mercado E Instituciones Como Parte De La Educación En El Consumo</i>	79
2.3.4. <i>Relaciones Entre Consumo Y Escuela</i>	80
Capítulo 3. Investigación Con Niños Pequeños, Grandes Desafíos	83
3.1. Paradigma Y Enfoque	84
3.2. Participantes	88
3.3. Generación De La Información: Conceptualización Y Procedimiento	89
3.3.1. <i>Fase De Levantamiento De La Información</i>	90
3.3.2. <i>Estrategias, Técnicas E Instrumentos Para La Generación De Información</i>	92
3.4. Métodos Para El Análisis E Interpretación De La Información	118
Capítulo 4. El Consumo Tecno-Mediático Y Su Papel En La Socialización De Niños Y Niñas: Una Mirada Desde La Construcción Socio-Interpretativa De La Cotidianidad Infantil	128
4.1. Sociedades Del Consumo Tecno-Mediático Y Socialización Infantil	129
4.2. Institucionalización Del Consumo Tecno-Mediático	146
4.3. El Establecimiento De Nuevos Patrones Interpretativos En La Cotidianidad Infantil Gracias Al Consumo Tecno-Mediático	157
4.3.1. <i>El Concepto De Patrón Interpretativo</i>	157

4.3.2. <i>Características De Los Patrones Interpretativos</i>	160
4.3.3. <i>Patrones Interpretativos Y Sus Derivaciones En Los Sujetos</i>	168
4.4. <i>La Esfera Del Consumo Tecno-Mediático Como Fuente De Patrones Interpretativos Y De Orientaciones Temático-Prácticas De Niños Y Niñas En Su Cotidianidad</i>	174
4.4.1. <i>Consumo Tecno-Mediático Como Tema De Orientación</i>	179
4.4.2. <i>Consumo Tecno-Mediático, Affordances Y Construcciones De Sentido</i>	184
4.4.3. <i>Consumo Tecno-Mediático Y Rutinas Cotidianas</i>	208
4.4.4. <i>El Consumo Tecno-Mediático En La Cultura De Pares Y En Las Relaciones Entre Pares</i>	223
5. Conclusiones	241
Referencias Bibliográficas	263

Tabla de imágenes

Imagen 1. Publicidades en revista Cromos de circulación en Medellín	13
Imagen 2. Publicidad de productos para niños y niñas.....	15
Imagen 3. “Mis pasatiempos”	24
Imagen 4. “Mis pasatiempos”	24
Imagen 5. Rincón de pintucaritas y accesorios	104
Imagen 6. Rincón de material concreto.....	105
Imagen 7. Rincón de rompecabezas.....	105
Imagen 8. A	110
Imagen 9. B	111
Imagen 10.....	151
Imagen 11.....	152
Imagen 12.....	191
Imagen 13.....	191
Imagen 14. Dibujo A	193
Imagen 15. Dibujo B	194
Imagen 17. Dibujo C	200
Imagen 18. Dibujo D	201
Imagen 20. Dibujo F.....	215
Imagen 21. Dibujo G.	215
Imagen 22. Usada durante los grupos de discusión	237

Tabla de cuadros

Cuadro 1. Modelo socio-ecológico y entorno mediático. Elaboración propia	63
Cuadro 2. Modelo socio-ecológico de Baacke (1998).	67
Cuadro 3. Niveles de análisis del proceso de socialización. Elaboración propia	71
Cuadro 4. Relaciones entre consumo y educación en referencia a la infancia	78
Cuadro 5. Relación entre pregunta, objetivos y procedimientos para la generación de datos ...	90
Cuadro 6. Formas de conocimiento en la entrevista episódica.....	98
Cuadro 7. Organización inicial del grupo discusión. Elaboración propia.....	114
Cuadro 8. Organización final del grupo discusión. Elaboración propia	115
Cuadro 9. Proceso para organizar la información	119
Cuadro 10. Ejemplo del momento de familiarización.....	120
Cuadro 11. Esquema del procesamiento de datos crudos en categorías. Elaboración propia.	120
Cuadro 12. Esquema del procesamiento de datos en categorías. Elaboración propia	121
Cuadro 13. Proceso general del análisis de datos cualitativos. (Tomado de Rodríguez, Quiles & Herrera, 2005).....	122
Cuadro 14. De la codificación a la categorización (Charmaz, 2006).....	126
Cuadro 15. Esquema de categorías condensadas como apartados del capítulo de análisis, interpretación y conclusiones. Elaboración propia.....	127
Cuadro 16. Socialización infantil. Elaboración propia	134
Cuadro 17. Acervo de saber y patrones interpretativos.....	138
Cuadro 18. Socialización de niños y niñas en relación con el consumo tecno-mediático	139
Cuadro 19. Esquema de apropiación de patrones interpretativos. Elaboración propia	141
Cuadro 20. El sentido dado al objeto	144
Cuadro 21. Construcción social de la realidad. Elaboración propia	148
Cuadro 22. El proceso de adaptación de los patrones interpretativos	173
Cuadro 23. Consumo tecno-mediático en la socialización infantil	175
Cuadro 24. Patrones interpretativos sociales. Elaboración propia.....	225
Cuadro 25. Consumo tecno-mediático y socialización infantil (caracterización). Elaboración propia.....	251
Cuadro 26. Consumo tecno-mediático y socialización infantil (Sentidos dados). Elaboración propia.....	252

Tabla de anexos

Anexo A. Asentimiento informado	274
Anexo B. Consentimiento informado	275
Anexo C. Preguntas orientadoras para la entrevista episódico-narrativa.....	276
Anexo D. Imágenes para grupos de discusión con foto elicitación	277
Anexo E. Formato para diario de campo	278
Anexo F. Matriz para el dibujo.....	279

Resumen

En este texto se muestra el papel del consumo tecno-mediático en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar de la ciudad de Medellín. Para ello se analiza el sentido que le otorgan al consumo tecno-mediático los infantes, lo que nos permite sostener que dicho consumo tecno-mediático se convierte en una fuente de patrones interpretativos y en una instancia orientadora de la cotidianidad de los niños y niñas. Se da cuenta de cuatro características de este consumo tecno-mediático como sistema de orientación en la socialización de los infantes entre las que están, por un lado, el consumo tecno-mediático como tema. Segundo, se evidencia que la presencia del consumo tecno-mediático tiene un papel influyente en las construcciones de sentido de los infantes y que esto se facilita mediante las affordances. La tercera característica señala que, precisamente, esas affordances posibilitan que el consumo tecno-mediático haga cada vez más presencia dentro de las rutinas cotidianas infantiles. Y, finalmente, que el consumo tecno-mediático actúa y está en la base de la generación de la cultura y las relaciones entre pares. Esta investigación se basó en los planteamientos cualitativos de varios autores; se inscribió dentro del paradigma hermenéutico y se propuso como enfoque el estudio de caso. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron las entrevistas episódico-narrativas, los grupos de discusión y foto elicitación, la escucha y los dibujos

Palabras clave: consumo tecno-mediático, infancia, socialización, sentidos dados, tecnologías de la información y la comunicación, patrones interpretativos, cotidianidad infantil, acervos de saber, affordances, cultura de pares.

Introducción

La pregunta básica de la investigación pedagógica sobre la socialización puede rezar de la siguiente manera: ¿Cómo se desarrolla y construye la personalidad, en este caso la personalidad infantil, en interacción con su entorno material, cultural y social? A ello le siguen otro tipo de preguntas igualmente importantes: ¿Qué influjos actúan sobre el pensamiento, el sentir, las actitudes, los comportamientos, las creencias, los valores, las imágenes de sí y del mundo de los niños¹? Y ¿cómo finalmente contribuye todo ello con el desarrollo y construcción de su identidad y su personalidad? La socialización es entendida acá como un proceso abierto, cuyo centro es el despliegue y construcción de la personalidad. Tal proceso se da en múltiples vías, lo cual supone una interdependencia recíproca entre el individuo y su entorno social, cultural y físico. Por ello es también clave la interacción —y las relaciones— del individuo con su entorno material, social y cultural específico. Gracias a los procesos de socialización se vuelve posible para los niños interiorizar ciertas normas y valores, ciertas creencias y saberes y orientar su actuar en el mundo.

En ese sentido, en el marco amplio de estas preguntas por los procesos de socialización, también se pueden situar preguntas específicas referidas puntualmente al consumo y al consumo tecno-mediático² —entendido en este trabajo como parte de las

¹ En este texto las palabras “niños”, “niñas”, “infancia”, “chicos” van a ser entendidas como sinónimos. Asimismo, cuando se alude a términos masculinos como “niños”, “infantes” “sujetos”, “individuos” se utilizan como genéricos por economía lingüística y de ninguna manera se pretende ser excluyente.

² Con la expresión *tecno-mediático* se hace alusión a los medios de comunicación masiva y a los soportes tecnológicos que los posibilitan. En la perspectiva de este texto, consumo tecno-mediático alude, por un lado, y en su sentido literal, al consumo de medios y tecnologías y, por el otro, al consumo mediado por dichos medios y tecnologías. También se tendrá en cuenta que el consumo tecno-mediático abarca lo siguiente:

- Ofertas y servicios de consumo: como programas de televisión, páginas web, aplicaciones móviles, servicios de plataformas por suscripción, emisoras, juegos de video, podcast, videos, publicidad, blogs, entre otros
- Bienes de consumo: como el televisor, celular, computadores, tabletas, consolas de video, radio, entre otros.

En este texto, además, las palabras “bienes”, “servicios”, “artefactos tecnológicos”, “tecnologías”, “aparatos”, “dispositivos”, “medios”, “TIC”, serán empleadas como sinónimos del consumo tecno-mediático

instancias socializadoras en las que se incluye la familia, los pares y la escuela—, a saber: ¿Qué papel juega el consumo tecno-mediático en los niños en edades preescolares, en sus vidas, en su cotidianidad, en su entorno, en sus interacciones y formas de sociabilidad, en sus acervos de saber, en la orientación de su actuar, en el desarrollo y construcción de su personalidad? ¿Cuál es el lugar social de los niños en la cultura respecto a las dinámicas, efectos, influjos que viene produciendo hoy en día el consumo tecno-mediático? ¿Qué sentido tiene el consumo tecno-mediático en la construcción de la personalidad y en la formación de sí de los niños? ¿Qué posibilidades de interacción con otros, adultos y pares, le abre y posibilita el consumo tecno-mediático a los niños? ¿Qué papel juega el consumo tecno-mediático en la pertenencia —o no— a un grupo de pares en un grupo de niños? ¿En qué sentido está presente el consumo tecno-mediático en los procesos de internalización de los acervos de saber, patrones interpretativos y saberes valorativos y orientadores de la acción de niños? ¿En qué sentido es posible afirmar que la concepción de infancia hoy en día es producida, en gran parte, por el consumo tecno-mediático (una infancia mediatizada y consumista)? Preguntas como las anteriores atraviesan de un modo u otro las reflexiones del presente trabajo doctoral, donde se pretende transitar en torno a unas discusiones centradas en la infancia en relación con el consumo tecno-mediático y, en especial, sobre la presencia e influjo del consumo tecno-mediático en la infancia.

Si bien la pregunta por la socialización, en un sentido amplio, ha estado anclada, inicialmente, a los trabajos de la sociología (Durkheim, Parsons, Berger y Luckmann), no se puede desconocer que hoy la socialización hace parte de los asuntos por indagar tanto de la psicología como de la misma pedagogía. De hecho, el mismo Durkheim, uno de los padres de

de manera que la estructura del escrito no sea percibida y leída de forma disonante, redundante o cacofónica.

la sociología, hablaba de la educación como “socialización metódica”, lo cual ponía sobre la mesa el papel relevante también de la pedagogía sobre dicho asunto.

Frente a la problemática de la socialización y de la socialización infantil se vienen construyendo, además, diferentes perspectivas de trabajo como los nuevos estudios sociales sobre la infancia, los estudios sobre el consumo y los estudios culturales; de manera que hoy en día la pregunta por la socialización se configura en un marco interdisciplinario amplio que implica abordajes desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, por lo que, particularmente en este trabajo de investigación, el propósito es mostrar la relevancia de esta problemática dentro de la investigación pedagógica.

Reflexionar acerca de dicha problemática implica asumir que el consumo tecno-mediático está propiciando y profundizando ciertos cambios en la sociedad, que su papel es cada vez más relevante para pensar la infancia y que influye de manera significativa en la cotidianidad de los niños. Precisamente los planteamientos que se exponen a continuación en los diferentes apartados de este texto permiten afirmar —a manera de tesis orientadora de este escrito— que hoy el consumo tecno-mediático tiene un papel clave en la socialización de los infantes, asunto que se evidencia en las construcciones de sentido que hacen de su mundo, de su cotidianidad, de sus rutinas y de las relaciones que se establecen con otros sujetos (pares y adultos).

No es desconocido que el consumo tecno-mediático infantil deviene en un asunto de particular interés para la investigación contemporánea con niños y que se está convirtiendo, en la última década, en un foco de atención y de debates dentro de las diferentes disciplinas, en donde, por supuesto, se incluye a la pedagogía. En la actualidad resulta casi imposible entender a la infancia sin considerar a niños y niñas como parte fundamental de lo que algunos autores han nombrado como “cultura del consumo” (Tingstad y Buckingham, 2010). Los niños y las niñas de hoy en día están viviendo una suerte de infancia del consumo e inclusive hay

teóricos como Buckingham (2013) que afirman que hay “nuevos de paradigmas para repensar el niño-consumidor”.

Para la educación y la reflexión pedagógica estos son hechos que no pueden pasar desapercibidos toda vez que, en un mundo de cambios mediados por el consumo tecno-mediático globalizado, es necesario, como lo indica Serres (2016), conocer al sujeto que se presenta hoy en la escuela, antes que enseñarle algún contenido o como lo dice Livingstone (2009): “Antes de que los niños puedan aprender usando el internet, ellos tienen que aprender a usar el internet”. El “nuevo” escolar está confrontándose, en clave histórica y cultural, con otras dinámicas sociales, con otras prácticas de socialización. Y esto hay que entenderlo, tematizarlo, investigarlo desde las perspectivas pedagógicas del docente, teniendo en cuenta, además, que las reflexiones desde el campo pedagógico poco se han concentrado en niños y niñas en las edades de los participantes de esta pesquisa. Específicamente, por ejemplo, la pedagogía infantil, si bien ha manifestado desde el punto de vista didáctico sus preocupaciones sobre las tecnologías y las nuevas mediaciones, su mirada a estos como parte del consumo tecno-mediático ha pasado inadvertida en el contexto de la educación. Más allá de la pregunta por su uso en los procesos de aprendizaje escolarizados, está la pregunta por el papel que juegan en sus vidas y en su cotidianidad.

Por ello esta investigación es una contribución a los estudios sobre el consumo tecno-mediático infantil en relación con la educación, sobre todo hoy en día que, como se leerá a continuación, esto hace parte de la cotidianidad de los infantes. Empieza a ser necesario que quienes reflexionan asuntos relacionados con la educación investiguen lo que sucede con la infancia en una época en que ésta —la infancia— empieza ser adjetivada como “materialista” (Buckingham, 2013). De ahí que los aportes de esta investigación a una suerte de pedagogía del consumo tecno-mediático infantil estén relacionados con conocer el papel y la relevancia que tiene el consumo tecno-mediático dentro de las formas de socialización de niños y niñas. En este sentido una investigación como esta, también resulta de importancia para las actuales

teorías de la socialización y para la sociología de la infancia. Si bien no se puede desconocer que las relaciones entre consumo, mercado, educación e infancia son complejas y variadas, se puede decir, no obstante, que estos matices muestran un campo promisorio para trabajar en el que la investigación pedagógica y didáctica está llamada a cumplir un papel de importancia.

En este orden de ideas, esta investigación se propuso interpretar el papel que cumple el consumo tecno-mediático en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar de la ciudad de Medellín. Para dar cuenta de lo anterior, este trabajo se encuentra dividido de la siguiente manera: en el primer capítulo se presenta un acercamiento al problema de investigación, a los objetivos de investigación y se contextualiza al lector acerca del objeto de estudio de esta pesquisa.

En el segundo capítulo, se aborda el concepto de consumo desde algunos puntos de vista, entre los que se destacan los planteamientos de los estudios sociológico-culturales al consumo que hacen Sandlin y McLaren (2010). También se propone establecer una diferencia, desde el punto de vista analítico, entre uso y consumo: mientras el uso, por ejemplo, de un artefacto, está referido a una función pragmática: se usa el celular para llamar; el consumo va más allá del uso y cumple con otras funciones (o papeles como se plantea en el objetivo general de este trabajo) que se pueden denominar así: función social del consumo, función simbólico-identitaria del consumo, función lúdico-estética y emocional del consumo.

Asimismo, en este apartado se desarrolla conceptualmente la relación entre consumo y socialización infantil. Se presentan otras teorías que tienen que ver con las relaciones que se dan entre consumo y educación, que si bien no es un asunto que haya sido ampliamente explorado por la reflexión pedagógica, se podría mirar a partir de las perspectivas y categorías para el análisis que se leerán en este capítulo.

También se busca en esta investigación poner en relación los estudios sobre el consumo, los estudios sobre el consumo tecno-mediático y los nuevos estudios sociales sobre la infancia. En ese sentido se parte de la idea que la infancia es una construcción histórica,

social y cultural y que, particularmente, pensar hoy la infancia en relación con el sistema del consumo implica entenderla como un fenómeno cambiante y como una categoría social. De ahí el interés por los procesos de socialización, que muestran que el fenómeno de la infancia es también un fenómeno cultural fuertemente influenciado por las dinámicas contemporáneas, dentro de las que se destaca dicho consumo tecno-mediático.

El capítulo tres presenta el diseño metodológico de esta investigación. En él se resalta el desafío que implica hacer investigación con niños y niñas en edades preescolares, no sólo porque actualmente hay un particular interés por visibilizar los puntos de vista de los infantes dentro de las investigaciones, sino también porque reconstruir los discursos que circulan sobre la infancia implica dar voz a quienes deben hablar de y por sí mismos. De ahí que en este capítulo se haga énfasis en la descripción de lo que fue el trabajo de campo para la generación de la información toda vez que, con cada técnica e instrumento se tenía como objetivo privilegiar la voz de los niños y las niñas. Acá se hallarán también los detalles del proceso metodológico: el paradigma y el enfoque de la investigación; se presentará a los participantes, las estrategias, técnicas e instrumentos empleados para la generación de la información, su conceptualización, diseño y procedimiento. En este punto, se encontrará una estructura que divide el trabajo de campo entre lo que se denominó como “año uno” y como “año dos”, en una suerte de ejercicio piloto que permitió afinar la estrategia metodológica. Asimismo, se presentarán los métodos para el análisis e interpretación de la información.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación. Se señala acá el papel del consumo tecno-mediático en la socialización de los infantes. Se muestra que éste se convierte en una fuente de patrones interpretativos y orientadores de la cotidianidad de niños y niñas vehiculizado por las *affordances* de bienes y servicios. Asimismo, se indica que gracias al consumo tecno-mediático los infantes constituyen nuevas formas de apropiación de los medios y las tecnologías con las que satisfacen sus necesidades cotidianas, resuelven sus problemas y orientan su accionar. Se reflexionan y analizan las relaciones que se dan entre pares y que

están mediadas por el consumo tecno-mediático y que algunos asuntos claves de esas interacciones entre infantes tienen que ser consideradas como marcos y condiciones para los procesos de formación en los respectivos contextos y que conllevan procesos de aprendizaje conscientes y autoorganizados.

Finalmente, en el último capítulo, se exponen las conclusiones, recomendaciones y limitaciones de esta investigación.

Capítulo 1. Consumo Tecno-Mediático Y Socialización Infantil: Un Acercamiento

Al Objeto De Investigación

“Se tiene que escuchar lo que los niños y las niñas pequeños dicen acerca de la televisión, de los automóviles o preferencias de diferentes artefactos para reconocer qué tan dotados están como consumidores, inclusive mucho antes de que puedan hablar”. (David Riesman, 2001 [1950]).

Las relaciones sociales “estructuran e intermedian la cultura consumista, pero la cultura consumista, a su vez, configura la naturaleza y el significado las relaciones sociales”. (Buckingham, 2013, p. 14).

“Es tiempo de que los educadores tomen con seriedad el consumo y la cultura del consumo. Las pedagogías del consumo les enseñan a los adultos y a los niños de hoy en día como modelar identidades (fashion identities) en conexión con una cultura de celebridades, de la moda, de la publicidad y de los medios. Nuestras instituciones educativas son lugares en donde las prácticas de consumo se enseñan, se llevan, se venden y se intercambian. En el salón de clase y en el patio de recreo a los niños se les enseña cómo consumir la cultura popular. Las instituciones educativas producen sujetos racializados, generizados y de clases — sujetos cuyas identidades se han forjado con los intercambios dentro del mercado del consumo. Un niño consumidor es una persona que sabe cómo comprar, cómo vestir, cómo mirar, cómo beber y cómo intercambiar los significados culturales de la infancia”. (Denzin, 2010, p. XIII).

Dos niñas de preescolar hablan sobre “comportarse bien con la mamá y con la profe” y “ser niñas buenas, así como *princesita Sofía*³”. En una clase la maestra dibuja en el tablero un oso, un erizo y una araña. Uno de los estudiantes le dice que “su dibujo es muy feo” y que “busque un tutorial en YouTube para que le enseñe a dibujar bien esos animales”. Un grupo de niños expresa a uno de sus compañeros que “está perdido del mundo” porque no conoce ni ha jugado el nuevo videojuego de la FIFA⁴ del PS4⁵ y que por ello no lo van a aceptar en el equipo. Una niña lleva un celular que contiene varios tipos de aplicaciones con juegos; ella da órdenes a sus compañeros afirmando que “tienen que hacer lo que yo les diga para prestarles el celular”. Durante la clase de tecnologías⁶ la mayoría de los alumnos se burlan de una compañera porque no sabe usar el computador; uno de ellos se acerca y se ofrece para explicarle la manera de utilizar el mouse (ratón) e ingresar a internet. Durante el “juego libre”⁷ los niños y niñas deciden construir con diferentes materiales del salón (bloques armables de madera y plástico) lo que ellos denominan como “la guarida de los *PJ Masks: Héroe en pijamas*⁸”. Además, se observa que se mueven, actúan y entablan diálogos propios de los personajes. Se escucha como otros niños van proponiendo que cambien los personajes por los de otras series como los de *La guardia del león*⁹. Lo que saben y dicen de esos personajes para actuar, interactuar y resolver las situaciones en las que se encuentran.

En repetidas ocasiones algunos niños le solicitan a la maestra que le “mande una nota” al acudiente de X o Y “para que lo castigue y no le preste el celular porque se portó mal” (otros sugieren como una suerte de castigo el PlayStation o el computador). En los conversatorios de

³ Es una serie de televisión de la cadena Disney

⁴ Es el nombre de un videojuego

⁵ Es la manera de referirse al PlayStation en su versión número 4

⁶ Clase de tecnologías es el nombre que se le da al espacio curricular en el que el docente debe incluir el uso de computadores (de mesa o portátiles) u otros aparatos tecnológicos (tabletas, celulares)

⁷ Momento destinado para que los niños y niñas decidan qué jugar o en qué ocupar su tiempo (se contraponen al juego dirigido).

⁸ Es una serie de televisión de la cadena Disney emitida por primera vez en 2016 en Latinoamérica

⁹ Serie de televisión animada estadounidense basada en la película de 1994, El Rey León de Disney.

inicio de actividades preescolares, en los que se dialoga acerca de lo que cada uno hizo el fin de semana, los niños que primero toman la palabra hacen referencia a las salidas familiares o a los lugares visitados; les siguen otros que narran sus hazañas en los videojuegos, describen a cada personaje e imitan los sonidos. Aquellos chicos que ya se habían expresado piden nuevamente la palabra para comentar a la maestra y a sus compañeros que: “le voy a decir a mi mamá (o que le van a “pedir al niño dios”) que me compre eso que dijo Juan” (un dispositivo o una película que sus pares acaban de mencionar).

Estos son sólo algunos ejemplos de ese “otro” papel de los medios y las tecnologías en relación con niños y niñas con los que, una docente de preescolar como yo, se confronta día a día en el contexto educativo. Se trata, sin lugar a duda, de un papel educativo (formativo) y socializador de los medios y las tecnologías que a menudo queda invisibilizado (o que pasa desapercibido) por muchas miradas instrumentales en las que se los reduce a herramientas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto escolar. La importancia del consumo tecno-mediático va más allá de su simple instrumentalización y didactización y hace parte de la cotidianidad que niños y niñas experimentan y vivencian en la escuela: este permite el establecimiento de relaciones, ofrece referentes para entender y actuar en el mundo, se convierte en un criterio de distinción y de inclusión grupal, funge como una oferta dentro de los procesos de identificación infantil e inclusive sirve, como se vio en uno de los ejemplos mencionados, como un elemento sancionatorio tanto en el contexto escolar como extraescolar.

Considerar que los medios y las tecnologías sólo se restringen a material didáctico para la implementación de las clases, es tener una perspectiva reduccionista respecto a lo que sucede con el consumo tecno-mediático infantil hoy en día. Es por ello por lo que este debe ser tenido en cuenta como un asunto de reflexión pedagógica que les compete tanto a quienes se desempeñan como docentes y también como investigadores en la sociedad actual, una sociedad caracterizada, entre otras, como sociedad del consumo.

Hoy se vienen escuchando una serie de opiniones para caracterizar a la sociedad actual que cada vez cobran mayor fuerza y difusión: se trata de planteamientos que confluyen en lo que muchos autores han denominado *sociedades del consumo* (Alonso, 2005; Baudrillard, 1974; Bauman, 2014; Featherstone, 2000; Ritzer, 2008; Sastre, 2010). Tales sociedades, dicen, son el resultado de los procesos de modernización que se han venido gestando desde comienzos del siglo XX en relación con el desarrollo industrial y tecnológico acelerado, con el crecimiento de la manufactura, con el mercado y la estandarización de los productos, pero también con el ritmo acelerado en el crecimiento y diversificación —politización— de la cultura y del urbanismo en tanto forma de vida.

Si bien el consumo hace parte de todas las sociedades, el rasgo distintivo de las *sociedades del consumo* es que este último penetra en las diferentes esferas sociales y, en esa medida, se convierte en una suerte de sistema autónomo y hegemónico que empieza a fungir, además, como un sistema de orientación de las dinámicas de la sociedad misma. Don Slater (2000) lo plantea de la siguiente forma al hablar de una cultura del consumo:

La noción de '*consumer culture*' implica que en el mundo moderno las prácticas sociales fundamentales, los valores, las ideas, aspiraciones e identidades se definen y orientan con relación al consumo en vez de hacia otras dimensiones sociales tales como el trabajo o la ciudadanía (civismo), la cosmología religiosa o el estatus militar (p. 24).

En las sociedades del consumo parece no existir un ámbito social que no esté al margen de los influjos del consumo. En ellas las actividades y las prácticas sociales directa o derivadamente relacionadas con el consumo, con la acción de consumir, desempeñan y/o detentan una centralidad creciente en la organización y dinámica de la vida social en general.

La sociedad del consumo se refiere entonces a una sociedad en la que los calendarios, los espacios y las prácticas sociales que la movilizan, es decir los recursos sociales, materiales y simbólicos, y los modos de vida correlativos a todo ello son mediatizados a través de los mercados y la publicidad. La proliferación y diversificación de la transacción comercial y de la

comercialización de casi todo acarrea el que los objetos, bienes y servicios de consumo se traten como mercancías, pero no sólo en términos de su uso e intercambio, sino también en términos de su valor simbólico (Baudrillard, 1974). Es decir, que si bien el concepto de consumo dentro de dichas sociedades tiene un carácter mercantil referido a los bienes y servicios, lo más relevante es que la mayoría de las actividades sociales y culturales empiezan a estar mediadas y orientadas por el consumo, hasta el punto de lograr que los sujetos encaminen sus formas de ser (de pensar, de actuar, de percibir) o, en otras palabras, sus estilos de vida y, en general, su personalidad en concordancia con los imperativos y exigencias del consumo. Particularmente mediante el consumo se impulsan los procesos de socialización —infantil— que están en la base de la construcción identitaria o, como dice Bustelo (2007), de la “construcción de la subjetividad de la infancia” (p. 17). Por ello se habla del consumo y, en particular, del consumo tecno-mediático como un sistema de orientación que se forma a partir de ciertos saberes, discursos, simbólicas y materialidades que influye en los modos de percibir, pensar, valorar, actuar de quienes participan. Como sistema de orientación, su importancia también radica en que funge como criterio de pertenencia y, en ese sentido, estructura un campo de acción que se convierte en presupuesto y sobreentendido para el desarrollo de formas de actuación propias con miras a la resolución de los problemas y situaciones con las que se topan y enfrentan los individuos en su día a día.

Una mirada retrospectiva muestra que, si bien el consumo ha existido siempre, no ha sucedido así con el consumo —por ejemplo, infantil— tan desaforado que se vive hoy en día. Valga sólo mencionar que nadie, en los años sesenta y setenta del siglo pasado, se hubiera imaginado las posibilidades de consumo, sobre todo las generadas a partir de la comunicación electrónica y multimedial. Para los niños y niñas hoy en día eso es una realidad evidente e incuestionada; y para muchos de ellos, una realidad cotidiana y efectiva con la que conviven día a día tal y como se trató de mostrar con los ejemplos al inicio del texto. Como lo plantea Buckingham (2013): “El consumo no es aislado: está inevitablemente inmerso en la vida

cotidiana y en las relaciones interpersonales, así como en procesos sociales y culturales más generales”. La manera en que los niños y niñas viven su cotidianidad, la manera en que se comunican e interactúan con sus pares y adultos, los criterios de estatus y el reconocimiento de los que gozan entre sus congéneres, todo ello —y muchos otros asuntos— se encuentran profundamente influenciados por las ofertas de los medios, la publicidad, el mercado y el consumo en general.

Desde finales del siglo XIX y comienzos del XX niños y niñas se han estado convirtiendo paulatinamente en el objeto de diferentes estrategias del consumo por medio del marketing y la publicidad tal y como se muestra en las imágenes que siguen, extraídas de la revista Cromos de circulación en Medellín-Colombia:

				
Imagen extraída de la Revista Cromos 1916	Imagen extraída de la Revista Cromos 1918	Imagen extraída de la Revista Cromos 1932	Imagen extraída de la Revista Cromos 1932	Imagen extraída de la Revista Cromos 1941
				
Imagen extraída de la Revista Cromos 1950	Imagen extraída de la Revista Cromos 1950	Imagen extraída de la Revista Cromos 1950	Imagen extraída de la Revista Cromos 1950	Imagen extraída de la Revista Cromos 1960

Imagen 1. Publicidades en revista Cromos de circulación en Medellín

Es interesante recordar que la publicidad de esas épocas se había concentrado en ofertar productos para el cuidado de los chicos, particularmente en lo referido a la alimentación y la salud; no obstante, hoy en día no se puede desconocer que la presencia del consumo en la infancia está cada vez más relacionada con lo tecno-mediático o con lo que Eduardo Bustelo (2007) denomina como “los medios de comunicación masiva”.

El impacto que estos han tenido en la sociedad ha hecho que se conviertan en una suerte de mediadores y orientadores del consumo infantil y que empiecen a cumplir un papel determinante en las prácticas cotidianas de los niños y las niñas estructurando así sus maneras de ser, de pensar, de sentir y de actuar. Como lo dice muy bien Gabriela Diker (2008) refiriéndose al consumo,

En la medida en que su oferta inunda las calles y las pantallas de los televisores, el mercado pone en circulación no sólo productos sino también modelos identitarios que producen efectos sobre los deseos, las preferencias y las representaciones estéticas que los niños y las niñas reproducen sobre sí mismos, más allá del consumo concreto de tal o cual producto (p. 71).

Imágenes como las siguientes son un ejemplo que no necesita mucha explicación y que ratifica lo dicho por Diker. Se trata del “pan diario” dentro de las sociedades de consumo:



Imagen 2. Publicidad de productos para niños y niñas

Se podría decir entonces que el papel del consumo tecno-mediático es cada vez más conspicuo en tanto los niños y niñas no sólo lo consumen, sino que se vuelven consumidores de otros productos por medio de ello. Dicho en otras palabras, el consumo tecno-mediático es, a su vez, objeto de consumo y mediador en el consumo de otros bienes y servicios. De allí la importancia que cobra para esta investigación, pues las facilidades en el acceso a los medios y tecnologías permite que los infantes se incorporen más rápidamente a las dinámicas del consumo y que sus procesos de socialización se vayan configurando a través de los efectos de múltiples cuestiones motivadas por todo este sistema mediático que, por supuesto, no sólo tiene que ver con la adquisición de estos bienes y servicios, sino también, en palabras de Buckingham (2013) "con las formas adecuadas y adaptadas de utilizarlos, tanto individual como

colectivamente. [...] no sólo se refiere a objetos y mercancías, sino también a los significados y placeres sociales” (p.12) que dicho consumo tecno-mediático produce.

Los efectos en la estructuración de la personalidad motivados y promovidos por el consumo se dejan ver hoy en día desde edades cada vez menores. Se está, pues, frente a una infancia consumista; aunque de manera romantizada parezca, como lo dice Buckingham (2013), “que la condición de ser niño conlleva que no deba ser consumidor” (p. 57) y surjan, en ese sentido, voces que reclaman sacar a niños y niñas de tal situación para dejarlos en una suerte de mundo puro alejado de los males de la sociedad. Se considera en este escrito, frente a estas visiones románticas y creadoras de pánicos sociales, que las experiencias de ser niño o niña referidos, por ejemplo, al jugar, comer, vestir, divertirse, hacer amistades, interactuar, etc., no se pueden considerar por fuera o al margen de las dinámicas de consumo. Niños y niñas se ven confrontados por este en diferentes ámbitos de socialización (por ejemplo, la familia, el jardín infantil, la escuela, los pares) y por distintas vías (mediaciones)¹⁰. Pero, además, la infancia consumista es también hoy en día una infancia mediatizada. Como lo dice Carlsson en el prefacio al compilado de Ekström y Tufte (2007) en el que presentan estudios sobre la relación entre infancia, medios y consumo:

Muchos juegos de computador, dibujos animados y programas son una forma de publicidad en sí mismos en la medida en que ellos son vehículos para “el mercadeo”, por ejemplo, para el mercadeo de juguetes, muñecas, prendas de vestir, accesorios, etc., [...] Los niños y la gente joven hoy en día son consumidores a una edad más temprana que las generaciones anteriores y son usuarios fuertes de los medios (*heavy media users*). El ritmo rápido de cambio de nuestras sociedades en lo que respecta a la tecnología de medios, al procesamiento de la información, a la economía y a los

¹⁰ De hecho, aportes en la línea del desarrollo cognitivo llegan a plantear que “un niño que hoy es colocado tempranamente en una computadora conforma su desarrollo cerebral y conductual de una manera distinta” (Bustelo, 2007). Los niños y las niñas están siendo socializados y educados desde que nacen para consumir, pero también para ser productores de consumo.

patrones de consumo es un reto para los niños y adolescentes, mientras que ese cambio a menudo parece ser una amenaza para la generación vieja.

Hasta ahora la investigación se ha focalizado a menudo en la publicidad “tradicional” tal como la de los comerciales de televisión y no ha considerado lo suficiente que la gente joven está expuesta a nuevos tipos de mercado tales como el posicionamiento de productos (*product placement*¹¹), la publicidad en internet y en teléfonos celulares y las marcas tanto en la esfera pública como privada. (Carlsson, 2007, p. 9).

Se está frente a una infancia consumidora y mediatizada que se presenta como un reto para los investigadores y pensadores en la actualidad, particularmente del contexto latinoamericano. Por tanto, es necesario prestar atención a las variadas formas de influir — directa o indirectamente— que tiene el consumo tecno-mediático sobre la socialización de los chicos, especialmente en un contexto como el de Medellín en el que estos asuntos son todavía poco explorados. De allí que se haya propuesto centrar las reflexiones sobre la infancia en relación con el lugar que está ocupando el consumo tecno-mediático en esta sociedad y con lo que esto supone para los procesos de socialización infantil, pero sin caer ni en la naturalización o esencialización de estas dinámicas, ni en una postura apocalíptica o celebratoria al respecto, sino más bien en asumir una perspectiva histórica-cultural con respecto a la infancia dentro de una sociedad y un periodo específicos.

En Colombia el tema de la infancia en relación con el consumo no ha ocupado todavía un lugar privilegiado dentro del campo de la investigación con niños y niñas. Hasta hace algunos años se vienen tejiendo reflexiones sobre esta cuestión, pero principalmente desde la psicología y la comunicación. Sin embargo, en el país siguen siendo pocos los trabajos que se

¹¹ Una práctica en la que los fabricantes de bienes o proveedores de un servicio ganan la exposición de sus productos pagando por ellos para figurar en películas y programas de televisión.

han dedicado a reflexionar sobre el papel que tiene *el consumo tecno-mediático en la socialización de la infancia*.

Lo anterior a pesar de que, desde hace más de cuarenta años, la figura de la infancia consumidora (Aristizábal, 2016) ha sido cada vez más el centro de atención y debate de distintos académicos. Principalmente en el contexto anglosajón y en algunos países europeos se pueden encontrar trabajos que tienen que ver con “la emergencia de los mercados infantiles” (Buckingham, 2013; Tingstad, 2010), “la educación para el consumo” (Kenway & Bullen, 2001), los niños como consumidores (Cook, 2004, 2000, 2008), la industria publicitaria infantil (Tyler, 2009; Langer, 2005), el consumo de bienes particulares (juguetes, ropa, libros), a los que se suman trabajos en el contexto latinoamericano como los de Carli (2006) y Diker (2008), Bustelo (2007), Curia (2006) Rabello de Castro (2006) entre otros.

También se pueden encontrar trabajos desde la perspectiva de los nuevos estudios sociales sobre la infancia como los de Cook (2004) en los que plantea que el enfoque del campo de estudios sobre la infancia debe “examinar el lugar del consumo y los medios en la vida de los niños”. Para este autor

El mundo del consumo y los lugares del mercado representan un lugar absolutamente necesario y clave para el estudio de la infancia [...]. Mantener el consumo, la cultura popular y la cultura mediática separada y distante de los niños y de la infancia en nuestros estudios y en nuestros ejercicios es reafirmar una visión de la vida social desconectada de la experiencia vivida (p. 158).

Asimismo, se encuentran autores más contemporáneos que plantean que el consumo hace parte, y desde edades cada vez más tempranas, de la vida infantil. Uno de estos autores es Buckingham (2013) quien expresa que “desde el momento en el que nacen, los niños de hoy son ya consumidores. Las infancias contemporáneas se viven en un mundo de bienes y servicios comerciales” (p. 15). De la misma manera otros autores sostienen que “la orientación consumista” está relacionada con todos los aspectos del mundo social de las sociedades

capitalistas y que espacios no comerciales (como la educación) y usuarios no comerciales (como los niños y niñas), están siendo cada vez más considerados como consumidores. Es indiscutible que el mercado se orienta hacia un público infantil y que reconoce a los niños como clientes informados y con capacidad de decisión. En este sentido el consumo hace presencia en los diferentes ámbitos de socialización infantil (la familia, la institución educativa, los grupos de pares, etc.).

Otra de las autoras que muestra la influencia del consumo en el mundo infantil es Dotro (2007). En un escrito que circula en internet y que lleva por título "*La infancia entre la inocencia y el mercado*" escribe que

Uno de los factores esenciales y quizá el más evidente es la fuerte presencia de los productos de la industria cultural y de los medios de comunicación en el cotidiano infantil. El mercado ingresa al patio de la escuela, al *living* del hogar y ocupa cada vez más terreno en la ciudad. Los canales de cable, los complejos de cine, las emisoras radiales FM, los supermercados, los kioscos, los shoppings o los restaurantes de comida rápida se vuelven espacios naturales para la vida diaria, pero pasan desapercibidos en su impacto sobre la formación de los niños y la constitución de subjetividad.

La superabundancia de productos para chicos, entonces, no es una característica anecdótica del paisaje urbano de fines de siglo XX y comienzos del XXI. Juguetes, golosinas, películas, publicidades televisivas, afiches callejeros, conforman el "ecosistema" en el que los niños, predominantemente, —aquellos pertenecientes a sectores socioeconómicos medios y altos— nacen y se desarrollan. Un "hábitat" que, precisamente por su cotidianidad, se vuelve con frecuencia invisible tanto a los ojos de las criaturas, los padres, como de los educadores que —de un modo u otro— se nutren de él y lo nutren. Un hábitat desde el cual comienzan a configurarse las identidades infantiles urbanas. (p. 2)

En este escenario espacios de socialización como la familia o la escuela se ven entonces, progresivamente, marcados por las dinámicas del consumo tecno-mediático, lo cual no sólo lleva a que los niños y niñas simplemente consuman, sino que hace que aquellos tomen decisiones sobre ciertos asuntos (¿a qué cine ir?), construyan sus preferencias (¿qué comer, qué color seleccionar, con qué jugar?) y procuren ciertos estilos (¿cómo y con qué vestirse?), establezcan relaciones e, incluso, vayan construyendo su personalidad.

Precisamente, se subraya por parte de algunos investigadores actuales sobre la infancia el que los patrones interpretativos de consumo desarrollados e implementados por la publicidad y los medios tecnológicos de las grandes empresas, les dan la potestad a los medios masivos y entidades comerciales para que se vuelvan una suerte de “nuevos educadores” de la época. Ejemplos claros de ello son empresas como Mattel, Disney y McDonald’s. La primera implementó una estrategia de mercado que desatendió las voces de expertos educadores y psicólogos, así como las de los padres con respecto al carácter educativo de los juguetes y se dirigió de manera explícita a los infantes como directos consumidores.

Por otro lado, Disney formatea con un inmenso poder las experiencias y representaciones de niños, niñas y adolescentes a través de juegos en video, televisión y computadora, películas, dibujos animados, música y canciones, programas para teléfonos celulares, CD, DVD, discos, programas de televisión [...]. A través de estos dispositivos, Disney construye una ideología de encantamiento [...] (Bustelo, 2007, p. 71) y fomenta con ello ciertos estereotipos identitarios (príncipes, superhéroes, modelos, galanes, hombres y mujeres blancos, cuerpos esbeltos, etc.).

Por supuesto esta compañía también se ocupa de construir una reputación como “empresa con responsabilidad social” que vela por la educación. Tiene un premio anual para “el maestro del año” y ofrece becas y pasantías para niños pobres. Su estrategia es mostrarse como “promotora de ideas y no interesada en mercancías”. Incluso esta empresa viene planeando construir un prototipo de escuela que “servirá como “modelo educativo” para todo el

presente siglo” (Bustelo, 2007, p. 71). En la misma lógica, McDonald’s “se vende” como una “empresa humana” garantizando la adhesión del consumidor al producto y a la marca, pero en este caso se sirve de la imagen de la infancia (como productora de consumo).

Así las cosas, se puede decir que hoy en día los padres y educadores ya no son los únicos que controlan las experiencias culturales (ligadas al consumo tecno-mediático) de sus niños y niñas y esto no sólo pone en crisis su papel como portadores y transmisores de la cultura (de los valores, creencias, sentidos, visiones del mundo etc.), es decir, como educadores y socializadores, sino que hace del mismo sistema de consumo un medio de socialización con mucha influencia. Esto supone que quienes venían siendo mediadores en las experiencias culturales socializadoras, es decir, maestros y padres, tomen conciencia frente a un asunto que está impactando cada vez, y con mayor fuerza, a la sociedad y, en esa medida, se esperaría que asumieran una postura crítica que no pretenda una abolición de los medios y las tecnologías (los bienes y servicios), sino que, por el contrario, las incluyan como parte de las orientaciones para mediar las interacciones de los niños con el consumo tecno-mediático, y como parte de sus reflexiones para llevar a la práctica (particularmente en el caso de los maestros).

Los resultados de esta investigación son entonces un referente para estos agentes socializadores, principalmente si se tiene en cuenta que se parte del sentido que los mismos niños dan al consumo tecno-mediático y de lo que ello representa en sus procesos de socialización.

Particularmente, el consumo de los medios ya no se puede ver como algo desligado de la sociedad, del cambio social y de las formas de vida sujetas a ciertos procesos de socialización. Estos permiten el establecimiento de relaciones sociales y sirven de marco para las situaciones sociales, toda vez que como lo plantea Buckingham (2002)

los niños pasan hoy más tiempo en compañía de los medios que en la de sus padres, profesores o amigos. Cada vez parece más que los niños viven más una

infancia mediática: sus experiencias cotidianas están repletas de historias, imágenes y artículos producidos por unas empresas gigantes y globales. Incluso se podría decir que el propio significado de infancia en las sociedades actuales se crea y se define a través de las interacciones de los niños con los medios electrónicos. (p. 9)

Por tanto, los niños en su relación con el consumo tecno-mediático no pueden ser vistos como simples usuarios pasivos, sino que hay que verlos, más bien, como sujetos consumidores que se las arreglan y que se confrontan con los medios y las tecnologías de una manera activa. De hecho, en gran parte de las mismas dinámicas de consumo hoy en día se reconoce el papel activo de los niños y niñas. Inclusive se recurre a ellos para que, en una suerte de complicidad, influyan sobre las decisiones de compra de sus padres y otros significativos y se convierten, a su vez, en informantes clave para la actualización e innovación de productos de consumo. Es decir, que no sólo se está asistiendo a un momento en el que el consumo tecno-mediático se ha vuelto parte fundamental de la vida diaria de niños y niñas, sino que también está redefiniendo lo que se entiende por infancia hoy.

Es un hecho que, como se ha venido diciendo a lo largo del texto, hoy en día el consumo penetra todos los ámbitos de la sociedad; es decir, de ello no son ajenos ni la familia ni la escuela. No obstante, mientras el consumo en la familia es algo explícito¹², se podría decir que no es así en la escuela, pero no por ello ha de prestarse mayor atención a uno que a otro.

Como lo dice Denzin (2010) con respecto a aquellos que se ocupan de la educación: es tiempo de que los educadores tomen con seriedad el consumo y la cultura del consumo. Las pedagogías del consumo les enseñan a los adultos y a los niños de hoy en día como modelar identidades (*fashion identities*) en conexión con una cultura de celebridades, de

¹² Bustelo (2007), por ejemplo, dice que [...] antes de que un niño tenga contacto con la escuela, o incluso con alguna introducción sistemática a la religión, habrá visto más de 30.000 avisos publicitarios y que el tiempo utilizado para verlos es mayor que todo el tiempo necesario para complementar la escuela secundaria. Y esto es sin estimar el tiempo que se dedica a todos los aspectos asociados al entretenimiento (p. 61).

la moda, de la publicidad y de los medios. Nuestras instituciones educativas son lugares en donde las prácticas de consumo se enseñan, se llevan, se venden y se intercambian. En el salón de clase y en el patio de recreo a los niños se les enseña cómo consumir la cultura popular. Las instituciones educativas producen sujetos racializados, generizados y de clases — sujetos cuyas identidades se han forjado con los intercambios dentro del mercado del consumo— Un niño consumidor es una persona que sabe cómo comprar, cómo vestir, cómo mirar, cómo beber y cómo intercambiar los significados culturales de la infancia” (p. XIII).

Analizar los procesos de socialización que están en la base de la construcción de los estilos de vida y en las formas de ser niño o niña, implica considerar el papel que tiene el consumo tecno-mediático en la estructuración de la personalidad. De allí que en esta investigación se haya estudiado el papel del consumo tecno-mediático en la socialización, particularmente de unos grupos de niños y niñas de preescolar de Medellín; una cuestión sobre la que no se había indagado en este contexto y sobre la que se quiso investigar en esta pesquisa doctoral. Para dar sólo un ejemplo: en una experiencia como maestra de un grupo de niños y niñas de preescolar, a los que les pedí mencionar sus “cosas favoritas”, tal y como lo muestran las siguientes imágenes, dentro de los pasatiempos aludieron a artefactos tecnológicos como parte del tiempo de ocio y de la cotidianidad familiar.



Imagen 3. “Mis pasatiempos”



Imagen 4. “Mis pasatiempos”

1.1. Contexto Del Problema De Investigación

En una propuesta de sistematización, las investigaciones sobre el consumo en relación con la infancia —y la juventud— se podrían agrupar desde diferentes perspectivas disciplinarias y temáticas. En un primer lugar, sobresalen los estudios sobre historia y

psicología del consumo infantil. Existe buena literatura que se enfoca tanto en aspectos históricos (Cross, 2004; Seiter, 1993) como contemporáneos (Buckingham, 2003; McKendrick et al., 2000) del consumo y del uso de las tecnologías por parte de niños y niñas. Frente a la perspectiva histórica, Jacobson (2008) sostiene que

a pesar de tal entusiasmo por desarrollar mercados infantiles, los historiadores generalmente han ignorado o desatendido la importancia de la publicidad infantil de principios del Siglo XX. Identificando el año 1950 como el momento histórico de cambio, los académicos han argumentado más bien sobre la gran influencia del cuidado infantil menos rígido y sobre la llegada de la televisión como lo que despertó el interés de los publicistas en la socialización en el consumo de los niños (p. 17).

La autora considera que la socialización en el consumo y el consumo infantil se han de mirar mucho antes en la historia. Es más, ya a comienzos de los años 20 y 30 del siglo pasado compañías privadas en Estados Unidos habían empezado a hacer investigaciones de mercadeo a gran escala incluyendo en ellos a niños y niñas. Por lo que estos no sólo no eran ajenos a las dinámicas del consumo, sino que ya habían comenzado a ser investigados como parte de dichas dinámicas. Para una revisión de esta línea histórica de investigación se puede consultar el trabajo de Martens y Otros (2004).

Respecto a la segunda perspectiva de investigación mencionada (psicología del consumo infantil) no se profundizará mucho en este escrito y, más bien, se retoma la crítica que hace Buckingham (2013) cuando escribe:

En cuanto objeto de la investigación psicológica los niños suelen percibirse y definirse también de formas particulares. El interés primordial lo suscitan los procesos mentales internos de la cognición o la emoción: el contexto social se entiende de forma predominantemente en relación con el desarrollo, es decir, en relación con su progreso hacia la meta de la madurez adulta. Y, metodológicamente, gran parte de la atención se centra en lo que los niños piensan —o dicen que piensan, a menudo en respuesta a test

psicométricos—, en vez de en lo que hacen o, incluso, en su forma de utilizar sus conocimientos en la vida cotidiana. En líneas generales, los niños no se consideran aquí como niños independientes: como dirían los sociólogos de la infancia, no se los considera tanto como *seres*, sino como *devenires* (p. 59).

En el marco de los estudios sobre psicología del consumo infantil se han desarrollado dos perspectivas de indagación que han cobrado mucha fuerza: están, por un lado, los estudios sobre efectos centrados, particularmente, en la publicidad y, por el otro, los estudios sobre socialización del niño consumidor. En ambos enfoques prima una mirada marcadamente positivista. Implícitamente estas investigaciones terminan por considerar a niños y niñas como tabulas rasas en las que el consumo y la publicidad inscriben sus mensajes.

Mientras la mirada a los efectos sigue siendo la dominante en los estudios sobre la relación entre infancia y medios, los trabajos en torno a la socialización en el consumo infantil han quedado circunscritos a lo planteado dentro de los estudios sobre el comportamiento del consumidor en una perspectiva de psicología comportamental. Para una revisión de las investigaciones sobre la socialización en el consumo de los niños con este énfasis se puede consultar el estado del arte de Roedder (1999) “Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research”, y el capítulo 12 del *Handbook of Socialization. Theory and Research* editado por Grusecs y Hastings (2015) que lleva por título: “Media as agents of socialization” y en el que se hacen una revisión de las últimas investigaciones sobre medios y socialización, sobre todo, con un énfasis psicológico.

Se podría plantear que las investigaciones sobre psicología del consumo infantil confluyen también con algunas que se han hecho desde la comunicación. Se destacan, específicamente, los estudios sobre recepción, por parte de los niños, de ciertos aparatos tecnológicos —el televisor y los programas de televisión son los medios más sobresalientes—. De lo que se trata, es de cuantificar el consumo que se hace de dichos aparatos y sus programas para posteriormente hablar de los efectos que estos tienen en los sujetos (causa-

efecto: niños violentos porque ven programas violentos por determinado número de horas). No se profundiza en lo que dicha recepción representa dentro de las interacciones o prácticas cotidianas.

También está la perspectiva de los nuevos estudios sociales sobre la infancia. En esta perspectiva de investigación inter y transdisciplinaria se considera la infancia como una construcción histórica y social y a los niños y niñas como agentes que participan activamente en la construcción de sus propios mundos. Los nuevos estudios sociales sobre la infancia proponen un cambio de paradigma en la medida en que plantean que la investigación sobre la infancia ha de liberarse de la coacción que ha ejercido durante mucho tiempo cierta psicología del desarrollo, en donde los niños son vistos como individuos que simplemente maduran al margen de un contexto social y cultural, y ciertas teorías clásicas de la socialización, en donde las nuevas generaciones se ven como insoslayablemente sujetas a los influjos socializadores externos en una lógica unidireccional de sociedad a individuo —y no al revés—.

Además, en esta perspectiva de los nuevos estudios sociales sobre la infancia se le presta particular atención a la interacción social y a los procesos de negociación que tienen lugar entre infantes y adultos en relación con el consumo. Al ver a niños y niñas como individuos con capacidad de agencia, cuestionan la idea de que éstos son simplemente víctimas pasivas del consumo y proponen analizar el sentido que ellos le dan a este último en una dinámica de doble vía que implica apropiación y transformación.

También algunos antropólogos han comenzado a dedicarse a estudiar la vida consumista de los infantes (Chin, 2001), en una relación con el consumo global e internacional (Tobin, 2004). Acá se puede mencionar el trabajo “Longing and Belonging: Parents, Children and Consumer Culture” de Allison Pugh (2009). Se trata de un estudio etnográfico en el que se analizan las presiones y complejidades que implica el cuidado, la crianza y la educación de los niños y niñas en la sociedad del consumo contemporánea. Basada en una investigación cualitativa con niños, niñas y sus cuidadores de lugares racial y económicamente segregados

de Oakland en Estados Unidos, la autora describe cómo las familias de esos contextos entran y se mueven en el mundo de la cultura del consumo. También muestra cómo los padres, cuidadores y los mismos niños y niñas perciben su participación en el mundo del consumo. Esto está relacionado con asuntos que tienen que ver con la toma de decisiones acerca de comprar ciertos juguetes, ciertos zapatos, disfraces para el Halloween, hasta si y en qué medida darles permiso a los niños y niñas para que entren en equipos de béisbol o hagan visitas al zoológico cercano. Se trata de decisiones que toman padres e infantes configurados fuertemente por cuestiones de clase y por otras cuestiones ligadas a la desigualdad que estructura a la sociedad estadounidense.

Además de las perspectivas disciplinarias amplias (sociología, psicología, antropología, economía del consumo, entre otras), se destacan orientaciones temáticas específicas mucho más complejas de sistematizar. Por un lado, están los estudios sobre la socialización en el consumo. Así, por contraste a la orientación psicológica sobre la socialización, se subrayan, en una perspectiva sociológica sobre la socialización en el consumo de los niños, trabajos como los de Setiffi (2014). En él se hace una reflexión teórica sobre los procesos a partir de los cuales niños y niñas internalizan ciertas normas y valores mediante la cultura del consumo. Se plantea que en el proceso de socialización en el consumo las prácticas relacionadas con dicho proceso, las normas y modelos de comportamiento se encuentran entrelazadas con una cultura que la sociedad —del consumo— promueve y transmite mediante mensajes explícitos e implícitos a través de los medios y la publicidad. Así la identidad de los niños es formada paulatinamente mediante procesos de socialización en los que las representaciones culturales de la cultura consumista son transmitidas y reinterpretadas por los niños, por sus familias, por la escuela, por los pares y por los medios masivos.

Si bien acá la socialización no es entendida como un asunto que finalice con la infancia, la autora se enfoca en esta última como parte fundamental de la vida humana. Considera, además, que en ello es importante no perder de vista el papel crucial que juega la familia y la

escuela en la transmisión de esas normas y valores a las nuevas generaciones. Por tanto, el foco en la socialización resulta de gran importancia para comprender como los sujetos consumidores se las arreglan con las normas y valores culturalmente determinados por una sociedad y con cómo se adaptan a dicha sociedad. Existen pues algunos trabajos que, desde diferentes perspectivas teóricas, se vienen acercando dentro del campo de estudios sobre la infancia y la juventud a la cuestión de la socialización en el consumo (Brusdal, 2005; Gunter & Furnham, 1998; Mithcel & Reid-Walsh, 2005; Seiter, 1999; Kenway & Bullen, 2001, 2003).

Como se dijo, si bien muchas de las investigaciones sobre la socialización en el consumo han estado fuertemente influenciadas por la psicología, para producir avances en el conocimiento en este campo se vuelve necesario asumir perspectivas sociológico-culturales y enfoques cualitativos que permitan dar cuenta de las prácticas de uso y apropiación, de los diálogos y el sentido, de las negociaciones sobre el consumo que tienen lugar en los distintos contextos sociales en los que niños y niñas son socializados, reconociendo, a su vez, el papel que en ello tienen los medios (tecnológicos) como agentes socializadores.

Precisamente desde esa perspectiva Carrillo (2015), realiza una investigación con un grupo de niños y niñas de 5 a 6 años de edad de la ciudad de Medellín en Colombia. Uno de los objetivos estaba relacionado con los usos que daban los niños a ciertos aparatos tecnológicos. Un hallazgo de importancia en este sentido fue el significado que tenían las tecnologías para la adaptación de ciertas formas de ver el mundo o para el afianzamiento de clichés y estereotipos, por ejemplo, aquellos que tienen que ver con la publicidad y el consumo y que se promueven por los medios de comunicación masiva. Desde esta perspectiva el interés fundamental fue el modo en que se creaban los sentidos en un determinado contexto social mediante el consumo como medio de comunicar y expresar significados.

Continuando con Martens, Southerton y Scott (2004), la sociología del consumo le ha prestado poca atención al papel de los niños como consumidores en la sociedad contemporánea; mientras que la sociología de la infancia ha estado más influenciada por

orientaciones centradas en los efectos de los medios masivos y el mercado. En este trabajo se buscaba poner elementos de esas dos perspectivas en relación.

De acuerdo con los autores acabados de mencionar, es posible plantear tres enfoques relacionados con la sociología del consumo que incluyan a la infancia: una referida a los modos de consumo en la que se les presta importancia a los aspectos objetivos (capital cultural, estrato, etc.) y subjetivos (deseos, preferencias, orientaciones, etc.) que influyen en la manera en qué y cómo consumen ciertos grupos. Otra que tiene que ver con la formación de la identidad y de un cierto estilo de vida. Acá se le da atención al niño como consumidor individual. Finalmente, otra en donde el foco es la apropiación, uso y compromiso con los que niños y niñas se relacionan con la cultura del consumo (con sus bienes, servicios, objetos). En esta orientación interesa, por ejemplo, cómo niños y niñas personalizan ciertos objetos de consumo y cómo llevan a cabo el trabajo de poner en acto e interacción el consumo (Martens, Southerton & Scott, 2004).

Otra de las investigaciones que va en la línea temática de la socialización en el consumo es la realizada por Randi Waerdahl (2010) en la ciudad de Beijín y que lleva por título: *The Dao of Consumer Socialization: Raising Children in the Chinese Consumer Revolution*. Habría que recordar inicialmente, que entre los años ochenta y noventa la sociedad china presencia un acelerado crecimiento económico que se ve reflejado en el aumento de los ingresos de sus habitantes. Esto implica, para la época, una transformación importante en los hábitos de consumo especialmente en las zonas urbanas. De acuerdo con Waerdahl (2010) este fenómeno se ha descrito como una “revolución del consumidor” (consumer revolution) en donde llama la atención que los niveles de consumo infantil sean superiores al de los adultos y estén por encima del nivel de vida de sus familias. En este contexto social, Waerdahl (2010) se cuestiona por las dinámicas de las familias chinas en una sociedad cada vez más marcada por el consumo y se plantea la pregunta acerca de cómo los padres chinos encuentran “Un camino” (Dao) para afrontar los desafíos para criar a sus hijos en esta “revolución del consumidor”.

Para responder a ello realiza una investigación basada en una metodología mixta que incluye un cuestionario y entrevistas a un grupo de niños entre los 11 y 12 años de edad y sus familias pertenecientes a una clase socioeconómica media-alta. Su pesquisa se desarrolla en dos escenarios: en la institución pública a la que asisten estos niños y en sus hogares. Uno de los resultados fue particularmente interesante para esta investigación, toda vez que se indica que las principales influencias para el consumo de los niños están ligadas con los medios y las tecnologías (consumo tecno-mediático), específicamente mediante los anuncios en Internet, los chats grupales en línea, y los anuncios de televisión. Lo que resulta más interesante aun, es que para los padres no es una preocupación que sus hijos sean influenciados por estos medios; lo cual se contrapone con algunos planteamientos teóricos señalados con anterioridad, en los que se plantea el consumo tecno-mediático como un asunto de preocupación y peligro para la población infantil. Las preocupaciones de los padres estaban relacionadas más con una suerte de socialización del consumidor para preparar “el camino” (Dao) y mejorar las “oportunidades de vida” de sus hijos en una sociedad cada vez más competitiva y consumista.

La investigación muestra que lo que interesa es que los niños desde edades cada vez más tempranas ingresen al mundo de la “educación y la búsqueda de la excelencia” a través de los estudios no sólo en la escuela, sino también en el hogar y en cursos extracurriculares. Acá la educación (en contenidos) entra en la lógica del consumo como un producto que se oferta bajo el discurso del progreso social; de manera que, siguiendo los planteamientos de Martens, Southerton y Scott (2004), los infantes tengan en su “Dao” aspectos objetivos y subjetivos en sus modos de consumo.

Dentro de esta línea temática se podría hablar también de una suerte de teorías de la cultura consumista en donde se enmarcan investigaciones del contexto latinoamericano como las de la argentina Roxana Morduchowicz (2013) quien realizó una investigación cuantitativa basada en un cuestionario de 140 preguntas de selección múltiple. La autora buscó “definir el consumo cultural juvenil y la manera en que estos comportamientos contribuyen a trazar la

identidad de los chicos de hoy” (p.13). En tal sentido, estudió el acceso, el significado y los usos que hacían los adolescentes de la televisión, la radio, el diario, las revistas, los libros, el teatro, el cine, el celular, el computador e internet. Las conclusiones del estudio reflejan grandes tendencias y perfiles en el vínculo de los adolescentes con el consumo de los medios de comunicación y las tecnologías. Si bien la población participante fueron los jóvenes, se trata de un trabajo que abre líneas interesantes para pensar el consumo tecno-mediático, ahora referido a la población infantil.

Es el caso de los también argentinos Duek y otros (2012), quienes realizaron una investigación con niños y niñas entre los 8 y 11 años de edad, en la que tenían como objetivo analizar la relación entre “infancia, medios de comunicación y consumo”. Para ello revisaron las estrategias publicitarias de una compañía de telefonía móvil para captar a los niños como “nuevo sector de consumo”. De acuerdo con los investigadores, lo que se promueve en las propagandas, en los slogans y en el mercadeo general de esta empresa, tiene un “impacto” en los ámbitos de socialización, principalmente, en la familia. “Poseer, tener, comprar, adquirir parecen ser las claves de la socialización según esta campaña”. Los autores manifiestan una preocupación acerca de las condiciones que deben cumplir los chicos para mantenerse dentro de las dinámicas sociales y de comunicación (un estatus), y cómo se relaciona con el lugar que los medios de comunicación le adjudican a los niños y las niñas que son representados en sus programas, publicidades y productos.

Por el lado del contexto colombiano se pueden mencionar algunas investigaciones en las que el análisis se basó en aspectos relacionados con la socialización en el consumo y del consumidor. Por un lado, está la investigación de Gabriel Alba (2012) quien exploró algunas prácticas de estudiantes bogotanos entre los 8 y los 17 años de edad, relacionadas con consumo de videojuegos de diversa índole. Se muestran las principales prácticas que estos sujetos producen en función de su condición socioeconómica y de género, y los usos que hacen de los videoconsolas, portátiles y juegos en red. En este trabajo se plantea que hay un

surgimiento de nuevas maneras de socialización y nuevas formas de aprendizaje en relación con el consumo.

Por otro lado, se encontró una investigación de Cortez y Otros (2015) en la que se preguntaban por la relación de 36 niños y niñas entre los 5 y los 11 años de edad, de diferentes ciudades de Colombia, con los medios de comunicación. Para dar respuesta a esta pregunta conocieron de cerca los hábitos de consumo de los infantes y agruparon en 12 perfiles un conjunto de características que resultaron comunes entre dos o más niños dejando de lado algunos mitos generalizados acerca de que “las audiencias infantiles se definen por edad o por género y ya”. Los perfiles que emergieron de esta investigación dejan ver que “hay otro tipo de características a partir de las actividades, de los intereses por la vida, de lo que esperan del mundo y de la manera cómo se comportan” (Cortez y Otros, 2015). Dentro de los perfiles mencionados están: “chico grande”, “amantes de la naturaleza”, “estrellas por un día”, “factor sorpresa”, “transgresores”, “proyectivos poderosos”, “princesas y príncipes por naturaleza”, “el religioso”, “niños conectados”, “fantástica/o responsable” y “aficionados apasionados”.

En Colombia se han realizado también investigaciones tipo sondeo y encuestas. Por ejemplo, Arango, Bringué y Sádaba (2010) analizaron cuantitativamente los hábitos de consumo y las preferencias en el uso de medios de comunicación de 3.292 adolescentes colombianos entre los 10 y los 18 años. Se realizó “un muestreo multietápico que combina muestreo estratificado y por conglomerados” (p.48). La técnica utilizada fue la encuesta en línea a través de un cuestionario autoadministrado, compuesto por sesenta preguntas. Respecto a los datos arrojados, los investigadores comentan que el internet, los celulares y las videoconsolas, han experimentado un crecimiento en Colombia durante la primera década del siglo XXI y que los menores de edad integran el grupo poblacional más dispuesto para adoptar y adaptar este tipo de aparatos en su cotidianidad.

En otro estudio cuantitativo realizado por Arena, empresa perteneciente a la multinacional Havas Media Group (2011), analizó los hábitos en internet de los niños

colombianos en dos rangos de edad: 7 a 9 años y 10 a 11 años de edad, descubriendo notables diferencias en su nivel de involucramiento. Se destaca la importancia que cobra internet en la vida cotidiana de los niños colombianos de todos los estratos, lo cual permite plantear que está modificando por completo sus preferencias y su forma de relacionarse con el mundo. El estudio de Arena muestra que el primer contacto con internet se da desde edades más tempranas y que navegar es una actividad que deviene cada vez más en una práctica cotidiana en el hogar. El 35% de los niños entre 7 y 9 años empezó a navegar entre los 3 y 5 años; mientras que en el grupo de 10 y 11, sólo un 20% empezó a esa edad.

Según el informe, para los infantes colombianos navegar es una actividad típica de las tardes y prefieren hacerlo en su propio hogar (76%), seguido por la casa de un amigo (24%) y el colegio (21%). Otro aspecto importante es la información sobre cómo navegan los niños. Aunque la mayoría se conecta desde PC o portátil, el estudio muestra que la mitad de los niños de estratos 4 al 6 ya se conectan desde aparatos móviles como celulares, IPod, Xbox y PlayStation, lo que le da una mayor independencia a la hora de navegar. De todas maneras, la televisión sigue siendo la reina de los medios, aunque navegar por la red le esté robando un tiempo precioso y su papel preponderante que podría llevar a su destronamiento en los próximos años, pues según los datos un 24% de los niños deja de ver televisión por estar en internet.

Los intereses de los dos grupos de edades son también diferentes. Mientras los más pequeños buscan entretenimiento con juegos online (84%) e información con el propósito de realizar sus tareas (62%); los niños entre los 10 y 11 años empiezan a utilizar los medios para comunicarse más. Un 64% de niños mayores chatea, contrastado con el 49% en menores. El uso de redes sociales también les resulta más llamativo a un 48% de los mayores, frente al 35% en menores. En una línea de consumo, para ellos la innovación es vital; las marcas de productos y servicios deben atreverse a innovar permanentemente, a ser diferentes de manera que pueden llegar a este consumidor de ahora y de mañana de una forma renovada, utilizando

la creatividad como una herramienta fundamental, no sólo en su mensaje, sino en los medios de comunicación que utilizará para expresarlos.

Existen también estudios que están relacionados con el consumo de la infancia desde una perspectiva de género, no obstante, en este escrito no se profundizará al respecto. Para mayores detalles se sugiere por ejemplo revisar el artículo *Researching Things, Objects and Gendered Consumption in Childhood Studies* de Claudia Mitchell (2010).

Es preciso señalar que son muy pocos los estudios que han centrado exclusivamente la atención en los niños y niñas de preescolar y en la cuestión del papel del consumo tecnológico en los procesos de socialización infantil. De acuerdo con la revisión realizada, se hace evidente que la investigación sobre la relación entre infancia y consumo tecno-mediático es todavía un tema por explorar. Como lo dice Jansson (2002):

No hay una razón hoy en día para excluir los media de los estudios sobre el consumo. Tampoco hay una razón autoevidente para tratar el consumo de los media como un caso separado. Debido al proceso de mediatización, que es integral a la acumulación reflexiva, la mayoría de los tipos de bienes de consumo se han vuelto *image-loaded*, adquiriendo su significado en relación con los textos mediáticos [...]

Como lo anota Jameson sobre la discusión entre el mercado y los media, los productos vendidos en el mercado se han convertido en el contenido de la imagen mediática. En un contexto tal, los bienes de consumo, y los textos mediáticos se vuelven algo así como la misma cosa (p. 275).

Si bien hay pesquisas internacionales que tocan el consumo tecno-mediático como un asunto de investigación en la infancia, a nivel nacional, y según la bibliografía revisada, son todavía escasos los trabajos sobre esta cuestión y menos los referidos al rango de edad de los niños y niñas participantes. De allí el interés por el papel que juega el consumo tecno-mediático en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar de Medellín. Por tanto, entonces la siguiente pregunta que orientó esta investigación:

¿Qué papel cumple el consumo tecno-mediático en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar de la ciudad de Medellín?

A partir de allí se configuraron, a su vez, los siguientes objetivos de la investigación, especificados así:

1.2. Objetivos

Objetivo general

- Interpretar el papel del consumo tecno-mediático en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar de la ciudad de Medellín.

Para el cumplimiento de dicho propósito se plantearon los siguientes **objetivos específicos**:

- Analizar el sentido¹³ que le otorgan al consumo tecno-mediático un grupo de niños y de niñas de preescolar de la ciudad de Medellín.

¹³ En este texto se entiende por sentido, desde una perspectiva hermenéutica (comprensiva o interpretativa), la manera en cómo se carga de significado una experiencia (objeto, persona, situación, fenómeno) y lo que esto representa para un sujeto dentro de su biografía y vida personal cotidiana. El sentido hace referencia a lo que se considera como relevante o significativo con respecto a cierto asunto, fenómeno o experiencia e involucra ciertas comprensiones, creencias, maneras de percibir, valoraciones y emociones. Ese sentido dado resulta variado para las diferentes personas. Por ejemplo, tomemos la actividad de montar en bus: para una persona dicha actividad, además de desplazarse de un lugar a otro, puede significar o estar asociada al ahorro, es decir, que montar en bus es una forma barata de transportarse. Para otra persona, montar en bus puede significar la oportunidad de entretenerse viendo el paisaje mientras se moviliza de un destino a otro. Para una tercera puede ser la posibilidad de dormir o de disfrutar de la compañía de otras personas dentro de ese momento de tránsito. Como lo dicen Schütz y Luckmann “La significatividad interpretativa tiene, entonces, un carácter notablemente doble: Por un lado, hay ciertos aspectos del objeto percibido; más en general, ciertos elementos temáticos son puestos de relieve, son ‘ofrecidos’ y son significativos para la interpretación. Por otro lado, hay ciertos elementos del acervo de conocimiento —y, en verdad, en este preciso momento, estos y no otros— que están dentro de la captación del tema actual y son significativos para la interpretación. No todos los aspectos del tema ni todos los elementos del conocimiento son significativos para la interpretación, o son significativos de manera similar” (Schütz y Luckmann, 2003, 198). Esos sentidos dados dan cuenta de unos acervos de saber y unos patrones interpretativos, tal y como se trabajará más adelante. Así, “cada paso de mi explicitación y comprensión del mundo se basa, en todo momento, en un acervo de experiencia previa, tanto de mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes, y sobre todo mis padres, maestros, etc. Todas estas experiencias, comunicadas e inmediatas, están incluidas en una cierta unidad que tiene la forma de mi acervo de conocimiento, el cual me sirve como esquema de referencia para dar el paso concreto de mi explicitación del mundo. Todas mis experiencias

- Caracterizar el consumo tecno-mediático a partir del sentido dado por un grupo de niños y de niñas de preescolar de la ciudad de Medellín.

en el mundo de la vida se relacionan con ese esquema, de modo que los objetos y sucesos del mundo de la vida se me presentan desde el comienzo en su carácter típico” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 28; ver también: Schütz, 1993, p. 112). La pregunta por los diferentes sentidos que niños y niñas le pueden dar al consumo tecno-mediático puede dar pistas interesantes sobre cómo dicho consumo hace parte de sus procesos de socialización; es decir, sobre cómo se apropia como una patrón interpretativo y orientador de la acción en la medida en que, a partir de él, se producen ciertas ideas, valoraciones, sentimientos y se dan ciertas orientaciones sobre qué hacer en las cotidianidad, cómo interactuar con otros (pares, adultos) y cómo configurar la personalidad, entre otras cuestiones.

Capítulo 2. Referentes Teórico-Conceptuales

2.1. Consumo

2.1.1. Concepto De Consumo

Consumo viene del latín *consumere* que quiere decir usar, utilizar. En un sentido amplio, se entiende por consumo el uso y gasto de bienes que pueden ser inmateriales o materiales, que satisfacen un deseo o necesidad.

Desde un punto de vista antropológico amplio los seres humanos tienen que consumir para sobrevivir (por ejemplo, alimentos, herramientas, protectores contra las adversidades, aire, etc.). Consumir es una forma de apropiarse del mundo. Se puede decir, por tanto, que el consumo ha existido desde que existe la humanidad. De hecho, la antropología cultural ha caracterizado a todas las unidades sociales de la sociedad (horda, clan, tribu, casta, clase) como comunidades de consumo. El consumo conjunto que comienza desde el ámbito doméstico y se expande a otros ámbitos sociales, lo cual, entre otros, refuerza la cohesión del grupo (p.e., la religión como religare, como consumo de alimentos conjuntamente y sin comerse o matarse entre sí).

Desde el punto de vista económico, el concepto alude a la compra y uso de bienes para uso privado por parte de los consumidores. Estos tienen generalmente un valor (económico) y se accede a ellos pagando. En esta misma lógica el “output” (salida) de bienes se designa como consumo. Como lo decía Adam Smith (1776): “el consumo es el único propósito y fin de toda producción; y el interés del productor debería ser atendido sólo en la medida en que pudiera ser necesario para promover el interés del consumidor”. En su núcleo básico el consumo tiene que ver con la satisfacción de necesidades y deseos, bien sea que se consuman bienes materiales, inmateriales, servicios, bien sea que se pague o no, bien sea de manera individual o colectiva. El consumir comprende una variedad de actividades que —se

supone— contribuyen con la satisfacción de tales necesidades, aunque parezca que ellas sean de tipo egocéntrico y el consumirlas una actividad individual. No obstante, también se consume con otros (en el cine, en el teatro) e, incluso, a otros (prostitución). Existe, pues, una variedad de formas (prácticas) de consumo que hacen compleja su sistematización.

Por otro lado, García Canclini (1993) define el consumo como un “conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (p. 24). Añade que el consumo cultural es “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. 34). En la misma línea el autor inglés Robert Bocoock (1993) recalca que el consumo es una práctica social que surge con la sociedad moderna y cuya función principal es proporcionar al individuo formas de distinguirse de otros grupos de distinto nivel social. Estos planteamientos implican la existencia de una jerarquía social, de unos códigos no verbales y materiales que expresan la posición de un individuo en esta escala y remarca la constante tensión por la promoción social. Así mismo es destacable el nivel subyacente que implica que el acto de comprar tiene una función identitaria y que se basa en las operaciones de diferenciación del resto (distinción).

Bocoock (1993) habla entonces de capitalismo de consumo y apunta a que se trata de un fenómeno que determina al sistema económico mediante valores culturales. Según este sociólogo inglés esta realidad es una ideología activa que otorga sentido a la vida del individuo a través de la adquisición de productos y experiencias organizadas. Dicha ideología legitima el sistema vigente y el orden social, y organiza la vida de los consumidores. Además, el consumo articula un sistema orientado a que el individuo trabaje para que pueda comprar, y también sobre todo para que pueda satisfacer las constantes fantasías impuestas socialmente (mitos), que impulsan a adquirir continuamente bienes y experiencias prefabricadas y codificadas.

2.1.2. Miradas Al Consumo

En la actualidad el consumo se ha vuelto un asunto de indagación dentro de diferentes campos disciplinares de las ciencias sociales y humanas. Sobresalen, en un primer momento, las miradas economicistas a dicho asunto y de las que no se profundizará en este texto. Se destaca también, en segundo lugar, las perspectivas psicológicas sobre el consumo que tampoco están dentro de las pretensiones de análisis. Particularmente interesan las miradas sociológico-culturales al consumo que, *grosso modo* y siguiendo a Sandlin y McLaren (2010), se pueden especificar en cuatro perspectivas teóricas, a saber:

- 1) el consumo como parte del sistema de producción capitalista desde una mirada marxista y teórico-crítica,
- 2) el consumo como un modo de comunicación y de estatus social en una línea que conecta el trabajo de Veblen (1987) con el de Bourdieu (1988),
- 3) el consumo como un sistema de orientación —simbólica— social y creador de identidades en la perspectiva de Baudrillard y, finalmente,
- 4) el consumo como práctica cotidiana que conecta a De Certeau con Warde.

2.1.2.1. Consumo Como Parte Del Sistema De Producción Capitalista.

Esta perspectiva teórica tiene sus raíces en el marxismo y, particularmente, en la Teoría Crítica. Acá el consumo es visto como parte de la esfera de producción capitalista y, en ese sentido, se plantea que la cultura consumista reproduce el capitalismo. Acá hay una idea de que los sujetos son víctimas del sistema de producción y poco o nada tienen que hacer.

Dentro de esta línea de reflexión se destacan los trabajos de Marcuse: “el hombre unidimensional” y de Horkheimer y Adorno, específicamente aquellos que cuestionan la “industria cultural” como una forma de producción de masas acríticas y homogeneizadas. El consumo y, particularmente, el consumo cultural y el entretenimiento de las masas son vistos como la manera en que las sociedades capitalistas promueven dicha ideología del consumo

capitalista. La industria cultural se dedica entonces a crear falsas necesidades en los individuos con el propósito de ponerlos a consumir y mantenerlos alienados. En esta orientación teórica los individuos son vistos con poca capacidad de agencia de cara a un sistema capitalista avasallador con su industria cultural.

2.1.2.2. Consumo Como Modo De Comunicación Y Símbolo De Estatus.

Esta perspectiva sociocultural tiene como trabajo clásico el libro de Veblen en donde se analiza la “clase ociosa” y como referente el trabajo de Bourdieu sobre “La distinción”. También están otros autores que siguen esta línea (Holt, 1998). Según Sandlin y McLaren (2010) también se pueden contar dentro de esta perspectiva trabajos de corte antropológico como los de Douglas e Isherwood (1990) en los que se estudian las diferentes formas de consumo y se trabaja el consumo como un medio de comunicación.

Esta perspectiva de indagación se centra sobre todo en por qué y cómo los individuos consumen. A partir de acá se sacan a la luz ciertos patrones interpretativos de consumo que permiten distinguir diferentes grupos sociales y diferentes formas de mediación de las relaciones sociales entre diferentes grupos. El planteamiento de base en esta orientación investigativa es que tanto los consumidores como los objetos de consumo comunican, dan a entender ciertas posiciones dentro del mundo social; de manera que, por un lado, los consumidores no simplemente satisfacen unas necesidades —básicas— y, por el otro, los objetos de consumo no sólo son vistos desde su valor de uso, sino también desde su valor simbólico. El consumo comunica, transmite un sentido social y hace parte de las disputas en torno a la distinción social.

Como lo muestran Veblen (1987) y Bourdieu (1988) las opciones, objetos y maneras de consumo muestran ciertas posiciones socioculturales y ciertos “gustos” que no son naturales, sino que hacen parte del capital social y cultural que se consigue gracias a los procesos de socialización y al haber nacido y crecido dentro de ciertos entornos con ciertos tipos de capital

económico, cultural y social. Esto quiere decir, además, que las elecciones de ciertos bienes u objetos de consumo, por ejemplo, comidas, bebidas, ciertas comodidades o servicios se convierten en una forma de comunicar o de darle a entender a otros tal posición social.

2.1.2.3. El Consumo Como Un Sistema De Orientación —Simbólica— Social Y Como Creador De Identidades.

La tercera perspectiva de investigación sociocultural sobre el consumo, a saber: el consumo como un sistema de orientación —simbólica— social y creador de identidades, tiene a Jean Baudrillard (1974) como uno de sus representantes más importantes. Siguiendo a este autor, con el término “consumo” no se alude, en el sentido tradicional económico, al proceso de uso y compra, sino a una abstracción que controla, domina, ordena y orienta las experiencias de los individuos en términos de su regulación social, su distinción social y su construcción identitaria. Este consumo, tomado como abstracción, significa la negación progresiva de la materialidad de las cosas y su abstracción creciente como signos (valor simbólico), hasta que dicha abstracción se apodera hasta de las necesidades instintivas y elecciones inconscientes; se vuelve, en la lógica de Baudrillard, en “ideología”.

También son importantes los aportes del sociólogo Anthony Giddens (1995) y su concepción de los “estilos de vida” (Ver también: Featherstone, 2000). Según esta mirada, los individuos construyen su identidad basados o influenciados por el consumo en tanto sistema de orientación. El consumo es tratado desde este punto de vista estético como parte de las tendencias individualizadoras de la sociedad contemporánea. El consumidor —en donde se incluye cada vez más a niños y niñas— encara entonces las demandas en lo concerniente a su identificación o adscripción identitaria, su estatus, su personalidad y su estilo de vida bombardeado por el consumo, pero en el marco de una amplia falta de contextos colectivos y locales y de una extendida cultura del consumo globalizada.

Para estos autores el consumo no necesariamente satisface unas necesidades que han sido creadas por la sociedad capitalista y su industria cultural, ni simplemente expresa unas identidades ya creadas y, hasta cierto punto, fijas que vienen dadas por el hecho de pertenecer a una clase, etnia o género particular —De allí su distanciamiento con algunos de los planteamientos básicos de la perspectiva anterior—. Por el contrario, y como lo dice Baudrillard: “El consumidor vive sus conductas distintivas como libertad, como aspiración, como elección, no como obligación de diferenciación y de obediencia a un código” (Baudrillard, 1974, p. 92).

Así, por medio del consumo los individuos no sólo se consagran a los placeres del mundo, sino a los mitos —compensatorios— que ofrece la sociedad del consumo. Por ejemplo, se sabe que la publicidad y el mercado se sirven, por razones comerciales, de la mitologización de sus productos para sacar provecho —económico— de ello y producir adhesión de sus clientes. En ese sentido, se pueden encontrar los mitos de la “eterna juventud”, de la “inacabable belleza”, de la “despampanante figura”, del “goce o felicidad permanente”, del “cuerpo fitness” que se promueven en la televisión, en internet, en la publicidad y otros medios.

A ello se le suma la seducción por medio de la publicidad y la propaganda que se constituyen en una suerte de violencia invisible que coacciona a los individuos para que deseen y, consecuentemente, compren y consigan productos que incluso ni necesitan. Este estilo de vida viene acompañado de una irresponsabilidad ética y económica por parte de las empresas, del marketing y de la publicidad que, además, llevan a que el individuo con sus afanes “disfrute hoy y pague mañana”. Precisamente los medios y la publicidad juegan un papel sobresaliente y orientador en ello al decirles a las personas qué comprar, qué desear, con qué identificarse, qué consumir y cómo comportarse. La influencia de estas instancias sobre los modos de ser, actuar, percibir y pensar de las personas es muy fuerte, a pesar de que no se percibe como tal.

Se podría decir que la gente es manipulada por medio de la moda y de “lo de moda”. Esto controla los estilos de vida de las personas quienes terminan por adjudicarle un valor e

importancia a ciertos productos y no a otros. Estas presiones son mucho más fuertes en la infancia en donde la pertenencia a ciertos grupos de pares muchas veces se define por la posesión de ciertos productos y por el seguimiento a cierto tipo de moda o a cierto estilo de vida.

El consumo actual deviene así en un sistema de orientación de los individuos con un carácter totalitario, cuya consecuencia es la destrucción de la multiplicidad de formas de vida social y la vinculación de las diferentes culturas a una gran cultura de masas consumista global que le carga o adiciona a las representaciones —expectativas y deseos— de libertad y de realización una suerte de “obligación” de consumir, lo cual hace que el imperativo de consumir se realice efectivamente bajo la fachada de la “sensación o sentimiento de libertad” y de la “configuración libre del propio estilo de vida”.

Desde esta óptica el consumo hace parte integral —no simplemente expresa— del proceso de creación y construcción de identidades. Pues, además de ser simbólico, en términos de expresar y comunicar un lugar social, también crea identidades y es orientador, en la medida en que está en la base de esas construcciones identitarias. La actual sociedad se caracteriza entonces no sólo por la producción en masa de artefactos y productos, sino también por la producción en masa de estilos de vida individualistas y diferenciados promovidos y ofertados por el consumo. Es por eso por lo que el consumo funge como instancia socializadora en la lógica de la “personalización” (Baudrillard, 1974).

“Es importante darse cuenta de que esta personalización, esta búsqueda de status y de ‘standing’ se basa en signos, es decir, no en objetos o bienes en sí, sino en diferencias [...] Las diferencias así codificadas, lejos de dividir a los individuos, se convierten por el contrario en material de intercambio. He aquí un punto fundamental por el cual el consumo se define:

- 1) No ya como práctica funcional de los objetos, posesión, etc.,
- 2) No ya como simple función de prestigio individual o de grupo,

3) Sino como sistema de comunicación e intercambio, como código de signos continuamente emitidos, y recibidos y reinventados, como lenguaje [...]

Las diferencias actuales (de vestido, de ideología, incluso de sexo) se intercambian en el seno de un vasto consorcio de consumo. Es un intercambio socializado de signos [...] Así, es posible ver con Riesman a los miembros del peer-group (grupo de pares) socializar preferencias, intercambiar apreciaciones, y, a través de su continua competición, asegurar la reciprocidad interna y la cohesión narcisista del grupo” (Baudrillard, 1974, p. 129, 132, 135, 136).

Estos análisis consideran que los individuos no simplemente se acomodan a unos estilos particulares ofertados, sino que activamente producen sus propios estilos de vida e identidades mediante la apropiación, cambio, uso que hacen de lo que les ofrece el consumo. Todo ello con el propósito de crear su propio sentido de identidad. El consumo cotidiano en las sociedades actuales muestra una fuerte propensión de los individuos a identificarse con ciertos productos, servicios y marcas (Klein, 2002) y a hacer totalmente dependiente de ello el sentimiento y valoración que tienen o pueden tener de sí mismos.

Los individuos terminan por definirse a sí mismos mediante el consumo de bienes materiales e inmateriales cuidadosamente rebuscados. Y el resultado último de todo ello es que se finaliza por consumir no el producto como tal, sino la imagen que este ofrece. En una influencia posterior dada por el trabajo de De Certeau (1999), reflexiones como estas han llevado al desarrollo de otros énfasis como aquellos centrados en las prácticas de la vida diaria que se esbozarán a continuación.

2.1.2.4. Consumo Como Práctica Cotidiana.

Autores como Marten y Otros (2004) plantean que estas perspectivas de trabajo sobre el consumo son un esfuerzo por ir más allá de la idea de consumo como simplemente comprar (perspectiva económica del consumo) o como una simple escenificación del estatus o del gusto

(perspectiva simbólica del consumo). La perspectiva de investigación centrada en las prácticas de la vida diaria o cotidiana plantea que estas están amarradas, son activadas y reproducidas por el consumo y que son más complejas de lo que se suele pensar.

Esas prácticas de consumo cotidianas implican negociaciones y diálogos y otros aspectos que tienen que ver con el estatus social, con el capital cultural, con el gusto, con la posición social, pero también con la identidad, con los deseos, expectativas y aspiraciones de los individuos. Acá los sujetos no son considerados como simples actores pasivos, sino como agentes creativos, reflexivos y hasta críticos, en la línea de un consumo ético, un consumo como práctica de resistencia y un consumo como acto expresivo y performativo.

En esta línea se vienen consolidando también otros aportes sobre el consumo desde el punto de vista de las prácticas que cuestionan muchos modelos centrados en el “comportamiento consumidor” (consumer behaviour), modelos centrados en la “elección — racional— individual” o en el expresionismo cultural y que plantean que los gustos, preferencias, hábitos y comportamientos consumistas se desarrollan dentro de un contexto social, por lo que los sujetos no sólo se constituyen a sí mismo y sus identidades sociales en ellos, sino que, en dicho proceso, los individuos también reconocen ese mundo circundante mientras son formados por él.

Acá las prácticas sociales hacen referencia a las prácticas cotidianas —comer, jugar, ir a estudiar, ir de compras, etc. — y a las maneras en que estas son típica y habitualmente puestas es en escena o realizadas. Las prácticas sociales cotidianas —ligadas al consumo— tienen sentido para los individuos en la medida en que hace parte de su día a día o de su cotidianidad. Esas prácticas están conformadas por actividades que son realizadas de manera rutinaria y habitual y que integran diferentes elementos como actividades mentales y corporales (gestos), artefactos materiales, saberes, emociones, habilidades, configuraciones espaciales y temporales, entre otros (Reckwitz, 2002).

Esas prácticas de consumo son sociales porque son similares para diferentes individuos en diferentes puntos de tiempo y en diferentes lugares, involucran, por tanto, a los individuos, pero no se reducen a sus intenciones. Se trata de patrones interpretativos y orientadores de la acción que tienen un carácter social y que son interiorizadas y apropiadas. Por ejemplo, existe la práctica de ducharse que, dependiendo de los criterios de higiene y limpieza, se puede dar diaria o semanalmente; para ducharse se necesita agua y, la mayoría de las veces, jabón (aspectos materiales); generalmente uno se ducha en un espacio específico y a unas horas específicas como parte de una rutina diaria. Algunas personas cantan durante la ducha como parte de las formas rituales, pero no porque deciden intencionalmente o planeen que cuando se duchen van a cantar. Durante la ducha se dan ciertos gestos y emociones ligados a la corporalidad. Además, para poder coger y utilizar el jabón se necesitan ciertas habilidades y saberes.

Así, las preferencias, hábitos y comportamientos de los consumidores se desarrollan en un contexto social y para poder entender ese comportamiento social compartido se vuelve insuficiente el estudio del individuo particular de manera aislada o descontextualizada. El estudio de las prácticas cotidianas de consumo busca atender a estas limitaciones. Las prácticas, siguiendo a Bourdieu y Giddens, se convierten en el punto de partida para entender lo social. Ellas, siguiendo a Giddens, median entre los actores y la estructura social. En palabras de Giddens (2003) “el dominio básico de estudio de las ciencias sociales, de acuerdo con la teoría de la estructuración, no es ni la experiencia del actor individual, ni la existencia de cualquier forma de totalidad social, sino las prácticas sociales ordenadas a través del espacio y del tiempo” (p. 2). En esta perspectiva de trabajo sobre las prácticas del consumo están las investigaciones de Alan Warde (1997).

2.1.2.5. Uso Y Consumo: Aspectos Para El Análisis.

En este punto y en consideración de las diferentes temáticas por tratar, se propone establecer una diferencia, desde el punto de vista analítico, entre uso y consumo: mientras el uso, por ejemplo, de un artefacto, está referido a una función pragmática: se usa el celular para llamar; el consumo va más allá del uso y cumple con otras funciones (o papeles como se planteó en el objetivo general de este trabajo) que se pueden denominar así:

Función social del consumo: Bienes y servicios tienen una función social en la medida en que manifiestan relaciones sociales, están en relación con el ejercicio del poder y responden a necesidades sociales. En ello cabe destacar su papel en:

- **Interacción social:** Se puede interactuar con ciertas personas si se tiene internet; se puede hablar con ciertas personas si ellas pudieron pagar e ir a un concierto o si tienen un artefacto igual al que no todos pueden acceder.
- **Integración:** Por ejemplo, un celular además de servir para hacer llamadas, también puede ser un requisito para el ingreso a cierto grupo. Un determinado programa, un bien de consumo musical o una prenda de vestir pueden servir como criterio de adscripción e identificación con un colectivo.
- **Distinción y estatus social:** Una determinada marca de computador o de prenda de vestir puede ser una forma de —reafirmar— distinción y estatus social: “los que tienen esto son esto”.
- **Modo de pertenencia:** Tener y usar un producto puede ser un modo de pertenencia a cierto grupo, a cierta filosofía, a cierta forma o estilo de vida.

Función simbólico-identitaria del consumo: Esta tiene que ver con el fomento de ciertas ideas, saberes, emociones, sentimientos, deseos, valores y creencias: ideas o

percepciones de cómo un celular, por ejemplo, apoya, soporta, ayuda o influye en la concepción o mirada que tiene uno de sí mismo y ayuda a construir así también un sentimiento o un valor de sí —“me siento mejor si uso esta marca, si tengo este artefacto, si utilizo estos servicios”— o en la mirada o percepción que “tienen de mí los demás”. Es decir, como servicio, bien u objeto de consumo, más allá de su función de uso, este sirve de ayuda a la construcción de un concepto de sí (construcción identitaria).

Existen algunas investigaciones que han trabajado el papel de las posesiones y colección de objetos —cultura material— en relación con la construcción de la identidad. Se plantea que el significado de los productos —p.e., sus marcas— sirven tanto como símbolos de cualidades, actitudes y valores personales como marcadores de la pertenencia y posición social (Dittmar, 1992). El propósito acá es estudiar cómo la gente no sólo habla con las cosas, sino también por medio de las cosas en la medida en que posee, pone en escena y usa ciertos objetos materiales.

En ese sentido, las discusiones en torno a los saberes del consumidor para desarrollar y mantener las relaciones sociales son todavía un campo de indagación incipiente; es decir, las preguntas sobre cómo la gente emplea el saber en torno a los productos de consumo, y no sólo el saber sobre los productos mismos, saber sobre la publicidad, sobre dónde comprar, sobre precios y sobre la experiencia con el producto, etc., son cuestiones que hay que trabajar. De allí la importancia de entender el consumo como un sistema de orientación que, a su vez, se vehiculiza mediante ciertos patrones interpretativos.

Precisamente el saber del sujeto consumidor (acervo de saber) sobre el producto y sobre todo lo que rodea al producto, definido como parte de la experiencia y familiaridad con dicho producto, es un aspecto muy importante, a veces más que el producto mismo, en lo que respecta al sentido que se le da y a las relaciones sociales que con ello se pueda establecer. Para dar un ejemplo: es posible que se haya tenido la experiencia en la escuela, o en otro lugar, de cómo los niños y niñas establecen relaciones en la medida en que vuelven objeto de

tematización un producto y otros aspectos relacionados con él (por ejemplo, un juguete o un programa de televisión). Así, al saber la historia de un personaje, al saber cosas que giran en torno a ese personaje los niños y niñas crean afiliaciones que les permiten interactuar, integrarse a un grupo y distinguirse de otros y con todo ello desarrollar también un trabajo sobre sus propias preferencias, deseos, gustos, etc., y, en últimas, sobre su propia identidad.

Esto se debe a que ese saber de consumidor, que es socialmente construido (socialización), está entremezclado con el producto y con el saber y tiene un sentido conjuntamente compartido por los individuos en un grupo, lo cual configura y manifiesta las dimensiones simbólico-culturales de dicho producto. Esto implica que los objetos de consumo y el saber que se tiene se deben ver como algo interdependiente en lo referido a la construcción de —patrones de— sentidos y de valores por parte de los individuos. Y ello involucra una forma elaborada de trabajo identitario que requiere de construcciones tanto de similitudes como de diferencias, así como identificaciones socialmente negociadas de sí mismo y de los otros (Jenkins, 2008)

Función lúdico-estética y emocional del consumo: Esta tiene que ver con el papel estético-expresivo y emocional —por ejemplo, con cómo los individuos personalizan (customizan) ciertos objetos de consumo—, con su función como satisfactor emocional y como intensificador —o no— emocional. Baste recordar en este asunto los interesantes trabajos de Turkle (1984, 1995) en los que se analiza, con un énfasis psicoanalítico, la interacción entre humanos y tecnología, particularmente en lo que tiene que ver con las relaciones —emocionales— de las personas con los objetos computacionales.

En su libro: “La segunda mismidad” (1984) la autora muestra cómo los computadores, además de herramientas, son tenidos como parte de la vida social y psíquica de las personas y en ese sentido se torna en catalizadores de los cambios de lo que se hace y de lo que se piensa. En su otro trabajo: “La vida en la pantalla” (1995) Turkle analiza cómo las nuevas

tecnologías, para su época particularmente los computadores, afectan la manera en que el ser humano se percibe a sí mismo. Incluso plantea que el asumir diferentes personalidades en el ciberespacio termina cumpliendo un papel terapéutico. Siguiendo a Winnicott, esta autora propone que los aparatos tecnológicos y robots se pueden tratar como objetos, más específicamente, como “artefactos transicionales” que, por un lado, devalúan la “experiencia auténtica” que se da en las relaciones y que, del otro, se convierten en el objeto de apego, placer y desinhibición de las personas dándoles, a su vez, seguridad y confianza (“no puedo vivir sin mi celular”).

2.2. Consumo Y Socialización Infantil

2.2.1. Concepto De Socialización

En sus orígenes la socialización se presenta como un concepto central de la sociología, no obstante, hoy en día es un asunto que también es trabajado desde diferentes perspectivas dentro de las ciencias sociales y humanas (antropología, psicología, pedagogía, etc.). Dentro de dichas ciencias se parte de un supuesto fundamental según el cual “el hombre no nace social, sino que se hace, y logra este ‘hacerse social’ solamente si tiene oportunidad de entrar en contacto con otros hombres y establecer algún tipo de relación con ellos (verbal, gestual, virtual, lo que sea)” (Brigido, 2006, p.82).

Se puede comenzar diciendo que, en un sentido amplio, por socialización se alude al “devenir social” o “volverse social”, lo cual tiene que ver con los mecanismos —por ejemplo, la educación— de los que se vale la sociedad para producir y reproducir, de manera continua, su propia existencia mediante el desarrollo, capacitación, alfabetización, culturización y formación de las nuevas generaciones. Gracias a estos mecanismos la sociedad crea individuos sociales (Durkheim, 2009), actores sociales (Weber, 1993) o agentes sociales (Bourdieu, 2009) —según como se conciba al sujeto en las diferentes teorías—. Se trata de un proceso de internalización,

interiorización, aprendizaje, adquisición, apropiación, resignificación, etc., de las formas sociales y culturales de un grupo o sociedad determinados.

No obstante, la pregunta acerca de qué se entiende por socialización se puede responder de varias maneras según las diversas corrientes de pensamiento y los diversos autores. Corsaro (2011), por ejemplo, sistematiza algunas de esas teorías e identifica dentro de las teorías clásicas de la socialización dos grandes perspectivas: un modelo determinista donde la sociedad se apropia de los infantes y un modelo constructivista en donde los infantes se apropian de la sociedad. Dentro del primer modelo ubica a autores que se inscriben dentro del estructural funcionalismo y dentro del reproducionismo social. Tanto funcionalistas como reproducionistas pasan por alto el asunto de que niños y niñas no se limitan simplemente a internalizar la sociedad en la que nacen y cumplen un papel activo en dicho proceso. La idea de una infancia activa abre el camino para el modelo constructivista en donde se ubica a psicólogos como Piaget y Vygotsky. Miremos entonces con más detalle algunos de los planteamientos más representativos sobre la socialización.

2.2.1.1. Emile Durkheim Y Talcott Parsons: Socialización Como Adaptación.

El primer intento de delimitación del campo temático de la socialización lo llevó a cabo el sociólogo Durkheim (2009) a comienzos del siglo XX. La respuesta clásica a la pregunta por la socialización la desarrolla por primera vez Emile Durkheim en el marco histórico del proceso de modernización de la sociedad industrial. Para Durkheim (2009) la integración social sólo es posible “cuando todos los miembros de la sociedad interiorizan las normas y los mecanismos de coacción, cuando la sociedad hasta cierto punto los penetra o entra en ellos y organiza a partir de allí su personalidad” (Durkheim, 2009, p. 12).

Para este autor la socialización alude al proceso de “hacerse social”. Para ello Durkheim (2009) se centra, sobre todo, en los influjos de la sociedad sobre los individuos. Ello parte del cuestionamiento acerca de cómo es posible que los individuos sigan o continúen leyes o

regularidades colectivas a partir de sus propias acciones. Leyes y regularidades colectivas (normas, valores, máximas, creencias, costumbres, modos de ser) que les son desconocidas y que, muy a menudo, no son ni deseadas ni son consideradas como de interés. A partir de allí define la socialización como el proceso mediante el cual las viejas generaciones ejercen un influjo sobre las nuevas generaciones. Y en este caso la educación, entendida como “socialización metódica”, sería el influjo de los viejos sobre aquellos que no están maduros para su vida social. Se trataría, entonces, de crear y desarrollar ciertos estados físicos, psíquicos y morales en el infante que la sociedad exige de él para su desempeño social, cultural y político.

Particularmente en sus trabajos pedagógicos (“*Sociología y educación*” y “*La educación como socialización*”), Durkheim (2009) profundiza en la pregunta acerca de cómo las normas institucionales generales se vuelven parte, es decir, son interiorizadas por los individuos —en esta perspectiva se anclan muchas de sus consideraciones acerca de la socialización y de la educación (entendida como socialización metódica) —. En su “*Educación como socialización*” escribe:

De hecho, hay todo un Sistema de reglas en la escuela que predetermina la conducta del niño. Tiene que venir a clase regularmente, tiene que llegar en un tiempo especificado y con una actitud y modales apropiados [...] Es mediante la práctica de la disciplina escolar que inculcamos el espíritu de la disciplina en el niño (Durkheim, 2009, p. 209 y ss.)

La socialización es, sobre todo desde este punto de vista, una adaptación de los individuos a las representaciones sociales y un encadenamiento e integración a las estructuras existentes. A través de ello la socialización es vista, sobre todo, como una influencia sobre el individuo y una representación de los valores y normas sociales.

También en Estados Unidos cobra importancia el concepto de socialización a comienzos del siglo XX con los trabajos de Talcott Parsons (1999). Este autor es uno de los responsables de introducir el concepto de socialización dentro de las discusiones en la sociología angloamericana. Su concepto de socialización hace parte de un complejo sistema

basado en una teoría de roles y, como en Durkheim, tiene un carácter conservador, pues para este sociólogo lo fundamental es que los individuos, en este caso, los infantes se adapten a las estructuras y órdenes sociales existentes.

Particularmente Parsons (1999) ve en la sociedad un sistema en equilibrio (homeostático) en el que las instituciones, normas y formas de comportamiento cumplen con una determinada función. Todo aquello que perturbe o ponga en riesgo el equilibrio del sistema social es considerado “disfuncional”. De allí que se necesite de una “integración institucional” que permita el mantenimiento del orden social. Una institución es entonces un “complejo de nexos de roles institucionalizados que son de un significado social estratégico para la respectiva sociedad” (Parsons, 1999, p. 39). La integración institucional tiene que ver entonces con la unificación o puesta en concordancia de los motivos y acciones individuales con las normas relacionadas con ciertos roles. Por eso, mientras más difusos sean los roles institucionales en una sociedad más en entredicho se vuelve la institución en cuestión.

También, en el marco de una teoría social estructural-funcionalista, este autor reflexiona sobre las instituciones sociales, particularmente sobre la institución escolar (escuela) como instancia socializadora. La escuela es concebida por Parsons como una de las instituciones encargadas, por excelencia, de la integración institucional mediante la socialización de los individuos. La escuela como un subsistema de la sociedad en su conjunto se encarga entonces de que los individuos interioricen ciertos roles que les permitan desempeñarse sin problemas y de un modo adecuado en la sociedad. A diferencia de la familia, la escuela promueve una suerte de “valores universales” en concordancia con los cuales los infantes han de reorganizar su personalidad infantil de cara a un tipo de sujeto que asume unos roles sociales y se comporta en de acuerdo con ellos. Así, más allá de las relaciones entre padre e hijo los infantes aprenden a establecer una relación de escolares o alumnos con los adultos en un rol de maestros o enseñantes.

Por tano para Parsons (1999), la socialización se encuentra ligada al proceso de desarrollo infantil; no obstante, con un énfasis especial: la socialización alude, sobre todo, al aprendizaje de las orientaciones o patrones de orientación valorativos que tienen un valor socialmente funcional, es decir, que sirven para mantener los roles sociales dentro de la sociedad.

A teóricos de la socialización, como Durkheim y, posteriormente, Parsons, los caracteriza una posición denominada conservadora, pues sus preocupaciones se orientan más hacia el aseguramiento de la objetividad de los hechos sociales —hacia el mantenimiento de las instituciones sociales— por encima de los individuos —y de sus intereses y motivaciones particulares—. Para estas perspectivas sociológicas el individuo se presenta más como una amenaza al orden establecido y, por tanto, las instituciones se tienen como instancias que contribuyen en mitigar tales potenciales de amenaza mediante procesos de socialización disciplinada y socialización metódica (educación).

Las concepciones de socialización de Durkheim y de Parsons han sido fuertemente criticadas, por autores como Brigido (2006) por ejemplo, ya que ellos enfatizan en que las nuevas generaciones se deben fijar y acomodar a las concepciones y actitudes sociales generales existentes y que, en ese marco, de lo que se trataría es de que los individuos desarrollen y se capaciten en sus cualidades funcionales específicas (ser especialista en un determinado trabajo o función social). Se trata de un concepto de socialización conservador, con el cual se enfatiza, además, en el mantenimiento de lo establecido.

Desde el punto de vista de esta investigación y siguiendo a autores críticos de las anteriores posturas, la socialización no se puede entender como simple adaptación social. La socialización implica procesos de apropiación y significación del mundo en los que los infantes no son simples agentes pasivos, sino actores que participan en su propio proceso de socialización.

2.2.1.2. Peter Berger Y Thomas Luckmann: Socialización Primaria Y Socialización Secundaria.

Un aporte importante a las discusiones sobre la socialización en sus inicios es el trabajo de Peter Berger y Thomas Luckmann (1995): "*La construcción social de la realidad*". En este libro los autores establecen una diferencia entre socialización primaria y socialización secundaria. Parten de la premisa de que la realidad social existe tanto como realidad objetiva como realidad subjetiva.

Los individuos se socializan en la medida en que participan en esta dinámica dialéctica, es decir, en la medida en que "externalizan", "objetivan" e "internalizan" los aspectos sociales: el individuo

externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. [...] Sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización.

(Berger & Luckmann, 1995, p.164)

Mediante los procesos de internalización se llega a la comprensión de los semejantes, de las personas que nos rodean, y del mundo, en tanto realidad significativa y social. Se trata de un proceso que supone la interacción con otros y que se da con el tiempo. Hay en ello un trabajo de elaboración de los diferentes sentidos de mundo social y objetivo que paulatinamente se van interiorizando y que le van a permitir a ese individuo hacer parte de esa sociedad o de ese grupo. Así,

solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele como miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción

amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (Berger & Luckmann, 1995, p.166).

Una de las críticas que ha suscitado el trabajo de estos autores es que consideran que la socialización está estrechamente ligada a los “otros significativos” que se caracterizan, entre otras cosas, por su presencia física, o mejor, por su cercanía. Frente a esto se plantea que las tecnologías no sólo generan nuevas formas de comunicación en la vida diaria —no restringidas a la interacción cara a cara—, sino también nuevos modos de socialización y de contacto social que ya no se corresponden con los planteamientos de estos autores.

Hoy en día, gracias a las TIC y su consumo, cambian las condiciones de la interacción en los diferentes ámbitos socializadores (por ejemplo, en la familia). Con las tecnologías surge una nueva zona espacio-temporal del “allá y ahora” en donde se está junto a otros en un ahora, pero ello no incluye la presencia física (el cara a cara). Se habla de un espacio virtual. Por tanto, ya los individuos, desde edades cada vez más tempranas, no se encuentran centrados en el “aquí” de su cuerpo y en el “ahora” de su presente. La realidad de la vida diaria se organiza en torno a alcances mediáticos, es decir, al “allá”, lo cual implica una extensión espacio-temporal masiva que rompe con el cara a cara y con la simultaneidad referida sólo a la presencia física. La interacción social, por tanto, ya no se limita al contacto físico¹⁴ y, en consecuencia, los procesos de socialización se encuentran cada vez más mediados por las TIC.

¹⁴ Halloway y Gill (2002), apoyadas en los planteamientos de Janelle (1973), definen lo anterior como “extensibility”. Un concepto que hace referencia a las formas en que la comunicación masiva permea los límites entre diferentes contextos espaciales permitiéndole a la gente extenderse a sí misma en el espacio y el tiempo mediante la búsqueda de información o el contacto con la gente que está espacialmente distante de ellos.

Así pues, los procesos de socialización también se ven marcados por todas estas transformaciones. Ello lleva incluso a la pregunta por el papel de las tecnologías no sólo como medios en el proceso de socialización, sino también como *instancias socializadoras*. Un asunto que estudios de ya varias décadas atrás precisamente han destacado. En ellos se resalta el hecho de que muchos niños y niñas pasan gran parte de su tiempo al frente del televisor o jugando en el computador, y en ese sentido, en tanto consumidores, también son socializados por las TIC. Incluso se destacan trabajos como los de Sherry Turkle (2011) que muestran cómo existe una propensión de parte de los infantes para relacionarse afectivamente con aparatos y juguetes electrónicos (socialización mediática afectiva).

2.2.1.3. Otras Perspectivas Sobre La Socialización.

En algunas de las discusiones contemporáneas sigue vivo el concepto de socialización. Para Castell (2005), por ejemplo, es el proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su entorno y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad. Para Niederbacher y Zimmermann (2011), la socialización consiste en “el proceso de surgimiento y desarrollo de la personalidad de un individuo en una dependencia mutua con el entorno social y material, socialmente transmitido” (Niederbacher & Zimmermann, 2011, p.15) o como lo plantea Taberner (2005)

se denomina socialización al proceso de incorporación del individuo a lo social [...] y también al resultado de tal proceso. Mediante la socialización se aprenden los papeles a desempeñar en el escenario social, se asumen actitudes y normas con un significado compartido, algunas de las cuales incluso se instalan en la estructura misma de la personalidad del sujeto socializado. (p.64)

Según Dubet y Martucelli (1996), la socialización designa el doble movimiento por el cual una sociedad se dota de actores capaces de asegurar su integración y de individuos, de sujetos susceptibles de producir una acción autónoma. La base de la teoría de estos dos

autores sostiene que la acción humana es producto de la socialización y que el individuo se afirma a sí mismo a medida que se diferencia socialmente mediante tales interacciones.

Más allá de la teoría a la que se circunscriba el investigador, la socialización implica todo lo que se dijo con antelación, toda vez que es un proceso que afecta a todos los sujetos de manera continua desde el momento del nacimiento hasta la muerte, y se da cada vez que se establece contacto con una comunidad o con otros (Brigido, 2006). En ese sentido y desde la perspectiva de esta investigación, vale destacar que los procesos de socialización no se reducen a dinámicas de adaptación de las nuevas generaciones al mundo establecido de las viejas generaciones. En todo proceso de socialización hay elementos creativos y transformadores que cuestionan la idea de simple reproducción social y que ponen a los individuos más del lado de la resignificación y reconfiguración creativa de lo social. Se trata de una perspectiva interactiva. En esta perspectiva está precisamente el trabajo de William Corsaro, uno de los autores más representativos de los actuales estudios sociales de la infancia.

A partir de su concepto de “reproducción interpretativa” (2011, p. 31 y ss.), Corsaro parte de la idea básica de que los niños y niñas participan activamente de la sociedad. Ello supone, en primer lugar, un distanciamiento con respecto a las teorías de la socialización deterministas centradas en la adaptación de las nuevas generaciones a la sociedad establecida. Y, en segundo lugar, una mirada no individualista de la infancia en donde se considera el desarrollo social infantil como el proceso de internalización aislado de conocimientos y habilidades por parte de niños y niñas. Corsaro defiende, entonces, que la socialización, más que un asunto de internalización y adaptación consiste en un proceso de apropiación, reinención y reproducción. Plantea entonces que lo fundamental dentro de esta visión de la socialización es que se reconoce el papel relevante de la actividad colectiva y conjunta de niños y niñas entre sí y en relación también con los adultos.

Corsaro acuña entonces el concepto de “reproducción interpretativa” con el que se subrayan los aspectos innovadores y creativos de la participación de niños y niñas en la sociedad. Este autor sostiene que niños y niñas participan de sus propias culturas de pares cuando ellos se apropian creativamente de los saberes del mundo de los adultos para arreglárselas con sus propias preocupaciones y necesidades dentro de su cotidianidad.

Con la expresión “reproducción” Corsaro enfatiza en el hecho de que no se trata simplemente de internalizar y apropiarse la cultura que ya está, sino de que niños y niñas contribuyen de manera activa en los procesos de transformación sociales y culturales, sin desconocer en ello que los mismos niños y niñas también están coaccionados por las estructuras sociales existentes y por las dinámicas de reproducción social.

Lo anterior lo muestra Corsaro apelando a la importancia de los lenguajes y las rutinas culturales y a la naturaleza reproductiva de la participación de los niños y niñas en la configuración y significación de sus culturas. Así, con los intentos de darle sentido al mundo de los adultos, niños y niñas pasan a producir colectivamente —mediante el lenguaje y las rutinas— sus propios mundos y culturas de pares.

Se va a entender entonces por socialización en este trabajo el proceso de desarrollo personal que se da en relación e intercambio con el mundo social, material, cultural e histórico y que tiene que ver con la capacitación de los individuos para que tomen parte en la vida social y en el desarrollo de la sociedad mediante su interacción en el mundo, lo cual incluye su mundo y sus culturas de pares. Lo anterior encuentra grandes correspondencias con el planteamiento ecológico-social sobre la socialización infantil.

2.2.2. El Planteamiento Ecológico-Social (La Socialización Como Creación Social De Redes)

Con las consideraciones acerca de los procesos de individualización en las sociedades contemporáneas y con los planteamientos de la “nueva sociología de la infancia” con respecto

a los niños y niñas como agentes, las posiciones funcionales clásicas acerca de la socialización han experimentado cada vez más críticas. Se ha llegado a la idea de que el sujeto, particularmente el infante, en las teorías de la socialización ha de ser visto como un sujeto actuante y activo.

Teorías contemporáneas de la socialización como las de Arne Niederbacher y Peter Zimmermann (2011) y las de Hurrelmann (2006), por ejemplo, parten de la premisa de que la socialización “sería un proceso de elaboración de toda la vida respecto a las exigencias externas e internas referidas al desarrollo de la personalidad” (Hurrelmann, 2006, p. 20), lo cual estaría

- “en contra de una concepción biologicista del desarrollo humano y en contra de una determinación por las ‘disposiciones’ y la ‘maduración’. Aunque haya que considerar, igualmente, que el ser humano es un ser biológico;
- en contra de la concepción idealista del sujeto. No hay ‘individuo libre’ que se pueda escapar a los influjos sociales y a las explicaciones científicas. Se tienen que considerar, no obstante, que el ser humano no se encuentra determinado de un modo mecánico por el entorno (del que procede —y en el que crece—), sino que es un ser que actúa intencionalmente y de modo reflexivo;
- en contra de una reducción pedagógica del desarrollo infantil, que sólo considera la relación educador y pupilo. Pero igualmente, la interacción entre infantes y adultos (maestros, padres, etc.) es un elemento fundamental y muy importante en el proceso de socialización” (Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 13).

A partir de este punto de vista se va a entrar en el planteamiento ecológico-social que sostiene que la socialización tiene lugar mediante la creación de redes sociales en un proceso complejo de intercambio entre ser humano y entorno. Este planteamiento parte del presupuesto de que los seres humanos se mueven en diferentes sistemas —entornos— sociales. Y para

moverse dentro de esos sistemas es necesaria una competencia para comunicarse y actuar (patrones interpretativos y orientadores de la acción) que hace posible la interacción social.

A partir de estos presupuestos básicos Bronfenbrenner (1987), uno de los fundadores de este planteamiento ecológico-social, desarrolla un modelo orientado desde una teoría de sistemas acerca de las diferentes zonas ecológico-sociales, las cuales remiten respectivamente a ciertas regularidades propias en relación con la comunicación y la interacción. A partir de este punto el autor, en su libro: “*La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*”, divide los sistemas en:

- microsistemas¹⁵ o entornos inmediatos (por ejemplo, los padres, los amigos cercanos, abuelos y colegas de trabajo),
- mesosistemas¹⁶ (por ejemplo, la formación o el establecimiento de relaciones entre los microsistemas),
- exosistemas¹⁷ (son sistemas en los que el sujeto no está, pero lo influyen o tienen influencia sobre él. Por ejemplo, los medios masivos) y
- macrosistemas¹⁸ o patrones generalizados (sistemas más comprensivos como la sociedad, el estado, la ideología).

¹⁵ “Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Un *entorno* es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros. Los factores de la *actividad, rol* y la *relación interpersonal* constituyen los *elementos* o componentes del microsistema” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

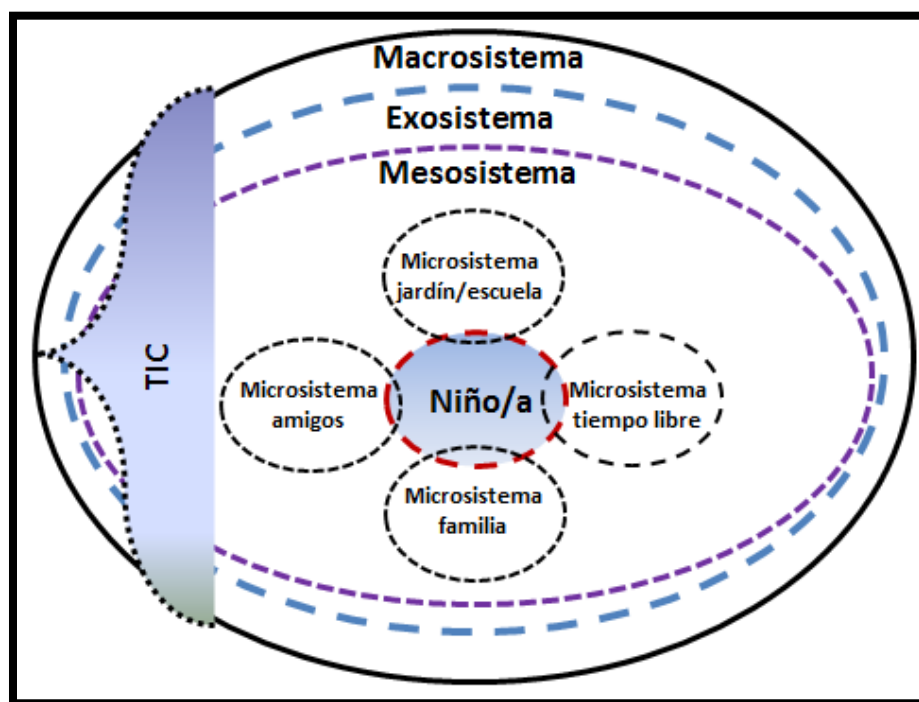
¹⁶ “Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio) [...]” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44).

¹⁷ “Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44).

¹⁸ “El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).

En lo que respecta a la relevancia o importancia de esas zonas el autor resalta que éstas cambian con el transcurso de la biografía; por ello, acá se incluye la dimensión temporal que él denomina cronosistema. Dentro del cronosistema se organizan las transformaciones y pasos biográficos de relevancia y definitivas en la vida de los individuos.

Desde el punto de vista temporal y espacial el mesosistema se extiende en la medida en que siempre entran en relación entre sí nuevos microsistemas, lo cual tiene que ver con los procesos de socialización. En el siguiente cuadro se incluye el entorno mediático de las TIC:



Cuadro 1. Modelo socio-ecológico y entorno mediático. Elaboración propia.

De un modo resumido, el proyecto ecológico-social tiene como propósito:

proporcionar un esquema conceptual unificado pero muy diferenciado, para describir e interrelacionar estructuras y procesos, tanto en el ambiente inmediato como en el más remoto, que va dando forma al curso del desarrollo humano durante toda la

vida [...] La ecología del desarrollo humano se halla en el punto de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que influyen sobre la evolución del individuo en la sociedad (Bronfenbrenner, 1987, p. 30, 32).

De una manera análoga al modelo de Bronfenbrenner, Baacke (1998) ha tratado de construir una propuesta que comprende el mundo de la vida (de los infantes) en cuatro zonas. Si bien tales zonas pueden ser delimitadas por cuestiones analíticas, no obstante, se han de entender como interdependientes. La idea de interdependencia remite a que el sujeto (el niño o la niña) va descubriendo más su mundo vital o su entorno y que, en ese sentido, se desarrolla de adentro (los padres) hacia afuera (los pares y las instituciones). Ello conlleva a una diferenciación de esas zonas.

Este autor denomina a la primera zona de su modelo el centro ecológico que es representado por la familia (es decir por el hogar). Se trata de aquel entorno en el cual se encuentran las personas de referencia más importantes u “otros significativos”. Esta primera zona, el centro ecológico, es el espacio circundante y cercano más inmediato y cotidiano; aquél en el que se nace. Se trata generalmente del lugar de la familia o del hogar.

Una característica de esta zona son los vínculos emocionales estrechos relacionados con la comunicación cara a cara. Es un espacio de acogida en el que se hace evidente la fuerte dependencia que tienen los infantes de los adultos. Un punto decisivo frente a este entorno es saber cómo está establecido o cómo está dispuesto ese centro ecológico. Por ejemplo: un niño que vive en un “tugurio” con más hermanitas y que tiene que compartir la habitación con ellas y para el que, generalmente, la vida familiar se desarrolla conjuntamente en la cocina, va a tener o a recopilar experiencias y actitudes vinculadas a todo ello muy distintas a las de un niño, hijo único, que crece en una casa unifamiliar en la ciudad y que tiene a su disposición su propio cuarto o inclusive su propia casa y que no cuenta con la presencia permanente de sus padres.

El pequeño mundo vital —con sus correspondientes efectos socializadores— que se puede originar así es a menudo la expresión espacial de las propias expectativas,

representaciones, interés y deseos. Luego entonces para los infantes es importante, como parte de los procesos de socialización, que posean zonas espaciales íntimas que se correspondan con su creciente necesidad de distanciamiento y autodeterminación —por ejemplo, a menudo sucede que los infantes, que llenan sus espacios con imágenes de celebridades del deporte o de la música, que coleccionan discos o juguetes y que durante gran parte del día escuchan cierto tipo de música, no necesariamente saben qué tanta influencia externa tienen el consumo y los medios en esa zona interna de su mundo vital, por lo que es importante fomentar una actitud crítica en esos distintos niveles—.

Desde el punto de vista espacial sigue, en la segunda zona, el entorno barrial o los alrededores de la vivienda que el infante vincula con el primero en una relación de adentro y afuera. Baacke (1998) denomina esta zona el espacio ecológico próximo o cercano y se puede entender como el entorno inespecífico de la zona uno. En ella se llevan a cabo las primeras relaciones externas más allá del entorno inmediato. El niño encuentra aquí con sus compañeros de juego, con sus amistades, con sus pares, etc. Los alrededores de la casa (el barrio o el vecindario) se vuelven para los infantes en una rivera más o menos estructurada con diferentes puntos de encuentro. Así, mientras más puntos de encuentro estén a disposición más cerca estará ese alrededor de volverse en un óptimo ecológico.

La tercera zona es menos vinculante, es decir, se puede definir mediante relaciones funcionales específicas. Ésta tiene que ver con las unidades ecológicas que representan lugares determinados. Ejemplo de ello son el jardín infantil o preescolar, la escuela, la comunidad eclesiástica, los clubes deportivos, las tiendas, los lugares comerciales, entre otros. La determinación de estos espacios tiene lugar mediante la funcionalidad que se le atribuye y que permite sancionar los comportamientos y actividades.

Por tanto, en estos espacios los niños y las niñas tienen que actuar en una fuerte concordancia con ciertos roles: Así, a diferencia del entorno inmediato familiar a la escuela sólo se entra en determinados tiempos y para ciertos propósitos. El niño es separado de lo difuso

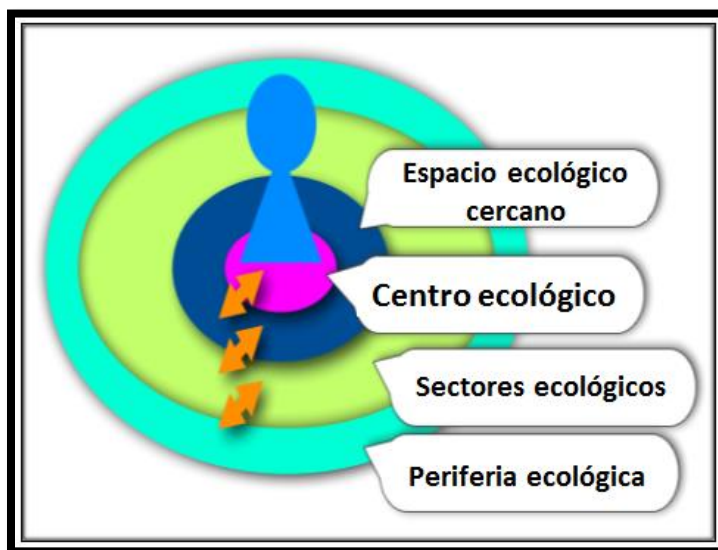
del espacio ecológico cercano y, por ejemplo, con la entrada al jardín infantil o la escuela, se ve confrontado por primera vez con una diferenciación funcional a partir de la cual se le adscriben ciertos roles y que es constitutiva para el funcionamiento de las actuales sociedades diferenciadas. En la escuela se espera de niños y niñas que se comporten como alumnos o escolares y no como hijos o hijas —en los márgenes de las unidades o sectores ecológicos los infantes igualmente desarrollan sus relaciones con sus pares. Se establecen amistades con otros, se encuentra con compañeros de estudio o de trabajo de la misma escuela o de la misma empresa y se planea a menudo otras actividades de tiempo libre y viajes—. Así, más allá de las expectativas con respecto a ciertos roles, por ejemplo, el de alumnos o escolares, niños y niñas se posicionan desde otras diferentes perspectivas: el niño indisciplinado, la niña que sabe de computadores, el niño que maneja el celular, etc. Lo cual permite, también, la configuración de grupos y culturas de pares.

En la cuarta zona, la de la periferia ecológica, se encuentran espacios más allá de la cotidianidad normal como los lugares de vacaciones, los lugares de descanso, los lugares para el tiempo libre o los “lugares prohibidos”. Esta cuarta zona debe ser considerada como la periferia ecológica de los contactos esporádicos u ocasionales y como un entorno de excepciones. De ella hacen parte las estaciones del metro, del bus, las montañas o las islas en las que se permanece de manera temporal o pasajera, como por ejemplo cuando se está en vacaciones. Otros ejemplos son las casas de los parientes o de los amigos que uno visita esporádicamente; entran también acá ámbitos para el tiempo libre como el cine o los lugares de diversión lejanos, es decir, todos aquellos lugares que no se visitan usualmente.

Mientras más variada y rica la periferia ecológica, más abiertos y experimentados se vuelven los infantes. En ese sentido una periferia ecológica rica y variada no sólo amplía el radio del ámbito de acción de los infantes, sino que, gracias a ella, éstos adquieren más posibilidades de evasión y alternativas respecto a su entorno inmediato. Mientras más libertad de movimiento y de oportunidades para actuar y comunicarse procuradas por estas diferentes

zonas ecológicas, más reforzados y exigentes se vuelven los procesos de socialización y más complejo el desarrollo de la personalidad. En la actualidad esa periferia ecológica no se especifica tan sólo como periferia espacial. En la medida en que las mediaciones tecnológicas permiten accesos virtuales a lugares en los que otrora sólo era posible mediante la presencia corporal, esa periferia ecológica también viene enriquecida por las ofertas del consumo tecno-mediático.

El planteamiento ecológico-social resulta particularmente interesante para la pedagogía en la medida en que con él se consideran las dificultades en el proceso de socialización (ligadas a la formación, el aprendizaje y el desarrollo) como cuestiones que no se pueden tratar aisladamente y que, por el contrario, exigen prestarles atención a los influjos familiares y del entorno. El siguiente gráfico que resume el modelo de Dieter Baacke:



Cuadro 2. Modelo socio-ecológico de Baacke (1998).

Desde una teoría de la socialización y del desarrollo de la personalidad se parte de que el ser humano comienza su proceso de formación orientándose, ante todo, en la primera zona del centro ecológico y, en la medida en que va creciendo, va ingresando en otras zonas —lo

cual se va correspondiendo con un desarrollo de la personalidad—. Para los niños y las niñas, en un primer momento, los padres son los únicos referentes importantes y con los que siempre se encuentran en el espacio ecológico cercano. Posteriormente conocen el entorno, es decir, la zona dos y, con la entrada al jardín o a la escuela, llegan a la zona tres en la que aprenden unos roles y relaciones específicas desde el punto de vista funcional. La percepción de las ofertas dadas en la zona cuatro tiene lugar mucho más tarde.

Desde esta perspectiva ecológico-social se puede ver la socialización como el marco para el desarrollo de la personalidad, entendiendo por esta última “el ensamble inconfundible de características, propiedades, actitudes y competencias para la acción que resultan de ciertas disposiciones biológicas y que se dan como el resultado de la realización de ciertas tareas vitales de parte del ser humano” (Hurrelmann, 2006, p. 16).

La socialización se puede entender entonces como la interacción entre el individuo y el entorno que lleva al desarrollo personal y a la búsqueda de sí en un contexto social. Así, el proceso de socialización ha de tenerse como

un acontecimiento activo que consiste en la elaboración productiva de realidades internas y externas. [...] Los seres humanos no son sólo socializados, sino que se socializan a sí mismos. Ellos escogen los entornos que les agradan (a partir de sus propios intereses) y establecen resistencias con los entornos que no les corresponden. La investigación sobre la socialización se tiene que ocupar de la apropiación de aspectos simbólicos y materiales del mundo y considerar las formas de control, de direccionamiento (educación) y de resistencia y de emancipación (Süss, 2004, p. 32).

Así las cosas, con la perspectiva ecológico-social se resalta que los niños y niñas no simplemente se adaptan a su entorno, sino que lo confrontan de una manera activa y le dan forma. En ese sentido no se trata de la adaptación del individuo al entorno sino de un ajuste entre el individuo y su entorno. La socialización es por ello un proceso de toda la vida que tiene que ver con la estructuración y orientación en el mundo y en la que la personalidad adquiere un

papel central. En la medida en que la socialización en los espacios sociales se puede entender como un proceso de formación (subjetivación) y de aprendizaje con un entorno concreto, entonces la acción social (interacciones sociales), desde el punto de vista de la ecología social, se puede concebir como un proceso activo e interactivo de confrontación con el entorno.

Una perspectiva ecológico-social con respecto a las tecnologías se diferencia fuertemente con respecto a otras posturas que plantean criterios objetivos o mono causales acerca del efecto de las tecnologías sobre los individuos. En esta perspectiva los comportamientos, las acciones y las interacciones no se dejan explicar simplemente de una manera causal como simples influjos sociales sobre los individuos. Más bien, la situación, el contexto socioespacial, filtra esos influjos en la interacción de las personas en su conjunto. De allí que el uso y consumo de las tecnologías sea siempre contextualizado, situado y orientado de una manera cultural e incluso emocional.

Es por ello que, en lo que concierne a la investigación, esos contextos tienen que ser reconstruidos si se quiere hacer afirmaciones o enunciados sobre la socialización mediática de la infancia. De allí que sea necesario tener en cuenta las diferentes instancias (ecológico-sociales) y niveles para la investigación de los procesos de socialización (mediática infantil).

Llegados hasta acá y siguiendo a Grusecs y Hastings (2015) se entiende por socialización, en un sentido amplio, la manera

in which individuals are assisted in becoming members of one or more social groups. The word *assist* is important because it implies that socialization is not a one-way street but that newer members of the social group are active in the socialization process and selective in what they accept from older members of the social group. In addition, newer members may attempt to socialize older members. Socialization involves a variety of outcomes, including the acquisition of rules, roles, standards, and values across the social, emotional, cognitive, and personal domains. Some outcomes are deliberately hoped for on the part of agents of socialization, while others may be

unintended side effects of particular socialization practices (e.g., low self-esteem, anger and reactance, and aggression to peers as a function of harsh parenting). Socialization can also occur through many paths (e.g., discipline after deviation, modeling, proactive techniques, routines, rituals, and as a function of styles of interaction between the agent of socialization and the individual participating in the socialization process). Socialization is ongoing throughout the life course and can be accomplished by a variety of individuals, including parents, teachers, peers, and siblings, as well as by schools, the media, the Internet, the workplace, and general cultural institutions. Finally, and most important, we note that socialization cannot be adequately understood without a consideration of how biological and sociocultural factors interact in a complex and intertwined manner (Grusecs y Hastings, 2015).

2.2.3. Niveles E Instancias Para El Análisis De La Socialización Infantil En Relación Con El Consumo Tecno-Mediático

Para un acercamiento a la reconstrucción, análisis e interpretación (investigación) del papel que juega el consumo tecno-mediático en el proceso de socialización infantil resulta esclarecedor ubicar analíticamente dicho proceso por niveles tal y como se propone en el siguiente cuadro:

NIVELES DE ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN	
Nivel 1	<p>Nivel del sujeto: Este abarca las actitudes, las formas y modos de experiencia, los saberes, las estructuras emocionales, las capacidades cognitivas, entre otras.</p> <p>Acá el centro de interés investigativo (unidad de estudio) es todo lo que le pasa al sujeto y lo que este expresa. Esto tiene que ver fundamentalmente con la relación sujeto y mundo</p> <p style="text-align: center;">↓↑</p>
Nivel 2	<p>Nivel de las interacciones y las actividades: Este abarca las relaciones entre padres e hijos, entre adultos e infantes, la enseñanza escolarizada y las relaciones entre maestro y alumno, la comunicación e interacción entre congéneres, amigos, pares y parientes cercanos.</p> <p>Acá el centro de interés investigativo (unidad de estudio) es la interacción y las actividades en las que entran los individuos</p> <p style="text-align: center;">↓↑</p>
Nivel 3	<p>Nivel de las instituciones: Este abarca los jardines infantiles, las escuelas, los colegios, las universidades, las empresas, la iglesia y los medios masivos.</p> <p>Acá el centro de interés investigativo (unidad de estudio) es la institución (como ente socializador) y lo que en ella acontece</p> <p style="text-align: center;">↓↑</p>
Nivel 4	<p>Nivel de la sociedad en su conjunto: Este abarca las estructuras culturales, sociales, políticas y económicas.</p> <p>Acá el centro de interés investigativo (unidad de estudio) es la sociedad vista de un modo general</p>

Cuadro 3. Niveles de análisis del proceso de socialización. Elaboración propia

A manera de zoom, en un primer nivel más cerrado está el individuo. En este nivel se pueden estudiar las actitudes, esquemas de comportamiento, estructuras emocionales, saberes y capacidades cognitivas, acervos de saber, patrones interpretativos, valores, patrones orientadores de la acción, entre otros asuntos, que muestran los procesos de socialización desde la perspectiva individual. Se trata aquí de las características de la personalidad. Desde el punto de vista metodológico, en este nivel se trata de indagar por lo que los individuos piensan, sienten, expresan y dicen acerca de sí y del mundo que los rodea. La pregunta orientadora acá puede ser ¿Qué aspectos de la personalidad cambian, se transforman, etc. con el consumo de tecnologías o con el consumo mediado por las tecnologías?

No hay que olvidar que esos aspectos se desarrollan en la discusión y confrontación con los otros seres humanos. En este nivel de análisis y en relación con el consumo tecno-mediático, se trata de investigar, en un sentido estricto, qué rol juega el consumo como un sistema de orientación de la socialización infantil expresado mediante la construcción y

reconstrucción de los sentidos que les dan los niños y niñas a aquello que consumen. Por ejemplo, se sabe que los aparatos tecnológicos sirven no sólo para que los niños y niñas se comuniquen o jueguen, sino que representan también un medio de estatus social.

Y también, en un sentido amplio, se indaga por los efectos de la cultura del consumo en la configuración de la cotidianidad y del transcurrir diario de niños y niñas. Como lo dice Jansson (2002)

De una manera notable, hay una falta de investigación empírica que trate de revelar los mecanismos socio-semióticos en concordancia con los cuales las webs de imágenes comerciales son apropiadas y negociadas en la vida cotidiana. Hasta el momento hay en principio dos áreas de investigación dentro de los estudios culturales que han tocado estos asuntos; primero, hay un conjunto de investigaciones crecientes que tiene que ver con la cultura del consumo y con la vida cotidiana para lo cual llevan a cabo análisis de la experiencia cultural y de la expresividad del consumo [...] Segundo, hay también un amplio campo de estudios sobre audiencias que investigan varios aspectos del consumo mediático a partir de trabajos de campo etnográficos [...] Lo que hace falta entonces es un trabajo empírico que explícitamente fusione esas áreas entre sí –un análisis del consumo que le preste suficiente atención a la importancia de los media [y a los infantes]. (p. 6).

Para dar cuenta de aspectos relacionados con este nivel, y con los objetivos de la investigación, se plantea utilizar entrevistas y grupos discusión tal y como se mostrará más adelante en el capítulo sobre metodología. De allí algunas preguntas: ¿qué papel tiene el consumo tecno-mediático en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar? y ¿qué sentido le da al consumo tecno-mediático un grupo de niños y niñas de preescolar?

Con lo anterior se pasa al segundo nivel: En éste entran las acciones, actividades e interacciones, por lo que el nivel del sujeto o nivel individual es también siempre un nivel social y colectivo. Acá se pueden analizar las relaciones, mediadas por el consumo, entre padres e

hijos, entre infantes y maestros, entre niños y adultos, las formas de comunicación entre congéneres, pares y amigos, etc. Valga mencionar lo ofrecido por la televisión, por ejemplo, la cual adquiere un papel importante en lo relacionado con la configuración de las dinámicas y ritmos de la familia (¿Que programa de TV ver?, ¿qué producto comer?), pero también con lo que tiene que ver con el uso del tiempo en la cotidianidad y con ciertos rituales y prácticas familiares. Ritmos, órdenes y estructuras de los trayectos de vida de los miembros de la familia son influenciados por el mundo del consumo el cual deviene hoy en día en una parte muy importante en la estructuración de las dinámicas sociales.

No hay que desconocer que las situaciones de interacción —referidas anteriormente— se dan dentro de diferentes marcos sociales que tienen un carácter institucional. De allí se entra al tercer nivel, a saber: el de las instituciones. Desde esta perspectiva se analizan los procesos de socialización en relación con instancias socializadoras como los jardines infantiles, las escuelas, los colegios, la universidad, la iglesia y los medios masivos. Se trata de instituciones que, en gran parte, han sido consolidadas con el propósito expreso de socializar a los individuos. Por ejemplo, dentro de las instituciones educativas los infantes y adolescentes se preparan para su participación en la vida social y ello abarca desde saberes y capacidades básicas como leer y escribir hasta el desarrollo de competencias laborales o de un pensamiento político.

Dichas instituciones se encargan de transmitir a sus individuos los saberes, normas y valores que son necesarios para que esos individuos hagan parte de la sociedad —para que se socialicen— y para que la sociedad misma se mantenga en existencia. Esas instituciones no son ajenas al consumo; de allí la importancia que adquieren la familia y la escuela como ámbitos socializadores.

Las instituciones remiten entonces a un cuarto nivel en el que, finalmente, se encuentra la sociedad como conjunto. Aquí, ya con un zoom más abierto, caben preguntas acerca de la

socialización en referencia con aspectos de las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas. Se trata de una perspectiva de la socialización en un marco macroestructural.

Si bien los niveles mencionados tienen un carácter más analítico que real, pues siempre se encuentran en juego e interrelacionados entre sí, esta investigación se va a centrar en el primer nivel, a saber: el del sujeto, sin estar al margen de los niveles dos y tres.

2.3. Relaciones Entre Consumo Y Educación

Las relaciones entre consumo y educación se pueden ver desde diferentes perspectivas. Sin embargo, ello no es un asunto que haya sido ampliamente explorado por la reflexión pedagógica. Se podría mirar esto a partir de cuatro grandes perspectivas (Sandlin & McLaren, 2010).

2.3.1. *El Mercado Como Educador*

En primer lugar, está el mercado como un educador: para nadie es un secreto que las dinámicas del mercado hoy en día están enfocadas en enseñarle a las personas, particularmente a niños y niñas, a consumir, es decir, el mercado cumple un papel importante como socializador en el consumo y ello involucra desde cómo comportarse en los lugares de consumo (almacenes, centros comerciales, tiendas) hasta cómo interactuar dentro de una sociedad de consumo. A través de la televisión, de las revistas, de la publicidad, de las páginas de internet y de otros medios informativos, los individuos acceden a información sobre bienes y servicios de consumo y son instruidos mediante esos mismos medios sobre cómo proceder e interactuar.

La discusión sobre el mercado como educador ha sido un asunto que, particularmente, las australianas Jane Kenway y Elizabeth Bullen han venido trabajando. Ellas llaman la atención sobre la necesidad de prestarle atención a las consecuencias de la cultura del consumo en la vida de niños y niñas y en sus modos de aprender. De igual manera, ponen de

relieve el rol de las escuelas en asuntos que vinculan el aprendizaje de niños y niñas y el consumo, aunque no desarrollen un análisis en profundidad al respecto. Para las autoras se está frente a una nueva construcción de la infancia en la que las demarcaciones entre educación, entretenimiento y publicidad colapsan y en la que las líneas de delimitación entre generaciones ya no son muy claras.

En el capítulo 1 del libro “Consuming Children. Education-Entertainment-Advertising” de 2001 las autoras plantean que el mercado, la comunicación y los medios de comunicación forman un ensamblaje sin precedentes, poderoso y con una posición privilegiada dentro de la sociedad actual. Siguiendo a Kincheloe, hablan de un “tecno-poder”, pues la convergencia del crecimiento de las megacorporaciones internacionales y de la sofisticación tecnológica en expansión han llevado a una nueva era del consumo que habría que denominar de manera más adecuada como “consumer-media culture” (cultura mediático-consumista) —o cultura del consumo tecno-mediático—. En sus palabras, esa “cultura mediático-consumista en sus formas variadas ha transformado la vida de los niños, de las instituciones de la familia y la escuela y, últimamente, la ‘naturaleza’ de la infancia” (Kenway y Bullen, 2001, p. 8).

En los capítulos finales del trabajo sostienen que la educación y el entretenimiento no tienen por qué estar polarizados y proponen, en ese sentido, unas “pedagogías profanas y populares” (Kenway y Bullen, 2001, p. 151 y ss.) a partir de las cuales los maestros puedan trabajar ese encantamiento que produce en niños y niñas esa cultura mediático-consumista, promoviendo en ellos, a su vez, una mirada crítica a esta última.

Por su parte Sandlin y McLaren (2010) dicen que la mirada al mercado como educador es la que más atención ha acaparado dentro de las diferentes investigaciones de los estudios sociológicos del consumo. En esta perspectiva,

los individuos son vistos como sujetos que aprenden de las prácticas de consumo diarias y que participan en diferentes lugares o sitios del consumo que incluyen las compras, el turismo, las actividades de ocio, parques temáticos, cine, las revistas de moda. (p.7).

Autores como Giroux (2001) y Kincheloe (2002) con sus análisis sobre Disney y McDonald's se inscriben dentro de esta línea. Para ellos estos lugares de consumo son instancias en donde se configuran identidades, se producen cierto tipo de experiencias infantiles y se promueven ciertas visiones de infancia. Giroux, de un lado, muestra cómo Disney se asume como una instancia, en parte, educativa que, sin complejo alguno, se propone educar a niños y niñas para volverlos consumidores y sujetos con capacidad de decisión sobre las compras para su propio provecho; es decir, sobre las compras de sus propios productos. De igual manera y de otro lado el autor muestra el papel de Disney como vehículo de una "ideología norteamericana" conservadora que se ve reflejada en la defensa de un modelo de familia blanca, jerarquizada y de estructura tradicional y en el fomento de una discriminación de culturas diversas que además son "exotizadas", discriminadas y puestas en posiciones negativas y subalternas.

Kincheloe (2002), en una línea que continúa los estudios de Ritzer (2008) —ver también: Sastre, 2010; Bustelo, 2011; Werner y Weiss, 2003— sobre la expansión de la "cultura McDonald's" en el mundo, analiza el papel de esta empresa como un símbolo de la fuerza del consumo y como un ejemplo de las malas condiciones laborales dentro de la economía global contemporánea. Igualmente señala su rol educativo al servir como instancia de enculturación y educación de viejas y nuevas generaciones (Duek, 2006).

Particularmente el capítulo cuatro del mencionado libro, Kincheloe habla de McDonald's como una "pedagogía cultural". Esta empresa crea su propia pedagogía cuando se adentra en los currícula de las escuelas de negocios y promociona su marca; cuando promociona un negocio sin la interferencia o regulación de los gobiernos y cuando "re-educar" al público consumidor en asuntos como el patriotismo, la cultura de negocios y la ideología norteamericana.

Kincheloe sostiene que lo más acuciante para el análisis y la crítica es cómo esta empresa disemina su pedagogía cultural en otros países y en otras culturas: "enseñándole a la

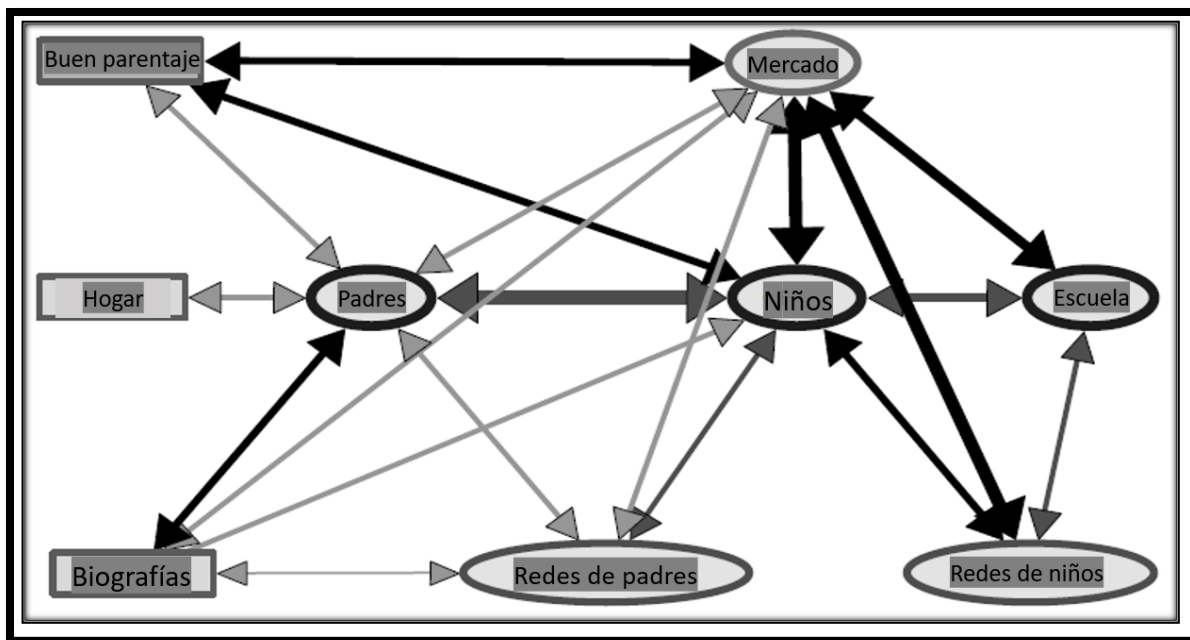
gente en diversas culturas a comer comida foránea para que cambie su dieta tradicional y para que coman en restaurantes de comida rápida” (Kincheloe, 2002, p. 116). Estos efectos educativos son perceptibles a nivel individual, pero también a nivel cultural y de los países.

En esta perspectiva del mercado como educador también se han trabajado aspectos educativos de la publicidad y el branding —posicionamiento de marcas y su influjo sobre los consumidores (Klein, 2002)— en relación con el aprendizaje y con la formación de la identidad a través del consumo como un sistema de orientación identitaria. Particularmente en lo que se refiere a la infancia consumista, están los estudios sobre la socialización infantil en el consumo y como niños y niñas devienen en consumidores por medio de la publicidad, el mercadeo y los medios tecnológicos (los programas de televisión, la publicidad, la publicidad por internet, los juegos de video, los videos musicales, entre otros).

2.3.2. Las Instituciones (Familia, Escuela, Pares) Como Educadoras En El Consumo

Otra perspectiva es la de las instituciones como educadoras en el consumo. Martens (2005), focalizándose específicamente en la infancia, sostiene que, si bien el mercado como educador es una perspectiva interesante de trabajo, habría que prestarle particular atención a la educación, el aprendizaje y el consumo en ámbitos específicos que influyen en cómo los niños y niñas aprenden a consumir. Martens (2005) enfatiza en el papel que cumplen las escuelas y las familias en la socialización infantil en el consumo (ver también: Cook, 2010; Pugh, 2009). Cabría agregar que, adicional a estas dos instancias, hay que reconocer hoy en día el papel de los medios tecnológicos como instancias socializadoras.

Martens (2005) propone el siguiente esquema para visualizar las diferentes relaciones que pueden establecerse entre consumo, mercado, educación e infancia:



Cuadro 4. Relaciones entre consumo y educación en referencia a la infancia

(Tomado de Martens, 2005, p. 351)

El esquema anterior incluye al niño (child), el mercado (market), los padres (parents), la escuela (school), las redes en las que está el niño (child networks), las redes en las que están los padres (parental networks), las biografías individuales de adultos e infantes (biographies), el contexto del hogar o de la casa (HH context) y los discursos acerca de lo que son “good hoods” que incluyen las comprensiones y construcciones de lo que se considera una buena paternidad, una buena maternidad y una infancia (good hoods).

El mercado no sólo se focaliza en los niños y niñas, sino también en las redes en las que se encuentran los niños, para decirlo de otra manera, en los grupos de pares y en las instituciones para la infancia. Las flechas señalan también la relación del mercado con los padres y con la escuela. Este contribuye igualmente en una definición de infancia (Minzi, 2006) y también de lo que se entiende por maternidad y paternidad y por ciertas prácticas educativas y de crianza “adecuadas”. En síntesis y como se resalta en el esquema, lo “que motiva y

enmarca el consumo de los padres, de los infantes y de las redes permanece todavía sin explorar” (Martens, 2005, p. 351), lo cual muestra, además, que centrarse sólo en la influencia del mercado sobre los infantes, sin atender a otras posibles relaciones, resulta bastante limitado. Por ello, el autor subraya dentro de su esquema (ver flechas) el papel relevante que juegan las redes de amigos y la escuela. Con ello se entra en la tercera perspectiva:

2.3.3. La Intersección Entre Mercado E Instituciones Como Parte De La Educación

En El Consumo

Una tercera gran perspectiva es la que se orienta en la socialización y aprendizaje del consumo a partir de la intersección del mercado y de las instituciones. Chin, en su libro: “Purchasing power: black kids and american consume cultures” (2001), sostiene que es inadecuado considerar que ni la familia ni la comunidad contribuyen en el aprendizaje de niños y niñas sobre la cultura, sobre la cultura consumista y sobre el mercado y llama la atención sobre investigaciones en esa orientación. Además del rol cumplido por la familia, hay estudios que muestran el papel combinado que juega la escuela con la publicidad y los medios tecnológicos en la difusión y mantenimiento en una cultura del consumo mediático (consumer-media culture).

Particularmente Kenway y Bullen (2001), desde la perspectiva de los nuevos estudios sociales sobre infancia, examinan el papel de la cultura del consumo mediático en la construcción de la infancia consumidora. Plantean que esta cultura actúa como el primer agente socializador de los niños y que en esa medida los límites entre educación, entretenimiento y publicidad se vuelven muy difusos. En ese sentido introducen la discusión sobre el rol que empiezan a jugar instituciones educativas como las escuelas en tanto espacios colonizados por las empresas y focalizados en los niños y niñas como objetivos del consumo.

Se podría decir que los matices de la relación entre consumo, mercado y escuela son variados. A continuación, se esbozan algunos de esos aspectos:

2.3.4. Relaciones Entre Consumo Y Escuela

Particularmente aquí Molnar et al (2010) desarrollan siete categorías para el análisis de cómo el consumo y el comercio se manifiestan y se basan en las escuelas.

2.3.4.1. Actividades Escolares Para La Recolección De Fondos.

Los programas para la recolección de fondos son programas comerciales que se le ofertan a las instituciones escolares para que consigan fondos para sus propios programas y actividades. Por ejemplo, empresas que donan o proveen sus productos a menor precio para que las ganancias le queden a la institución y la empresa se posicione y haga publicidad como marca o posteriormente adquiera unos derechos de exclusividad.

2.3.4.2. Programas De Incentivos Escolares.

Estos se entienden como programas que ofrecen dinero, bienes o servicios a los estudiantes, a los maestros, a los padres de familia y a la escuela en general para que se comprometan y desarrollen actividades específicas. Por ejemplo, están las empresas de telefonía que otorgan estímulos como más cantidad de minutos para llamadas a estudiantes que demuestren mejores resultados académicos.

2.3.4.3. Acuerdos De Exclusividad.

Los acuerdos de exclusividad entre la escuela y la empresa le otorgan a esa empresa en especial, el derecho exclusivo de promover y vender sus bienes y servicios con retribuciones de diferente tipo (económico u otros beneficios). Por ejemplo, cafeterías escolares que pueden recibir a precios favorables los productos de una empresa bajo el compromiso de

vender sólo lo que ellos ofertan. También acuerdos de exclusividad en donde la institución educativa se compromete a ofrecer sólo ese producto y la empresa vendedora recompensa a integrantes de la comunidad con bonos, carnés de entradas, descuentos.

2.3.4.4. Apropiación Del Espacio.

Esta hace referencia a las dinámicas en las que las empresas posicionan sus nombres, sus logos o sus mensajes publicitarios en el espacio escolar. Ejemplo: la cartelera, los murales, las puertas, los boletines, la emisora radial, pantallas de descanso de los computadores, los libros de textos, entre otros. Esta categoría se traslapa con otras, por ejemplo, cuando las empresas proveen de ciertos materiales educativos a una institución como parte de un acuerdo de exclusividad o como cuando producen afiches en los que la empresa aparece como patrocinadora.

2.3.4.5. Patrocinio De Programas Y Actividades Escolares.

Las empresas pueden pagar o subsidiar eventos o actividades escolares bajo el acuerdo de que pueden asociar sus marcas o sus nombres con esos eventos o actividades. En esta categoría se inscriben actividades que muchas veces están ligadas a celebraciones en el contexto escolar; sólo por mencionar dos ejemplos están: en la celebración del día del niño empresas como McDonald's patrocinan dicha celebración haciendo sus aportes en comida para los niños. Lo mismo sucede cuando hay campañas de salud en las escuelas que cuentan con el apoyo de la empresa privada, la cual provee materiales como dentífricos u otros elementos de higiene con su respectiva publicidad.

2.3.4.6. Materiales Educativos Patrocinados.

Muchas veces las empresas se encargan de ofrecerle a las instituciones escolares una serie de materiales que se entienden como educativos. Esos materiales no sólo le hacen

publicidad a una empresa, sino que fomentan su misión, su filosofía o sus valores. Por ejemplo, el mercado de editoriales a partir de los libros de textos suele regalarle cierto número de ejemplares a los docentes o a la escuela con el propósito de que sus alumnos compren esos libros de texto.

También hay empresas u organizaciones que difunden ciertas cartillas de manera gratuita para que por medio de esos materiales los alumnos se confronten con ciertos valores o ideologías específicas promovidas por medio de dichos libros de texto.

2.3.4.7. Mercado Electrónico.

Finalmente está el mercado y mercadeo electrónico-digital. Se trata del mercadeo promovido vía medios masivos y electrónicos. Esto se refiere a cuando las empresas proveen programas o equipos electrónicos —o ambos— de manera que, con ello, a su vez, se les haga publicidad a alumnos, maestros, a la escuela e inclusive a la familia.

De manera que el consumo tecno-mediático y mediatizado entra a cumplir un papel formativo —educativo— en las sociedades actuales. Ese carácter configurador de identidades del consumo mediático y mediatizado deviene en una cuestión que no le puede pasar por alto a la reflexión pedagógica y muchos menos cuando todo eso también pasa por las instituciones educativas. Si se recuerda la consigna hace algunas décadas cuando se planteaba una “educación o alfabetización —crítica— en las TIC”, esa misma consigna sirve para proponer hoy en día una “educación crítica en el consumo” o una “alfabetización en y para el consumo”.

Capítulo 3. Investigación Con Niños *Pequeños*, Grandes Desafíos

Hace algunos años era frecuente encontrar que las diferentes teorías y los discursos sobre la infancia se construían a partir de perspectivas adultocéntricas en las que la voz de los niños y las niñas no era tomada en cuenta. No obstante, actualmente han empezado a ser considerados como informantes privilegiados dentro de las pesquisas, bajo premisas que sostienen que los niños deben ser partícipes activos de la investigación y no simplemente sujetos (u objetos) de estudio de estas. Dichos discursos no sólo posibilitan que hoy en día haya un particular interés por visibilizar los puntos de vista de los infantes dentro de las investigaciones, sino también por re-construir los discursos que circulan sobre la infancia, pero con la diferencia que ahora sí son ellos quienes podrán hablar por sí y de sí mismos.

Algunas de las reflexiones señaladas con anterioridad, fueron referencia para iniciar con el proceso metodológico de esta investigación, en tanto pensar a los niños y las niñas como sujetos con voz implica que haya una estrecha relación entre la teoría y la práctica, de manera que exista coherencia entre lo que se dice a la hora de conceptualizar y teorizar a la infancia, y lo que se hace en la investigación empírica *in situ* en el aula. En este sentido, en el presente capítulo se encontrará que hay un espacial énfasis en la descripción de lo que fue el trabajo de campo para la generación de la información, en la medida en que se buscó que, cada técnica e instrumento para ese fin, cumpliera con privilegiar la voz de los niños y las niñas, teniendo en cuenta también, que lo que ellos expresaran, en este caso del consumo tecno-mediático, fue lo que se trazó como objetivo para esta pesquisa.

En el texto igualmente se contextualizará al lector con detalles del proceso metodológico. En primer lugar, se hablará sobre el paradigma y el enfoque que orienta esta investigación. En segundo lugar, se presentará a los participantes y, a partir de acá, se encontrará la información del diseño y la posterior aplicación de las técnicas y de los instrumentos para la generación de los datos, así como los planteamientos conceptuales en los

que se basó cada una. En este punto, se hallará una estructura escritural que divide el trabajo de campo entre lo que se denominó *año uno* y *año dos*. Finalmente, se explicarán aspectos claves que condujeron al análisis de los datos que se presentarán en el capítulo cuatro.

3.1. Paradigma Y Enfoque

La presente investigación se basó en los planteamientos cualitativos desarrollados por Lincoln, Lynham y Guba (2011). Esta se inscribió dentro del paradigma hermenéutico (interpretativo) y se propuso como enfoque el estudio de caso. Parafraseando a Martínez (2010), la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Como lo plantea Galeano (2004), la investigación cualitativa “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (Galeano, 2004, p. 20).

Los rasgos generales de la investigación cualitativa adquieren matices y tonalidades diversas de acuerdo con los enfoques de los que se sirve, pero también según los métodos y estrategias para la recolección de la información y para la reducción de la misma (métodos para el análisis de la información) y según los intereses del investigador. Siguiendo a Ruíz (2012), la investigación cualitativa se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Su objetivo es la construcción y captación de los significados.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metateórico.
- Capta la información de manera flexible y desestructurada.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- Su orientación es holística y concretizadora (Ruíz, 2012, p. 23).

En el paradigma hermenéutico o interpretativo la interpretación se puede definir como un proceso de comprensión del sentido (de los sentidos) o de los objetos, fenómenos, sujetos, experiencias que están cargados y vehiculizan ese sentido. Se trata de un proceso que no es intuitivo y que tiene un propósito (no es una deriva interpretativa). La interpretación se puede entender, en un sentido amplio, como el resultado de dicho proceso; de ahí los objetivos de esta investigación.

Por su parte, la comprensión se puede definir como la aprehensión inmediata e intuitiva de un contenido con sentido (o de un contexto de sentido) de un objeto o artefacto, por ejemplo, de un enunciado o de un objeto. La comprensión intuitiva es la forma cotidiana en que se efectúa la elaboración del sentido subjetivo, el cual presupone una comprensión más o menos inmediata y rutinaria como presupuesto básico para tomar parte en la interacción.

Hay que decir también que la interpretación es una competencia y actividad cotidiana de los participantes socializados de la interacción: a menudo los sentidos, por ejemplo, el sentido de la acción de otras personas resulta poco evidente (¿Qué quiere decir?, ¿qué quiere expresar?) y obliga entonces a un proceso reflexivo que viene dado, en últimas, como interpretación. Schütz y Luckmann (2003) han trabajado este asunto en el apartado denominado “relevancia interpretativa” en su libro: “Las estructuras del mundo de la vida”, publicado póstumamente por su alumno Luckmann en 1979 y en el que el mismo Schütz había comenzado a trabajar desde 1952. El investigador se sitúa entonces en ambos mundos: el de la comprensión cotidiana y el de la interpretación distanciada, aunque, como investigador, privilegia la segunda. La interpretación es entonces una comprensión metódica de otras comprensiones intuitivas y cotidianas —una comprensión metódica de los sentidos dados—.

En la interpretación metódica se pueden distinguir tres estrategias básicas que pueden estar más o menos acentuadas dentro del ejercicio investigativo cualitativo. Ullrich (2020) propone que la primera estrategia se basa en la diferencia entre sentido latente (implícito) y sentido manifiesto (explícito). Además de lo dicho o lo escrito, es decir, del “que” (sentido

explícito o manifiesto), se le presta atención al nivel de sentido latente que le subyace al contenido de sentido explícito o mentado por el o los informantes.

Esta diferencia resulta fundamental desde el punto de vista teórico y metodológico dentro de planteamientos estructuralistas, posestructuralistas, semióticos, psicoanalíticos y crítico-ideológicos. Se trata de planteamientos cuyo interés investigativo apunta, sobre todo, a la reconstrucción de las estructuras de sentido “inconscientes” o “habitualizadas” y a su efecto orientador o configurador de mundo que vehiculizan los individuos participantes. El punto de partida para el ejercicio interpretativo en esta línea es, por lo general, el trabajo sobre los casos particulares y su análisis secuencial y situacional.

La segunda estrategia se basa en la interpretación del sentido con la ayuda del saber contextual. El sentido de un enunciado, dibujo, gesto o pasaje de texto se aclara a partir del contexto en los que aquellos se encuentran. Lo que acá se entiende por contexto y cuáles contextos se incluyen puede tener un carácter variado: el párrafo para una oración, la entrevista para un pasaje de texto, la vida o situación de un autor con respecto a su obra, una situación social para una interacción o, de manera más amplia, el contexto social, cultural e histórico para el objeto de interpretación específico. Las estrategias interpretativas contextualizadoras se diferencian según la relevancia que se le da al respectivo contexto.

La tercera estrategia interpretativa se basa en la diferencia entre sentido subjetivo y sentido social. Acá hay un interés investigativo orientado hacia la reconstrucción de las estructuras de sentido sociales. En ello cobra relevancia la comparación (contrastación) sistemática de enunciados, pasajes de texto, interacciones comunicativas, entre otros, como estrategia interpretativa para la visibilización del sentido social. Mediante comparaciones repetidas y variadas se busca sacara a la luz similitudes, diferencias y particularidades que muestren como resultado, por ejemplo, unos patrones subyacentes y unas formas típicas recurrentes.

Estas estrategias interpretativas no son excluyentes, de hecho, se pueden utilizar intercambiadamente. Su énfasis viene dado más según los intereses teóricos y metódicos de la respectiva investigación. En este trabajo de un modo u otro se incluyen las tres estrategias mencionadas, en especial, la relación entre texto y contexto.

En cuanto al enfoque, algunos de los autores más representativos en el tema plantean que el estudio de caso es “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989, p.98). Agregan que el estudio de caso es “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (Simons, 2011, p.40). Paraphraseando a Yin (2005), un estudio de caso es una investigación empírica que indaga por un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos.

Stake (1998), uno de los autores más citados en las investigaciones basadas en estudio de caso, sirve como complemento a lo dicho, al plantear que es un estudio de las particularidades y de las complejidades de un sólo caso. Asimismo, el autor explica que

el caso puede ser un niño o puede ser un grupo de alumnos [...]. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estemos concentrados en él estamos realizando estudio de caso. (p. 15)

Gil (2009), por su parte, subraya que una de las características de este enfoque es utilizar diferentes “métodos o técnicas para recoger los datos, como, por ejemplo, la observación, la entrevista y los cuestionarios” (Gil, 2009, p. 6) y, como en este caso, la entrevista episódico-narrativa, los dibujos, los grupos de discusión con foto elicitación y la escuchación.

Finalmente, estos autores coinciden en que los casos se habrán de escoger atendiendo a los criterios de pertinencia, adecuación, conveniencia, oportunidad y disponibilidad. Para la selección del caso de esta investigación se tuvieron en cuenta diferentes aspectos, a saber:

- Un grupo de niños y niñas entre los cinco y seis años
- El grupo debía estar en el grado preescolar en una institución educativa de la ciudad de Medellín
- El grupo de niños y niñas ya debía conocer con anterioridad a la investigadora, de manera que no se tuviera que generar estrategias previas para crear lazos de empatía y confianza (que, como se expondrá luego, son claves cuando se utilizan técnicas como las de esta investigación), sino que por el contrario el tiempo se empleara exclusivamente en la recolección de datos.

3.2. Participantes

En esta investigación participaron dos grupos de estudiantes que conservaron los aspectos señalados con anterioridad. No obstante, sus integrantes participaron en diferentes momentos de esta pesquisa. Con el primer grupo, conformado por 22 alumnos, se realizó un trabajo de campo en el que se exploraron los instrumentos diseñados para dar respuesta a la pregunta de investigación, y que iban a ser utilizados posteriormente con el segundo grupo. En el presente capítulo esta etapa de trabajo de campo se ha denominado *trabajo de campo exploratorio año uno* y se contarán algunos detalles más adelante. El segundo grupo estuvo integrado por 26 alumnos, 12 niños y 14 niñas. Este fue el grupo tomado como estudio de caso para la investigación y con el que se emplearon los instrumentos ajustados durante el *año uno*.

En ambos grupos, se trató de chicos entre los 5 y 6 años de edad del grado transición de la misma institución educativa¹⁹ de carácter oficial ubicada en una zona urbana y residencial

¹⁹ Atendiendo a los planteamientos señalados por Wood y Smith (2018) cuando hablan de las “cuestiones éticas en investigación educativa”, en este texto se nombrará como *institución educativa* el lugar en el que

de la ciudad de Medellín que atiende a estudiantes de transición (preescolar), primaria, secundaria y media técnica de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Su filosofía pedagógica acoge aspectos del modelo humanista y en el preescolar hay un trabajo enfocado en las dimensiones del desarrollo humano.

Es importante señalar que el rol de la investigadora dentro de los dos grupos de niños también fue el de maestra titular, lo que permitió una mayor interacción con los participantes y un acceso a la información con las características señaladas en este capítulo, y que, en síntesis, se basan en la disposición, la empatía y la confianza que debe existir entre quien realiza la pesquisa y quienes participan en ella.

3.3. Generación De La Información: Conceptualización Y Procedimiento

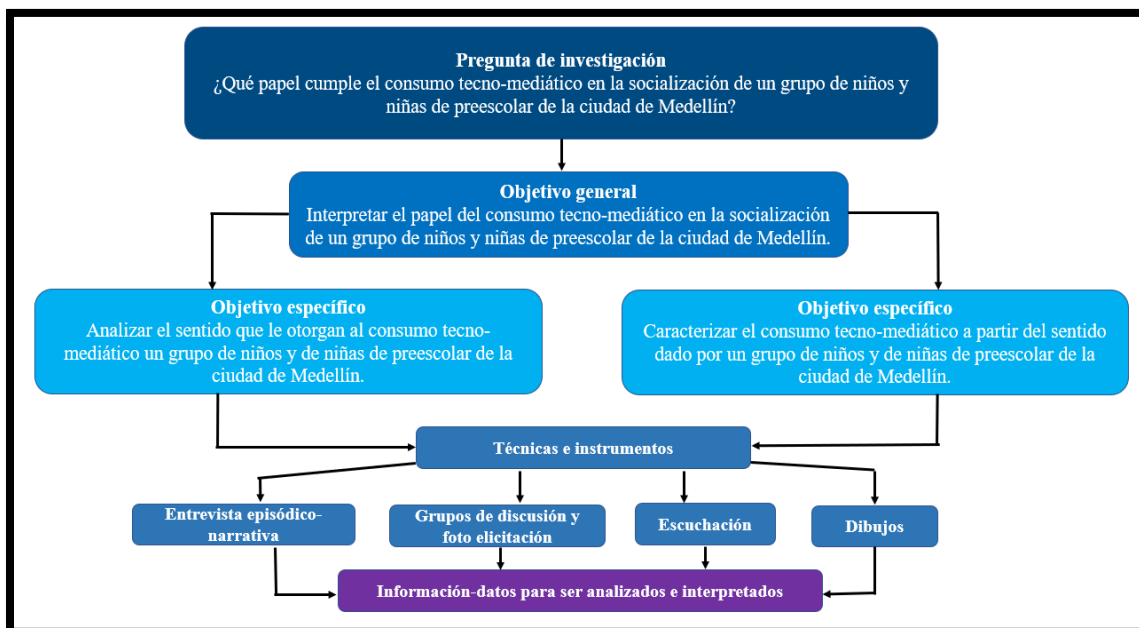
Reflexionar acerca de lo que los niños dicen del consumo tecno-mediático, de lo que hacen con lo que este produce y del lugar que tiene en los procesos de socialización, significa la generación de conocimientos en un tema que está teniendo un impacto representativo en dicha población y que despierta cada vez más el interés desde de diferentes disciplinas. No se puede desconocer que obtener información que permita generar conocimientos al respecto representa un reto para el investigador teniendo en cuenta que todas las formas de indagación, hasta cierto punto, significan una suerte de intrusión en la vida y cotidianidad de las personas y que, particularmente, cuando se trata de investigar con la infancia, se requiere de una gran sensibilidad y reflexividad con respecto a dichos agentes y a lo que ellos expresan, y de creatividad, sobre todo metodológica, que posibilite la generación de datos (Lindsay, 2000; Christensen & James, 2000; Barker y Weller, 2003; Greene & Hogan, 2005; Freeman & Mathison, 2009; Corsaro, 2003).

se realizó esta pesquisa, en tanto los autores recomiendan que, de acuerdo con el “compromiso con la honestidad y el cuidado de los participantes [...], se debe usar un seudónimo para el nombre de la escuela o institución y limitar los detalles geográficos que se brindan sobre su localización” (p. 28)

Para el caso de esta investigación, las estrategias metodológicas fueron muy importantes, y como se ha dicho, se enfocaron en la pregunta de investigación; no obstante, en su diseño siempre se tuvo presente mantener como protagonistas a los niños. De ahí que se haya socializado con estos últimos lo que se quería realizar para esta pesquisa y se haya diligenciado un asentimiento para contar con su aprobación (Ver anexo A). De la misma manera se estableció un dialogo con los acudientes para informarlos de los asuntos relacionados con la participación de los niños y niñas en la investigación y poder contar con su consentimiento (Ver anexos B).

3.3.1. Fase De Levantamiento De La Información

Para comenzar se presenta a continuación, a manera de resumen, la siguiente imagen con el fin de ilustrar la relación existente entre la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y las técnicas e instrumentos para la generación de los datos.



Cuadro 5. Relación entre pregunta, objetivos y procedimientos para la generación de datos. Elaboración propia

La fase del levantamiento de la información estuvo basada fundamentalmente en las entrevistas episódico-narrativas, los dibujos, los grupos de discusión con foto elicitación y la escuchación. En esta etapa la información fue recolectada para su posterior análisis e interpretación. Al señalar una recogida productiva de datos, se subraya el carácter construido del dato, en tanto se entiende que el dato no está ahí independiente del investigador esperando para ser descubierto, sino que es el resultado de las diversas operaciones de clasificación, análisis e interpretación que el investigador realiza en la formulación del diseño y en su implementación; es decir, que se recogen datos de acuerdo con el propósito y el cuestionamiento al que se quiere responder.

Con dichas técnicas para la generación de datos se pretendía estar en concordancia con el nivel 1 de análisis de los procesos de socialización planteado anteriormente (ver cuadro 3 en los referentes teórico-conceptuales). En este nivel, como se dijo, la preocupación está centrada en las experiencias, las actitudes, creencias, saberes, entre otros, que dan cuenta del papel del consumo tecno-mediático en la socialización desde la perspectiva personal ligada a unas experiencias de sentido.

A la hora de diseñar y rediseñar los instrumentos para la recolección de la información de esta investigación, se partió no sólo de lo que se viene diciendo, sino también de algunas experiencias previas. Por un lado, de la información obtenida durante un año de *trabajo de campo exploratorio* y, por el otro, del conocimiento adquirido en investigaciones anteriores y de ciertos desarrollos teóricos. Asimismo, las técnicas e instrumentos diseñados obedecieron a la pregunta de investigación y a los objetivos que se habían planteado, y que estaban centrados en el papel que cumple el consumo tecno-mediático en la socialización, pero a partir del análisis de lo que expresaran los niños y las niñas y que diera cuenta de ello.

Pensando en los retos que representa hacer investigaciones con niños, sobre todo cuando se tienen estas pretensiones, para esta investigación se propuso utilizar ciertas formas de expresión preferidas por los infantes que, por un lado, van en la línea de algunos

planteamientos metodológicos acerca de las formas de representación y expresión de los informantes (Christensen & James, 2000) y, por el otro lado, van en concordancia con la experiencia del año de *trabajo de campo exploratorio* que se explica a continuación.

3.3.2. Estrategias, Técnicas E Instrumentos Para La Generación De Información

Experiencia previa: trabajo de campo exploratorio año uno.

Durante el primer año participaron en el proceso de exploración 22 niños y niñas que pertenecían al grupo de preescolar que en su momento estaba a cargo de la investigadora, y que conservaba todos los aspectos tenidos en cuenta para la elección del estudio de caso de la investigación que se realizaría en el año siguiente. De igual manera, se consensuó con los infantes su participación con el fin de obtener su consentimiento y proceder con las actividades. Para tal fin, hubo unas reuniones previas con los niños y con los acudientes en las que se les explicó el objetivo de la propuesta investigativa.

Con este grupo de niños se utilizaron técnicas e instrumentos para la generación de datos previamente diseñados a la luz del objeto de estudio, de la pregunta y de los objetivos de esta investigación. Se realizaron entrevistas, grupos de discusión, dibujos y observación. Derivado de los resultados de la experiencia de este año de *trabajo de campo exploratorio*, se optó por hacer ajustes a algunas estrategias y a las técnicas e instrumentos empleados, de manera que ello permitiera un trabajo más espontáneo y que se crearan situaciones de confianza para niños y niñas y de empatía con el tema y con la investigadora durante la recolección de algunos datos.

Fundamental para todo lo anterior fue partir de varias consideraciones: una de ellas estuvo relacionada con atender a lo que mis prácticas como docente de preescolar me han señalado respecto a las “singularidades emocionales” de los infantes reflejadas en las relaciones que se establecen, particularmente con la maestra, y que generan un vínculo casi

maternal caracterizado por las manifestaciones de afecto, de seguridad y que reducen, hasta cierto punto, la asimetría existente entre adultos y niños.

Lo anterior se constituyó en una gran ventaja como investigadora, toda vez que permitió que durante las *entrevistas prueba* no se evidenciara en los niños incomodidad en la relación con la entrevistadora y que el ambiente se percibiera acogedor y amigable. No obstante, con esto no se desconoce que también el hecho de ser maestro puede generar ambientes contrarios cuando se trata de estilos educativos represivos y autoritarios. De todas maneras, es importante señalar que para este estudio de caso se tomó como criterio relevante la relación previa de los participantes con la investigadora.

Una segunda consideración estuvo relacionada con el desarrollo de diferentes habilidades de los niños preescolares, específicamente, y para lo atinente a esta investigación, las relacionadas con el lenguaje, con la elaboración discursiva y narrativa, con las construcciones gráficas y con la abstracción de indicaciones, instrucciones, preguntas y situaciones. Durante las *entrevistas prueba*, *los grupos de discusión y foto elicitación prueba*, *los dibujos* y, para lo que hasta ese momento se llamó *observación* (luego escuchación), se pudo constatar que los niños y las niñas requieren de indicaciones claras, de palabras contextualizadas, de lenguaje sencillo y de la formulación de preguntas de una manera estratégica que “detonen” respuestas que entreguen información al pesquisador. Más adelante se profundizará al respecto.

Otra consideración, de naturaleza más política y en clave de los nuevos estudios sociales de la infancia, fue partir de la premisa de que los infantes son agentes competentes (Corsaro, 2003) y que, en esa medida, pueden expresarse por sí mismos acerca de sus vivencias y experiencias significativas. Los infantes no simplemente “copian” el mundo de los adultos, sino que se lo apropian y resignifican mediante diferentes relatos. Por lo tanto, son partícipes activos en sus propios procesos de socialización, en la formación del “sentido de sí mismos y la mirada de los otros” (Freeman & Mathison, 2009, p. VI). Son, en la lógica de los

discursos y de las concepciones de infancias actuales, sujetos de derecho capaces de comunicar. Así, se podría decir que la utilización de métodos de investigación combinados permitió a niños y niñas mediar su experiencia personal en relación con el consumo tecnomediático.

Finalmente, es importante considerar que los métodos cualitativos ayudaron a llevar a cabo un trabajo más adecuado sobre las vivencias y sentidos de los infantes y resultaron ser más amigables, menos intimidadores e intrusivos, y, en consecuencia, los niños y niñas se presentaron más dispuestos y confiados. Por esa razón el diseño de cada una de las técnicas e instrumentos no sólo atendió a las particularidades de los participantes, sino que también se adaptó a ellos, toda vez que, la mayoría de las técnicas aquí propuestas, son utilizadas, generalmente, con poblaciones que supera los ocho años.

3.3.2.1. Entrevistas Episódico-Narrativa Con Niños Y Niñas.

Entrevistas: trabajo de campo exploratorio *año uno*.

Para empezar, es importante señalar que para esta investigación se tenía contemplado realizar entrevistas tomando como guía un cuestionario abierto de modo que se pudiera obtener información para responder a la pregunta de investigación. Con este cuestionario, se entrevistaron a 16 niños y niñas en un ambiente adaptado para este fin, con decoraciones e implementos que concentraran su atención y permitieran cierta fluidez en la conversación. Además, se contaba con el apoyo de una estudiante practicante de un centro de formación técnico para el “cuidado de la infancia”, que se encargaba del grupo cuando la investigadora desarrollaba las *entrevistas prueba* con cada uno de los niños entrevistados.

Luego de la experiencia con estas *entrevistas prueba*, se vio la necesidad de continuar indagando por métodos que permitieran una mayor fluidez en las expresiones de los sentidos dados por los niños, pues si bien se generaron ambientes de confianza y de seguridad para

ellos por su relación con la maestra, durante la actividad se evidenciaron características generales en las respuestas, gestos y comportamientos que exigían una forma de obtener información que no fuera tan limitada en términos de sentido. Dentro de esas características se pueden señalar las siguientes:

- Incomodidad manifestada en movimientos corporales repetitivos
- Incomodidad manifestada en gestos
- Incomodidad manifestada de manera verbal: “¿profe puedo seguir jugando?”, “¿profe me puedo ir?”
- Silencios prolongados luego de la formulación de las preguntas
- Respuestas cerradas de manera reiterada. Por ejemplo: “no sé”, “sí”, “no”

Además, se observó que la estructuración de las preguntas no daba lugar a la expresividad comunicativa por parte de los infantes para obtener suficientes datos que luego pudieran ser analizados e interpretados. De ahí que para el año dos se haya planteado y puesto en consideración una forma de indagar que permitiera mayor fluidez en las respuestas de los niños, toda vez que con la experiencia del año uno quedó evidenciado que la información que otorgan los participantes está supeditada a la manera en que se les formulan las preguntas. Lo anterior se puede entender mejor con el siguiente ejemplo:

Preguntas formuladas para el trabajo de campo exploratorio del *año uno*:

- *¿En qué piensas cuando escuchas la palabra tecnología?*
- *¿Qué tecnologías sabes usar?*

Preguntas adicionales formuladas para el trabajo de campo del *año dos*:

- *Cuéntame qué es lo primero que haces cuando te levantas*

- *Cuéntame cómo es un día tuyo en el que utilizas alguna tecnología*

Partiendo de las exigencias que mostró esta experiencia previa, se encontró un método que, según como está planteado, iba en coherencia con las necesidades de esta fase investigativa y que, haciendo algunas adaptaciones, también resultó apropiado para utilizar con niños y niñas en edad preescolar. Se trató entonces de una opción que ha venido cobrando fuerza para el estudio de los mundos individuales de la experiencia de las personas y que es denominado como narrativas.

Entrevistas episódico-narrativas: trabajo de campo *año dos*.

Fundamentos de las entrevistas episódico-narrativas

El acercamiento, mediante las narrativas, al sentido dado a las experiencias particulares va hasta cierto punto en contra de las acostumbradas formas de recolección de la información, sustentadas en los esquemas de pregunta y respuesta cerrada típicos de las entrevistas tradicionales. La orientación investigativa hacia las narrativas le permite al investigador acercarse a un mundo de experiencias más amplio del entrevistado. Una propuesta de entrevista sustentada en las narraciones de ciertas experiencias o de ciertas situaciones es la entrevista episódica que propone Flick (2004). Al respecto el autor sostiene que

El punto de partida para la entrevista episódica es el supuesto de que las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico. Mientras que el conocimiento episódico se organiza más cerca de las experiencias y se asocia a situaciones y circunstancias concretas, el conocimiento semántico se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de ellas y se generalizan. Para el primero, el desarrollo de la situación en su contexto es la unidad principal en torno a la cual se organiza el

conocimiento. En el segundo, los conceptos y su relación mutua son las unidades centrales [...] La entrevista episódica produce presentaciones relacionadas con el contexto en forma de narración, porque éstas se hallan más próximas a las experiencias y su contexto generativo que otras formas de presentación. (p. 118)

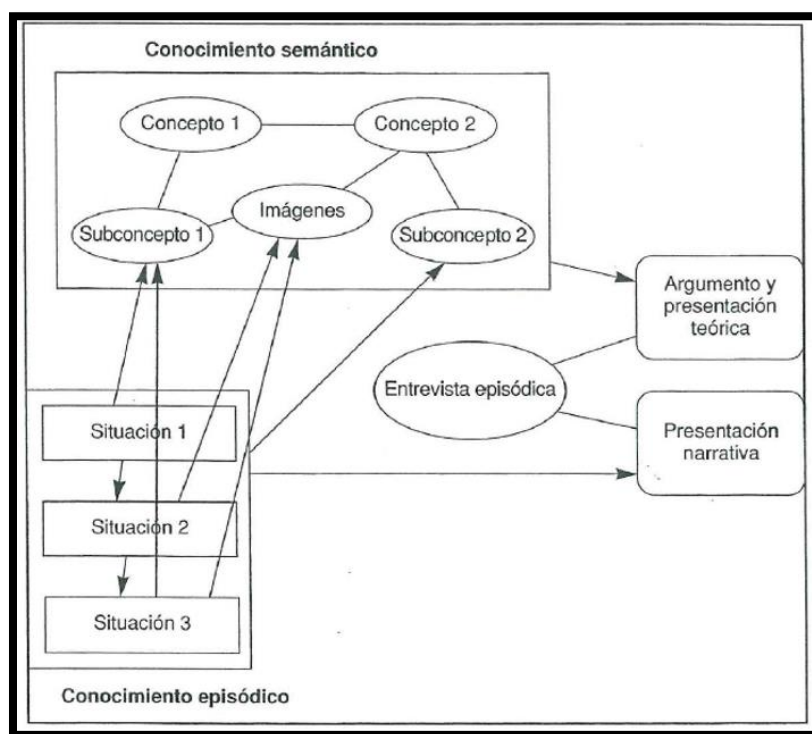
En la entrevista episódica hay una especial preocupación por las situaciones o episodios en los que la persona entrevistada ha tenido experiencias que resultan de importancia para la pregunta que se plantea en esta investigación. Aquí es relevante resaltar que durante la entrevista episódica se aprovecha la capacidad narrativa del sujeto sin que se le esté forzando o acorralando con otro tipo de preguntas propias de las entrevistas estructuradas.

Por eso, lo particular de la entrevista episódica, como lo plantea Flick (2004), es la invitación al entrevistado para que presente narraciones de situaciones o de cadenas de situaciones. Para ello es importante preparar una guía de entrevista que le permita al investigador tener un derrotero sobre los aspectos temáticos en los que se quiere que gire la narración. No obstante, la entrevista episódica, a diferencia de la entrevista narrativa, no va tras una sola narración global, sino que pretende incitar varias narraciones delimitadas en torno al tema o la pregunta de investigación.

La entrevista episódico-narrativa es entonces una técnica que permite recoger diferentes tipos de conocimiento: uno semántico que se vuelve accesible mediante preguntas intencionadas concretas y un conocimiento episódico-narrativo que se recupera mediante narraciones o relatos en sentido estricto. Así, la entrevista episódico-narrativa fue importante para esta investigación y, como se puede ver en las preguntas (ver anexo C), se aludió a esos dos tipos de conocimiento.

En un primer momento se hicieron preguntas más intencionadas desde el punto de vista temático (conocimiento semántico), como por ejemplo *¿qué tecnologías conoces?* Lo cual implicaba que el entrevistado evocara el conocimiento “almacenado” y lo verbalizara en la

forma de “dar respuesta a”. Y, por otro lado, preguntas como *cuéntame cómo es un día tuyo cuando utilizas las tecnologías* (acá la palabra tecnología se reemplaza por lo que el niño haya mencionado en preguntas como las anteriores) aludía no tanto a dar respuesta sobre algo, sino a la producción de un relato de experiencia verbalizado mediante una narración episódica de elementos contextuales que estaban más ligados a su experiencia y a su vida. Acá se le prestó particular atención a lo que los niños recordaban de las experiencias y que eran relevantes para la pregunta planteada en esta investigación.



Cuadro 6. Formas de conocimiento en la entrevista episódica (Tomado de Flick, 2004)

Así, las entrevistas episódico-narrativas representaron la opción más adecuada para el reto que supuso la generación de datos en esta investigación por la naturaleza del objeto de estudio y por las características de los participantes de esta. Una vez hechos los ajustes, atendiendo a los planteamientos de Flick (2004) y a la experiencia en el *trabajo de campo exploratorio del año uno*, se formularon preguntas “detonadoras” a los niños y se observó que

ellos contaban con más elementos comunicativos que partían de los relatos de sus propias vivencias.

Se podría decir que este método ofreció impulsos en diferentes perspectivas que llevaron a que los preguntados se esforzaran en explicitar y expresar sus estructuras y esquemas de pensamiento. Las narrativas producidas por los participantes se pudieron tomar entonces como un tipo de dato de gran relevancia dentro de la investigación.

Estrategia y realización para las entrevistas episódico-narrativas

Basados en todo lo anterior y siguiendo algunos planteamientos de Carrillo (2015), se propuso tener en cuenta los siguientes principios para llevar a cabo las entrevistas episódico-narrativas.

Principios para realizar entrevistas episódico- narrativas

- Considerar el estado anímico del entrevistado y de acuerdo con ello determinar la estrategia o metodología durante la entrevista.
- Contextualizar las preguntas en función del curso de la conversación
- Estructurar las preguntas partiendo de detonadores como: “recuerdas...”; “alguna vez...”; “cuéntame más...”; “qué más me puedes contar...”; “de ahí qué pasó...”.
- Utilizar un lenguaje sencillo durante la entrevista
- Crear un espacio que sea percibido como seguro y confiable por los entrevistados
- Generar previamente confianza entre el entrevistador y los entrevistados
- Usar herramientas apropiadas que faciliten la entrevista a todos los participantes
- Hacer agradable la entrevista proporcionando utensilios o artefactos que llamen la atención de los niños y niñas
- Esperar lo inesperado, es decir, tener un plan B

Asimismo, durante el trabajo de campo exploratorio del *año uno*, se afianzaron aspectos importantes para aplicar durante las entrevistas episódico-narrativas dentro de los que se destaca atender a las particularidades de cada individuo. La recolección de la información del *año dos* mostró que son precisamente esas individualidades las que se deben privilegiar y tomar en conjunto para adaptar dicha técnica, toda vez que, en un ejercicio de contraste entre los dos grupos de participantes (los del año uno y los del año dos), se evidenció que cada uno tiene unas características que lo diferencian; es decir, que los grupos son heterogéneos. Esto se podría explicar también con la metáfora que señala que “cada grupo adquiere vida y personalidad propias”.

En ese sentido, fue necesario partir de un diagnóstico inicial del grupo estudio de caso de esta investigación para hacer un reconocimiento de su singularidad. Este se facilitó en gran medida por la ventaja que representó para la pesquisa que la investigadora fuera también la maestra titular del grupo; de esta valoración se derivaron las siguientes estrategias metódicas para organizar las entrevistas.

Por un lado, se tomó como estrategia unificar el lenguaje y la manera de expresarlo. Por ejemplo, en las conversaciones se incluían, de manera específica, los nombres de familiares, de amigos, de zonas del barrio, apodos y palabras utilizadas por los niños y niñas para hacer referencia a ciertos asuntos que, en otro caso, no serían de conocimiento o comprensibles para otros investigadores ajenos al grupo. Todo ello permitió que durante las entrevistas se presentaran narraciones secuenciales de episodios cotidianos con una carga de empatía y familiaridad entre los involucrados.

Esto se corresponde, además, con la idea acerca de que los procesos de socialización de los niños y niñas en edades tempranas se encuentran fuertemente referidos a los entornos socializadores más cercanos y que, en el capítulo teórico-conceptual de este trabajo, se han denominado ámbitos familiares y de amigos. A pesar de lo paradójico que pueda ser esto para una investigación que se ocupa del consumo tecno-mediático en donde los personajes y

contenidos vehiculizados son ajenos a los niños y niñas, lo cierto es que esta aparente contradicción resalta precisamente el papel cercano de esos personajes y ciertos contenidos, curiosamente pese a su distancia respecto al contexto inmediato de los niños.

Entre tanto, el protocolo para las 24 entrevistas episódico-narrativas fue parte de la estrategia que se diseñó atendiendo al diagnóstico grupal, a cuestiones éticas, prácticas y tomando como referencia la experiencia exploratoria del *año uno*. En primer lugar, entonces, se socializó con los niños el equipo de registro para cada conversación, en tanto en el trabajo de campo previo se había identificado que para ellos la grabadora de voz no era un aparato común. Se les comentó la función que tenía y se hicieron algunas muestras de grabación de sonidos con el fin de familiarizarlos con ella y que este objeto no representara una distracción durante las entrevistas. Los registros de cada diálogo se hicieron en formato MP3 para luego ser transcritos y utilizados en el procesamiento de la información.

Los espacios elegidos para llevar a cabo esta técnica fueron dos lugares de visita frecuente y en los que los niños se observaban seguros y confiados: el salón de clase y la biblioteca de la institución. Allí se generaban las conversaciones con una invitación explícita, orientada por la siguiente pregunta: “*¿quieres hablar un ratito conmigo?*” y, posterior a ello, se iniciaba con los siguientes detonantes de relatos episódico-narrativos (denominados así para esta investigación):

- Cuéntame qué es lo primero que haces cuando te levantas
- Cuéntame cómo es un día tuyo en el que utilizas tecnologías
- Recuerdas cuando fue la primera vez que utilizaste una tecnología
- Cuéntame cómo es un día de alguien que conozcas que utilice tecnologías

Iniciar las entrevistas con este tipo de preguntas tenía dos propósitos: el primero, mantener uno de los principios éticos para las investigaciones cualitativas que consiste en

solicitar consentimiento al sujeto para su participación; sin embargo, para el caso de esta pesquisa, y podría decirse que en general, para todas en las que participan niños y niñas que oscilan en estas edades, el consentimiento debe darse partiendo de estrategias que permitan la comprensión de los niños, que reivindiquen su poder para tomar decisiones y que no resten importancia a la voz que ellos tienen como sujetos con capacidades de comunicación.

De ahí entonces que se retomaran las experiencias previas en las que se ratificó que para los niños puede ser complejo abstraer y dar sentido a su papel en la participación en una investigación; esto exige a quien investiga que se haga una transposición de la información que ofrece a los chicos y, precisamente, esa fue la pretensión con la invitación a participar en las entrevistas a través de la pregunta “¿quieres hablar un ratito conmigo?”. Tal invitación se ampliaba con las siguientes aclaraciones de manera que se continuara el diálogo:

- Me vas a contar cosas que haces algunos días y eso a mí me va a ayudar con la tarea que estoy investigando ¿Recuerdas que te había contado?
- ¿Recuerdas que te conté qué es investigar? Y que ¿íbamos a investigar juntos?
- ¿Entonces hablamos un ratito?

Se destaca de esta estrategia que los niños tuvieron realmente la opción de elegir participar o no en la entrevista, pues hubo varios casos en los que respuestas como “*profe ahorita*”, “*profe no quiero*”, “*profe de qué vamos a hablar*”, y otros en los que se manifestaba interés en comentarios como “*profe yo también quiero*”, “*¿profe qué le estabas preguntando? ¿Yo también puedo?*” dieron cuenta de ello. De hecho, de los 26 niños y niñas por entrevistar dentro del estudio de caso, como se dijo con antelación, participaron 24 y los otros dos expresaron su desinterés por tomar parte en la actividad. Lo que señala que, eventualmente, esta estrategia podría ser replicada en otras investigaciones y por otros investigadores que trabajen con estas edades.

El segundo propósito, ante la pregunta “¿quieres hablar un ratito conmigo?”, consistió en no dar a los niños orientación directa sobre el tema para no crear expectativas frente a la temática, es decir, no contarle al niño de qué se trataba el tema. El punto clave acá era no crear la sensación en el entrevistado de que estaba siendo evaluado o cuestionado frente al objeto de estudio (consumo tecno-mediático). La idea era, más bien, crear un espacio de diálogo confortable y de empatía, en el que el episodio narrado cumpliera con los requerimientos propuestos por Flick (2004) mencionados anteriormente. En coherencia con ello, el siguiente paso fue introducir las preguntas detonadoras específicas en el marco ya establecido de la conversación.

En cuanto a la organización del espacio, como parte de la estrategia, se procuró enfocar los intereses de los niños y las niñas en diversas actividades que posibilitaran a la investigadora realizar las entrevistas a cada participante sin que sus respuestas estuvieran supeditadas o influenciadas por la presencia o la intervención de sus pares²⁰. Así, las sesiones de entrevistas episódico-narrativas se organizaron bajo una propuesta didáctica denominada “*rincones divertidos*” dentro de los que se incluyeron los siguientes:

- *Rincón de la profe*: se indicó a los niños que este sería el espacio de la *profe* y se delimitó y limitó el acceso con una decoración. Quienes quisieran pasar debían utilizar la palabra mágica (previamente consensuada con el grupo) “*salamacuqui*”. Lo anterior con el objetivo de minimizar y, de alguna manera, anticipar las posibles interrupciones para la entrevistadora y el entrevistado.
- *Rincón de pintucaritas* (maquillaje para la piel) y *accesorios*: un rincón dispuesto con diferentes elementos para el maquillaje de la piel (sombras, labiales, pinturas corporales, brillantina, pañitos de limpieza y un espejo) y dotado de una variedad de

²⁰ Además, teniendo presente que para este *año dos* la estudiante practicante presente durante *el año uno* ya no estaba en la institución educativa

disfraces. En este rincón la invitación que se les hizo a los niños fue apropiarse del personaje del disfraz elegido y caracterizarlo en el juego con sus compañeros.



Imagen 5. Rincón de pintucaritas y accesorios

- *Rincón de material concreto:* en este rincón había bloques lógicos de madera y de plástico y regletas. Estos tienen un diseño llamativo para los niños y, podría decirse que, de interés en tanto son actividades en las que los niveles de atención son mayores.

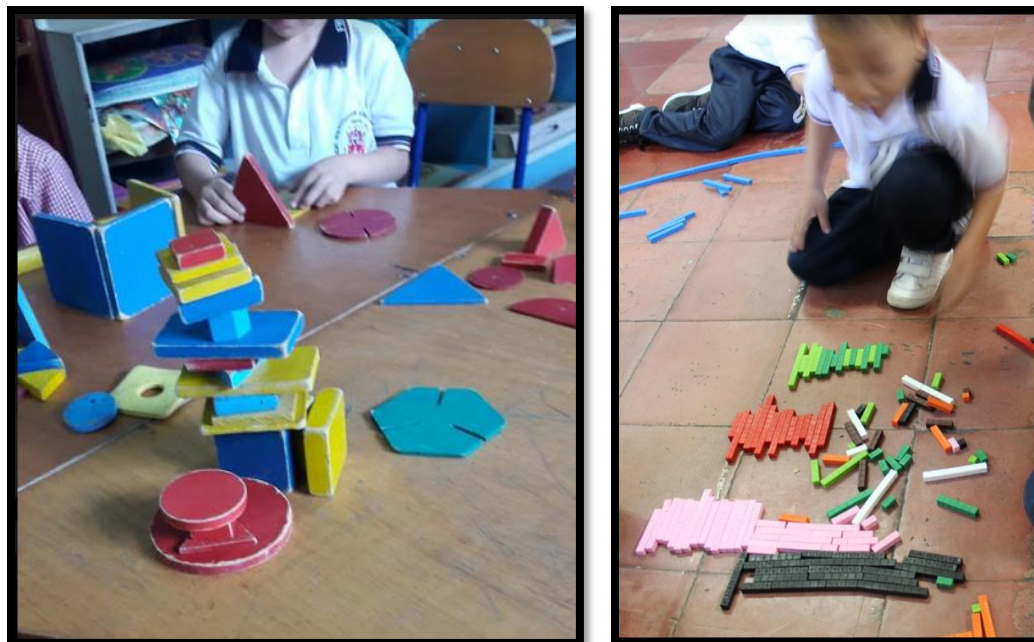


Imagen 6. Rincón de material concreto

- *Rincón de rompecabezas:* este rincón se dotó con quince rompecabezas que debían armar de acuerdo con sus intereses e ir intercambiando.



Imagen 7. Rincón de rompecabezas

Previamente —en la cotidianidad escolar— los niños habían trabajado con todos los elementos utilizados; es decir, para ellos era habitual tanto el material como la funcionalidad que tenía cada uno, lo que facilitó en gran medida la logística. Para los días de “*rincones divertidos*” se establecieron algunas reglas que se recordaban antes de la actividad. No obstante, hubo sesiones en las que ni la planeación, ni las estrategias para llevar a cabo las entrevistas fueron efectivas, en tanto se presentaron situaciones que no se habían contemplado y que impidieron que los participantes pudieran atender a los requerimientos propios de una conversación dada en el marco de esta técnica de investigación.

Las situaciones más frecuentes entonces, estaban relacionadas con las interrupciones durante las entrevistas, que se presentaban, principalmente, por discusiones entre pares generadas por algún objeto —un juguete, un disfraz, entre otros— dispuesto en los “*rincones divertidos*”. Ante este tipo de escenarios la maestra debía intervenir, pues como es sabido, en esta etapa de la socialización infantil, el adulto tiene un papel protagónico como mediador en las interacciones de los infantes para orientar estos eventos. Por otro lado, en algunos momentos se observó que la disposición anímica de los participantes no era la adecuada para que las entrevistas se orientaran de acuerdo con los objetivos y a los intereses de esta investigación. De ahí que haya sido necesario acudir a estrategias que permitieran encauzar los diálogos con los niños, o lo que en el proceso lingüístico se denomina como “descentrar”, y que hace parte, de acuerdo con algunos autores, de una de las características que el ser humano va desarrollando.

Las situaciones anteriores sugieren que hay ciertas técnicas de investigación para las que es necesario contar con apoyo de un auxiliar de aula que dirija a los niños en otras actividades (como ocurrió en el *año uno*), mientras el investigador hace el proceso de recolección de datos. Dichas situaciones también permiten abrir un espacio para el debate acerca de lo que se viene trabajando como el “paradigma del maestro investigador”, en la

medida que ponen en tensión los planteamientos acerca de un maestro que es capaz y que está en la obligación de cumplir con los roles de docente e investigador al mismo tiempo.

3.3.2.2. Grupos De Discusión Y Foto Elicitación Con Niños Y Niñas.

Los grupos de discusión se propusieron como una opción para completar y triangular la información recogida en las entrevistas episódico-narrativas. Debido a que la mayoría de los investigadores recomiendan emplear esta estrategia con personas mayores de ocho años —de hecho, la literatura sobre “metodología de la investigación social” excluye la existencia misma de los grupos de discusión con infantes—, fue necesario adaptarla y conjugarla con otras técnicas de investigación que obedecieran a las particularidades y características de los niños y las niñas de preescolar ya señaladas.

Para esta investigación se tomaron como referentes los siguientes planteamientos de Suárez (2005) para definir el grupo de discusión:

Por tanto, cuando hablamos de grupo de discusión nos referimos a:

- Un conjunto de personas
- Que se reúnen con un fin determinado (atienden a propósitos y objetivos de investigación)
- Cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo, según características de los procesos grupales, así como de la habilidad, formación y experiencia previa del moderador/a para con la práctica.
- Que poseen ciertas características comunes (atendiendo a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad)
- Ofrecen datos (internos, desde su propia perspectiva).
- En un tiempo y en un espacio propios (determinados por el/la investigador/a).
- De naturaleza cualitativa (producen un material tras la situación discursiva).

- En una conversación guiada (caracterizada por la no directividad).
- Por una persona, cuyo rol de moderador/a. (p. 24)

Adicional a estos planteamientos, y con el objetivo de estructurar la metodología del grupo de discusión, se retomaron y adaptaron dos técnicas de investigación que incluyen elementos visuales. Se trata de lo que en el contexto anglosajón se denomina “photo elicitation” (Harper, 2002) y que en el contexto español es nombrado como “las viñetas visuales” (Gómez, 2012). La primera técnica se basa en insertar una fotografía en una entrevista investigativa. La diferencia entre entrevistas en las que se usan imágenes y texto y entrevistas en las que sólo se usan palabras, radica en la manera en la que se responde a esas dos formas de representación simbólica. Parafraseando a Harper (2002) esto tiene la siguiente explicación física: las partes del cerebro que procesan la información visual son, evolutivamente hablando, más viejas que las partes que procesan la información verbal. Por tanto, las imágenes evocan elementos más profundos de la consciencia humana que las palabras; los intercambios basados sólo en palabras utilizan menos de la capacidad del cerebro que los intercambios en los que el cerebro procesa tanto imágenes como palabras.

Esta podría ser una de las razones por las que la entrevista basada en “photo elicitation” parece no ser un simple proceso de entrevista que “sonsaca” más información, sino más bien uno que evoca un tipo diferente de información. Si bien la mayoría de los estudios con “photo elicitation” usan fotografías, no hay ninguna razón para que los estudios no puedan ser hechos con dibujos, caricaturas, con exhibiciones públicas como grafitis, videos, vallas publicitarias o eventualmente cualquier contenido visual, tal y como se propuso para esta investigación.

En cuanto a “las viñetas visuales” se puede decir que están orientadas a que los participantes entreguen sus apreciaciones o juicios de valor. Gómez (2012) señala que “se trata de conocer las ideas de los entrevistados respecto de determinados temas a partir de estímulos visuales previamente diseñados por los investigadores (tales como dibujos, pinturas, fotografías o videos)” (p. 55). Por su parte Marcus Banks (2010) comenta que “el uso de fotografías

promueve comentarios, recuerdos y debates en el curso de una entrevista [...] dando rienda suelta a una avalancha de detalles” (p. 93). Este autor sostiene también que la incomodidad que un participante puede sentir porque el entrevistador “lo ponga en un apuro y lo acribille a preguntas se puede reducir por la presencia de fotografías de las que hablar” (p. 93). Esto resulta particularmente cierto en el trabajo investigativo con niños y niñas en estas edades, en donde incluso antes que romper la asimetría entre el entrevistador con el entrevistado, se trata de romperla entre el adulto y el infante.

Se podría decir entonces que los grupos de discusión con foto elicitación no sólo permitieron un acercamiento más ameno entre el investigador y los participantes, sino que también, al ser combinadas con las entrevistas episódico-narrativas, significaron que la triangulación de los datos durante la etapa de análisis fuera más confiable.

Grupos de discusión y foto elicitación con niños y niñas: trabajo de campo exploratorio año uno.

Inicialmente, para los grupos de discusión, se eligieron imágenes basadas en algunos criterios orientados por los objetivos de investigación y por experiencias adquiridas en otras pesquisas²¹. No obstante, durante la experiencia de *trabajo de campo exploratorio del año uno*, se evidenció la necesidad de incluir imágenes que fueran más explícitas en cuanto al objeto de estudio, de manera que los niños tuvieran referentes para movilizar sus conversaciones a partir de elementos puntuales observados en las imágenes, pues en los diálogos entablados a partir de algunas de ellas, se limitaron a describir las situaciones observadas.

Por ejemplo, con la imagen A (a continuación), los niños comentaron que se trataba de “una familia de personas sentada mirando una Tablet”; al tratar de profundizar con preguntas como “¿y qué crees que están haciendo?”, ¿qué pueden estar buscando (o leyendo, o jugando,

²¹ Las imágenes utilizadas durante el trabajo de campo exploratorio del año uno de pueden visualizar en el anexo D 1

de acuerdo a lo que dijeran de la pregunta anterior)?, los participantes continuaban enfocando sus apreciaciones en asuntos descriptivos sucintos e insustanciales en relación con el tecno-consumo, de manera que la moderadora (la investigadora) tenía que orientar las respuestas nombrando bienes o servicios referidos al consumo tecno-mediático de los que hablar y que, por ser la maestra titular del grupo, ya eran de su conocimiento.

Una vez identificado este inconveniente se optó por incorporar para el *trabajo de campo del año dos* imágenes que mostraran, explícitamente, elementos que permitieran a los niños hablar de un servicio de consumo (Netflix²² en el caso de la imagen B). Por ejemplo, en la imagen B que sigue, se puede observar una interacción entre dos sujetos —que incluye de manera intencionada a un adulto y a un niño²³— en un escenario en el que hay, por llamarlo de alguna manera, una actividad de consumo tecno-mediático. Esta última característica — actividades de consumo tecno-mediático— la conservaron varias imágenes utilizadas durante los grupos de discusión del *año dos*. La elección dichas imágenes estuvo basada en diálogos de los niños y niñas que aludían al consumo tecno-mediático (registrados en el diario de campo tales como películas, canciones, plataformas digitales, aparatos tecnológicos, entre otros).



Imagen 8. A

²² Netflix es una empresa estadounidense de entretenimiento que proporciona, mediante una tarifa de pago mensual, un streaming de contenido multimedia por Internet

²³ En el anexo D de los grupos de discusión se pueden encontrar imágenes en las que se observan interacciones entre diferentes sujetos: adultos con adultos, niños con adultos o de niños con niños.



Imagen 9. B

Los cuatro grupos de discusión del *año uno*, estaban conformados por siete, seis, cinco y tres integrantes cada uno organizados en mesa redonda. Se identificó que aquellos en los que había cinco o menos participantes, le facilitaban a la moderadora mantener el hilo de conversación y conceder más tiempo a los argumentos y narrativas que cada niño ofrecía, sin que se generaran interrupciones reiteradas de sus pares por la expectativa que implicaba esperar su turno para hablar. A menor número de niños y niñas, los participantes mostraban menos ansiedad en aguardar su momento de participación, lo cual redundaba entonces en un mayor tiempo para la elaboración de las ideas expresadas. Por contraste, a mayor número de niños y niñas en los grupos de discusión, mayores interrupciones a las intervenciones puntuales.

Grupos de discusión y foto elicitación con niños y niñas: trabajo de campo *año dos*.

Para realizar los grupos de discusión se tuvieron en cuenta los anteriores aspectos y se definieron los materiales y la logística con las que se iba a proceder. Por un lado, entonces, se

formularon los siguientes principios para realizar grupos de discusión con niños y niñas y se definieron los criterios para la elección de las imágenes²⁴ por utilizar durante esta investigación.

Principios para realizar grupos de discusión:

- Considerar el estado anímico de los participantes para generar las discusiones
- Iniciar siempre con un tema interesante, cercano y conocido por los participantes con el objetivo de “romper el hielo” y motivar la participación.
- Emplear un lenguaje sencillo durante la discusión
- El moderador (investigador) debe ser activo y perspicaz para mantener el hilo de discusión del grupo y encauzar la conversación.
- Crear un espacio que sea percibido como seguro y confiable por los participantes
- Generar previamente empatía entre el moderador y los participantes
- Usar herramientas apropiadas para visualizar las imágenes que se utilizarán durante el grupo de discusión
- Esperar lo inesperado, es decir, tener un plan B
- Los grupos de discusión no deben superar los 30 minutos pues es el tiempo estimado para que los niños en estas edades mantengan los niveles de atención requeridos en este tipo de actividades
- Los grupos de discusión deben estar conformados por un mínimo de tres participantes y por un máximo de cinco.

Criterios para elección de imágenes para los grupos de discusión

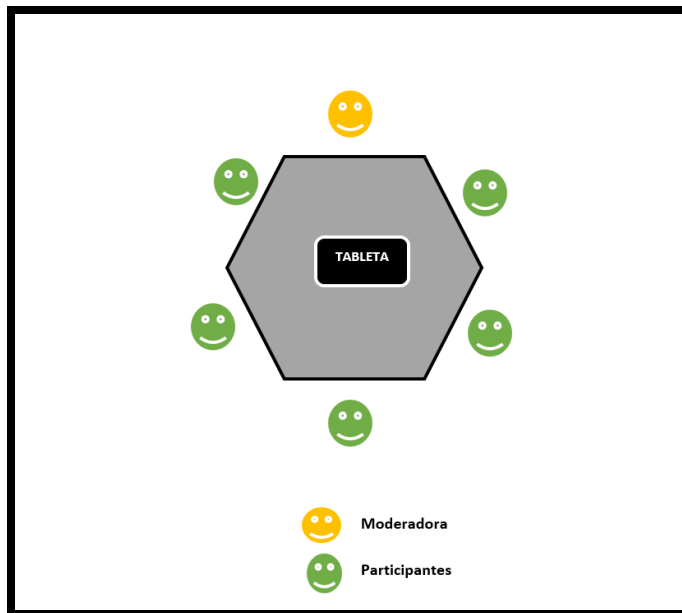
- Evitar repetir imágenes con el mismo personaje ya que este cobraría protagonismo y el participante podría ponerse en el lugar de aquél (Gómez, 2012)

²⁴ Las imágenes utilizadas durante el trabajo de campo del año dos de pueden visualizar en el anexo D 2

- Elegir imágenes que narren diferentes situaciones, con diversos personajes y escenarios, con el objetivo de detonar las discusiones entre participantes.
- Incluir en el diálogo imágenes variadas que aludan al objeto de estudio para generar las discusiones.
- Utilizar imágenes que aludan a aspectos cotidianos y que no revistan mucho grado de abstracción.

Tomando como referencia los anteriores puntos, se conformaron de manera aleatoria cinco grupos de discusión: tres con cinco participantes y dos con cuatro integrantes. Esta técnica se aplicó paralelo a unas festividades culturales planeadas por la institución (que se realizan anualmente), de manera que mientras se llevaban a cabo los grupos de discusión, los otros participantes estuvieran por fuera del salón en las actividades festivas. Esta estrategia se planeó así de manera que no se replicaran los eventos de interrupción descritos con anterioridad en el apartado de la técnica anterior.

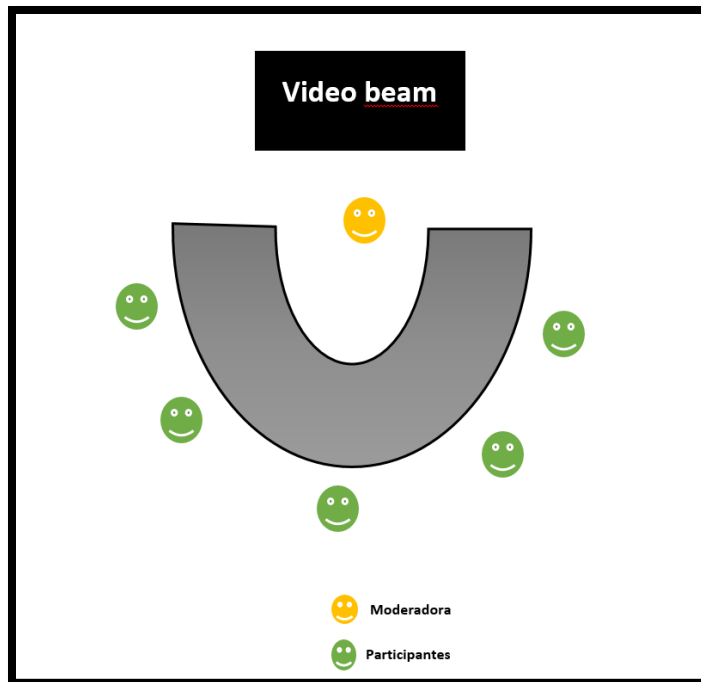
Para iniciar los grupos de discusión, se les recordaba a los niños de lo que se trataría el diálogo y las reglas previamente establecidas para el mismo. La grabadora de voz ya era conocida por ellos y no representó distracción. Se organizó el espacio del salón de clase con la mesa dispuesta, inicialmente, para que los integrantes pudieran visualizar las imágenes en una tableta (ver cuadro 7), con la pretensión que la cercanía entre ellos generara empatía y el diálogo se hiciera más fluido (tal y como se había presentado en el año exploratorio).



Cuadro 7. Organización inicial del grupo discusión. Elaboración propia

Con el primer grupo se presentó una novedad que no se hizo evidente durante el *trabajo de campo exploratorio del año uno*. Para este grupo, la visualización de las imágenes en la tableta generó algunas discusiones originadas por la proximidad que debía tener el dispositivo a uno u otro integrante, por lo que el artefacto era movido constantemente, de manera que la moderadora tuvo que conciliar en reiteradas oportunidades y “poner como regla” no mover el dispositivo; en consecuencia, reencauzar y reorientar las discusiones fue mucho más exigente.

Dada esta novedad, para los siguientes cuatro grupos se optó por una organización de las mesas en forma de herradura (o forma de U) y por la visualización de las imágenes en el video beam (de ahí uno de los principios para realizar grupos de discusión mencionados arriba), como se ilustra a continuación en el cuadro 8. Una vez adecuado el espacio para la actividad, se inició con las preguntas y, seguidamente, con las discusiones en los grupos que se dieron sin novedades.



Cuadro 8. Organización final del grupo discusión. Elaboración propia

Acá resulta interesante destacar que en la relación con los dispositivos tecnológicos también se van generando unas normas de comportamiento para los niños y niñas, pues en la organización inicial en el que el medio de visualización era una tableta, los chicos estuvieron inquietos y se generaron discusiones, mientras que con la visualización en el video beam pareciera que ellos ya han interiorizado unos comportamiento corporales, es decir, que deben mantenerse en el lugar asumiendo un papel más de oyentes que pueden participar.

3.3.2.3. Escuchación Con Niños Y Niñas.

La escuchación es un término que se utiliza a menudo en el contexto de la medicina y que está relacionado con todo el proceso de atención primaria del paciente. Este término alude a un trabajo de escucha detenido y atento de lo que dice el paciente acerca del motivo de su visita. Con la escuchación se busca que el paciente exponga libremente sus molestias, se

busca escuchar con atención, se interviene sólo si el paciente es poco explícito, se hacen preguntas en un lenguaje coloquial y se busca dar la sensación de seguridad.

Para esta investigación se propuso la escuchación como técnica, toda vez que fue una forma de delimitar el trabajo de recolección de datos que de otra manera se hubiera podido entender como observación participante, tal y como fue el caso en el *trabajo exploratorio del año uno*. Como se sabe la observación participante está orientada a la compilación de información referida a lo que el observador ve que se hace y se dice. Sin embargo, en esta investigación no se trataba de ver lo que los niños y niñas hacían sino de escuchar atentamente lo que decían en sus situaciones de interacción cotidiana en el contexto escolar.

Además, la escuchación no supone necesariamente una conversación de los participantes con el investigador (para ello se realizaron las entrevistas y los grupos de discusión), ni un análisis de la producción oral a la manera de la investigación lingüística, sino que alude a “un estar atento” de los diálogos e interacciones orales que se generan en las situaciones cotidianas escolares. Con la escuchación se llevó a cabo un registro durante las sesiones de aquellas manifestaciones orales que daban cuenta del papel que cumplía el consumo tecno-mediático en la socialización de este grupo de niños y niñas.

Para esta técnica de investigación se utilizó como instrumento de recolección de la información el diario de campo (Ver anexo E) diseñado con unos ítems que posibilitaron llevar un registro de las manifestaciones orales en la cotidianidad del preescolar y que fueron relevantes para los propósitos de esta investigación.

3.3.2.4. El Dibujo.

El dibujar es una actividad humana que se puede rastrear desde hace milenios. Por medio de los dibujos los seres humanos expresan sus experiencias, sus representaciones, sus ideas y sus sentimientos. Particularmente los niños en contextos como los de Latinoamérica son motivados e impulsados a dibujar, sobre todo en contextos escolarizados. No sólo se les

celebra la elaboración de sus dibujos, sino que también se les pide que den cuenta de aquello que han dibujado; por ejemplo, en la casa, en el jardín infantil o en la escuela.

En la realización de estos dibujos influyen diferentes factores importantes, como los afectivos, los emocionales, aspectos intelectuales (comprensión de conceptos y conocimiento de los objetos que los rodean), aspectos motrices (control del cuerpo, coordinación motriz, entre otros), de manera que por medio de un dibujo se puede obtener mucha información acerca de lo que los niños piensan, desean, sienten y acerca de su manera peculiar de ver el mundo.

Los dibujos infantiles le permiten al investigador acceder al sentido que les dan a sus vivencias y al mundo. Si bien comparten características similares con las fotografías y otro tipo de imágenes, los dibujos también tienen que ver con una suerte de actividad individual de los niños, lo cual los involucra en la experiencia misma de dibujar. Así, los dibujos se constituyen en una fuente de investigación de gran relevancia para acceder a información del mundo de los niños, que, quizá de otra manera no sería posible.

No obstante, los dibujos infantiles también expresan aspectos culturales y sociales (socialización) que marcan la vida de los niños. De manera que no sólo se pueden ver como la expresión de un individuo en particular, sino también como la expresión de un individuo en su contexto social y cultural. En ese sentido, adquirieron relevancia para esta investigación en la medida en que podían mostrar el papel del consumo tecno-mediático en la estructuración del mundo de esos infantes. Los dibujos son entonces una forma de expresión de los niños marcada culturalmente y también muestran los procesos de construcción de la identidad. En ese sentido, y para este caso, ayudaron a generar datos que posteriormente se triangularon con los obtenidos en las otras técnicas ya señaladas.

Para la elaboración de los dibujos de los participantes de esta investigación, que se verán más adelante en el capítulo 4, se tuvieron en cuenta las siguientes indicaciones:

- Dar instrucciones sencillas y claras

- Dirigir el dibujo hacia el tema de estudio, pero sin coaccionarlo
- Crear unas condiciones y una atmosfera agradable para dichas elaboraciones
- Acompañar, en lo posible, de relatos cada dibujo de los niños

Los niños dibujaban en el formato diseñado para este fin (ver anexo F) siguiendo las indicaciones de la investigadora. En la medida que iban finalizando, se les indagaba por lo dibujado y se hacía énfasis en aquellas menciones que aludieran al objeto de estudio de esta investigación.

3.4. Métodos Para El Análisis E Interpretación De La Información

Para la fase de análisis e interpretación se recurrió a lo aportado por los procedimientos de la teoría fundamentada de Glasser (2002), Strauss, Corbin (2002) y, sobre todo, Charmaz (2006).

En el proceso general de la investigación de tipo cualitativa se entiende por análisis de datos cualitativos (información) el proceso mediante el cual se organiza y manipula (reduce, transforma, dispone como miras a su presentación) la información (datos con sentido) recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones. En términos de secuencialidad, es la fase que sigue al trabajo de campo (obtención y levantamiento de datos) y que precede a la elaboración del informe de investigación (etapa informativa y escritural). Se puede decir que el único punto de acuerdo entre los investigadores es la idea de que el análisis es el proceso de extraer (dotar de) sentido a los datos (para producir conocimiento/saber).

El análisis de datos cualitativos implica una serie de tareas, actividades y operaciones. Esto se ilustra en el siguiente cuadro (Rodríguez, Quiles & Herrera, 2005):

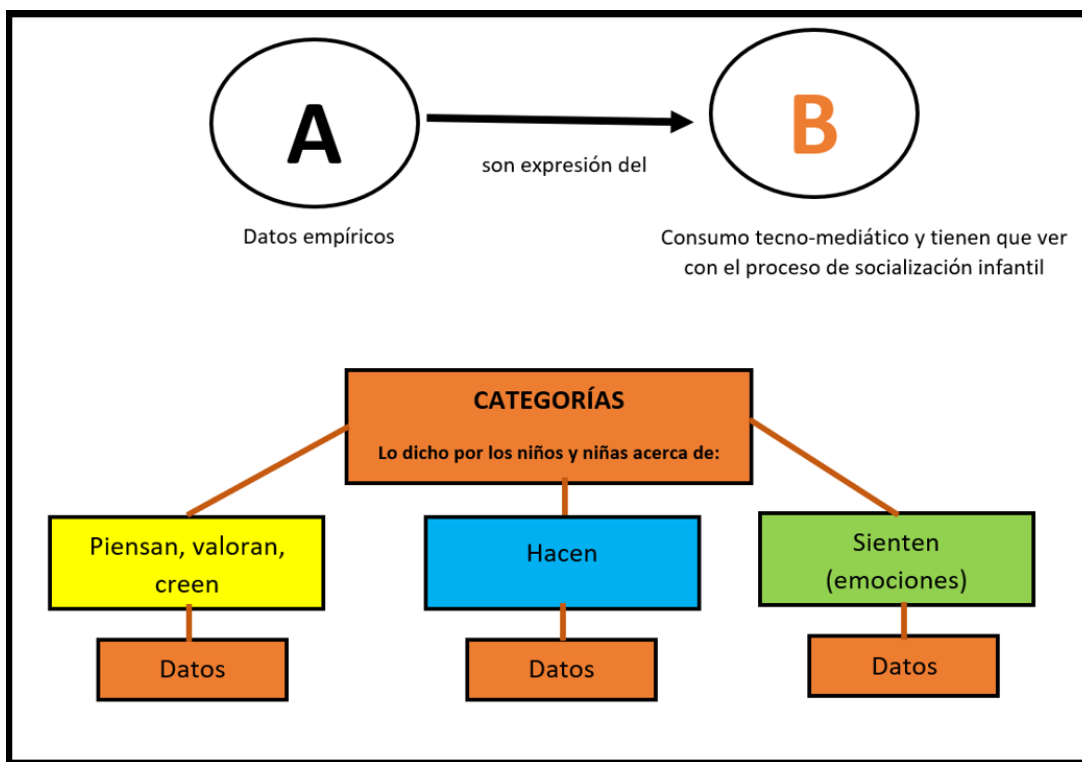
TAREAS	ACTIVIDADES	OPERACIONES
Reducción de datos	Separación de unidades	Criterios de separación físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales
	Identificación y clasificación de elementos	Categorización y codificación
	Síntesis y agrupamiento	Agrupamiento físico, creación de metacategorías, obtención de estadísticos, métodos estadísticos de agrupamiento y síntesis.
Disposición y transformación de datos	Disposición	Elaboración de tablas numéricas, gráficos, modelos, matrices y sistemas de redes.
	Transformación	Expresión de los datos en otro lenguaje (numérico, gráfico)
Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Proceso para obtener resultados	Datos textuales: Descripción e interpretación; recuento y concurrencia de códigos; comparación y contextualización. Datos numéricos: técnicas estadísticas; comparación y contextualización.
	Proceso para alcanzar conclusiones	Datos textuales: Consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores. Datos numéricos: Uso de reglas de decisión (comparación de los resultados con modelos teóricos; recurso a la perspicacia y experiencia del analista).
	Verificación de conclusiones	Comprobación o incremento de la validez mediante presencia prolongada en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores, triangulación, comprobación con los participantes, establecimiento de adecuación referencial, ponderación de la evidencia, comprobación de la coherencia estructural.

Cuadro 9. Proceso para organizar la información (Tomado de Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005)

La fase de análisis de la información comprende, de manera esquemática, los siguientes seis momentos: el primer momento es la familiarización. Aquí el investigador se familiariza con el material transcrito mediante su lectura y discusión. En el cuadro 10 se muestra un ejemplo de este primer momento en el que se hicieron las transcripciones de lo narrado por los niños y niñas durante las entrevistas y de los diálogos generados durante los grupos de discusión.

El último momento es una comparación contrastante de las categorías. Esto incluye una descripción de los aspectos de cada categoría y de las similitudes y diferencias entre ellas (ver cuadro 9: disposición y transformación de datos) que habrán de llevar a la organización temática y a la escritura del informe final (ver cuadro 9: obtención de resultados y verificación de conclusiones) condensados y ordenados como los capítulos de análisis e interpretación de la investigación.

Para una visualización de dicho proceso dentro de esta investigación se presentan los siguientes esquemas:

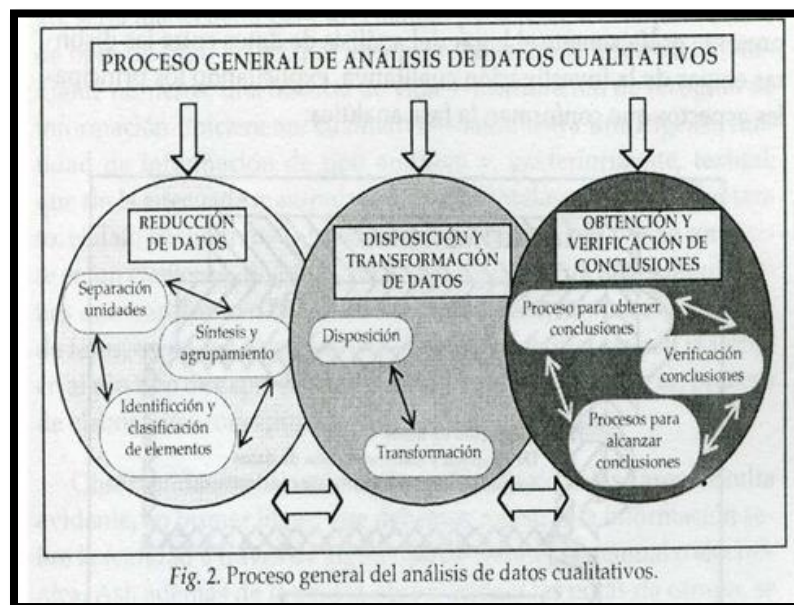


Cuadro 12. Esquema del procesamiento de datos en categorías. Elaboración propia

La pregunta por el sentido, en este caso, alude a lo que los niños y niñas dicen o expresan sobre lo que piensan valoran y creen; sobre lo que hacen y sobre lo que sienten. En

el cuadro 11 se visualiza, precisamente, el esquema del procesamiento de los datos crudos en categorías. Los datos empíricos codificados, y organizados dentro de estas categorías iniciales se consideraron en esta investigación como expresiones acerca del papel que juega el consumo tecno-mediático en la socialización. Seguido a esto, en un proceso más analítico e interpretativo, llevó a dar cuenta de aspectos emergentes y de asuntos específicos que mostraban los datos; en ese sentido el procedimiento tuvo un carácter a la vez inductivo y deductivo.

Es necesario resaltar que este proceso de análisis no fue un proceso lineal, sino que, por el contrario, respondió a un modelo en donde fue necesario ir y volver sobre una misma fase, varias veces, durante el desarrollo de la investigación. En otras palabras, el resultado de la obtención de datos, su análisis e interpretación, fue un trabajo en espiral que permitió volver sobre otro episodio de recolección y análisis. Rodríguez, Quiles y Herrera (2005) lo esquematizan así:



Cuadro 13. Proceso general del análisis de datos cualitativos. (Tomado de Rodríguez, Quiles & Herrera, 2005)

Momento de tematización (codificación) y análisis

Dentro del proceso de reducción de datos, el momento de tematización y análisis consistió en el reajuste de los datos, es decir, en su codificación y transformación con vista a responder a la pregunta de investigación. Implicó la contrastación de los resultados producidos con la pregunta de investigación. El producto de esta fase fue el que llevó a la elaboración de los resultados de investigación (Rodríguez, Gil & García, 1999).

Para ello se codificaron los datos obtenidos con las diferentes técnicas de investigación a partir de la pregunta de investigación formulada y con una sensibilidad frente a cuestiones emergentes. La información recogida pasó a ser tematizada; es decir, se analizó su contenido, se llevó a cabo un fraccionamiento de acuerdo con los criterios orientadores de la investigación según los contenidos presentes y se organizaron en función de categorías emergentes o que estuvieran en relación con la pregunta orientadora de la investigación. Esta fase implicó una lectura en profundidad de los datos tratando de encontrar regularidades, patrones, tendencias y/o contradicciones.

La necesidad de procesar grandes cantidades de información (reducción de datos) hace necesaria su reducción a unidades elementales, fácilmente analizables, comprensivas, relevantes y significativamente densas. Se recurre para ello a tres actividades (Rodríguez, Quiles & Herrera, 2005), para las que resultan adecuadas las sugerencias que se vienen dando en el marco de la teoría fundada o fundamentada. Esas tres actividades son:

1) **Separación de unidades de contenido:** Consiste en dividir la información en unidades relevantes y significativas. Durante la investigación deben explicarse los criterios seguidos para dicha separación, que pueden estar basados en criterios físicos (espaciales y temporales), temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales. Dicha separación lleva a la identificación y clasificación de tales unidades de contenido.

2) **Identificación y clasificación de unidades.** Para ello se recurre a la codificación y categorización (Moghaddam, 2006): Entendiendo por codificación la operación mediante la cual se asigna a cada unidad un indicativo o código propio de la categoría en la que se incluye. Los códigos pueden ser números, aunque también se asignan categorías de palabras o frases. Así, una de las etapas más importantes en el análisis de datos cualitativos es la *codificación* que lleva a categorías *significativas*.

La codificación permite organizar grandes cantidades de textos (de información) y descubrir los patrones que sería difícil de detectar con la simple lectura de lo observado o escuchado. La codificación no es más que la operación concreta, el proceso físico o manipulativo, por la que se asigna a cada unidad un indicativo o código, propio de la categoría en la que se considera incluida. Estas marcas pueden ser números o, más usualmente, palabras o abreviaturas con las que se van etiquetando las categorías. El establecimiento de categorías puede resultar de un procedimiento inductivo, es decir, a medida que se examinan los datos, o deductivo, habiendo establecido a priori el sistema de categorías sobre el que se va a codificar (ver cuadro 11). Aunque, normalmente, se sigue un criterio mixto entre ambos.

En contraste a Glaser y Strauss, quienes rechazan los códigos previos y la revisión teórica del problema por investigar (también Dick, 2005), Miles y Huberman (1994) plantean claramente que *toda la teoría* es una fuente importante para la construcción de los códigos:

Un método –el que preferimos– es el de crear una “lista de partida” de códigos anteriores al trabajo de campo. Esta lista proviene del marco conceptual, de la lista de preguntas de investigación, de las hipótesis, de las áreas problemáticas y de las variables clave que el investigador trae dentro de su estudio (p, 94).

La aparente ventaja adicional de codificar sin categorías previas –como lo proponen algunos exponentes de la Teoría Fundada– es en realidad una desventaja, ya que oculta el hecho de que es imposible conducir un análisis –y, por tanto, una investigación– sin

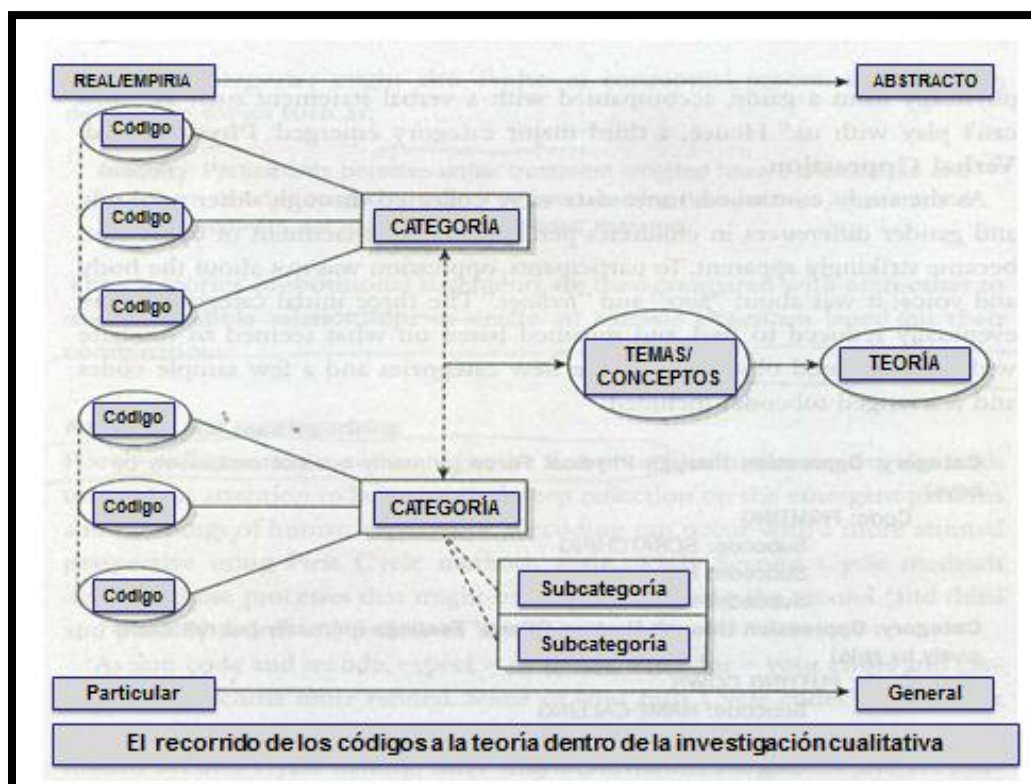
presupuestos previos. El definir al menos algunos códigos y categorías previamente, fuerza al analista a que haga explícitos sus presupuestos.

Los códigos tienen que ser precisos y lo suficientemente enfocados o focalizados como para que permitan distinguir entre ciertos tipos de fenómenos. Codificar quiere decir entonces rotular la información con el propósito de organizarla en un orden sistemático, es decir, en hacerla parte de un sistema o clasificación que lleve a la categorización. Por su parte, la categorización es entendida como el proceso mediante el cual se agrupan conceptualmente las unidades que tienen en común la misma temática o tópico. Crear categorías representa la primera generalización empírica, porque con ello se agrupan conceptos bajo un concepto más abstracto y de un nivel más elevado (Dick, 2005).

3) **Síntesis y agrupamiento.** Está estrechamente relacionada con la categorización y supone la creación de familias de categorías, de tópicos o ejes temáticos. Estas actividades de síntesis y agrupamiento están también presentes cuando se aglomeran las categorías que tienen algo en común en metacategorías, o cuando se definen metacódigos que agrupan a un conjunto de códigos (Fox, 1981). Una parte esencial de este proceso es que se pase al desarrollo de códigos que vayan más allá de la descripción y que se comience a categorizar, analizar e interpretar los datos. Para tal propósito los códigos tienen que ser reorganizados y reformulados mediante una “codificación axial” y una “codificación selectiva” (Cooper, Chenail & Fleming, 2012), lo que quiere decir básicamente que se exploran las estructuras (órdenes) en el sistema de códigos; los códigos son subsumidos bajo códigos más generales y el texto es recodificado en concordancia con ello. En la versión desarrollada por Strauss y Corbin (2002) estas dos etapas se denominan “codificación abierta” y “codificación axial” (Moghaddam, 2006). Esta actividad implica, por tanto, un ejercicio de abstracción que lleva a la sistematización y ordenación en torno a un concepto o supracategoría (Cooper, Chenail & Fleming, 2012; Charmaz, 2006) la información trabajada y categorizada.

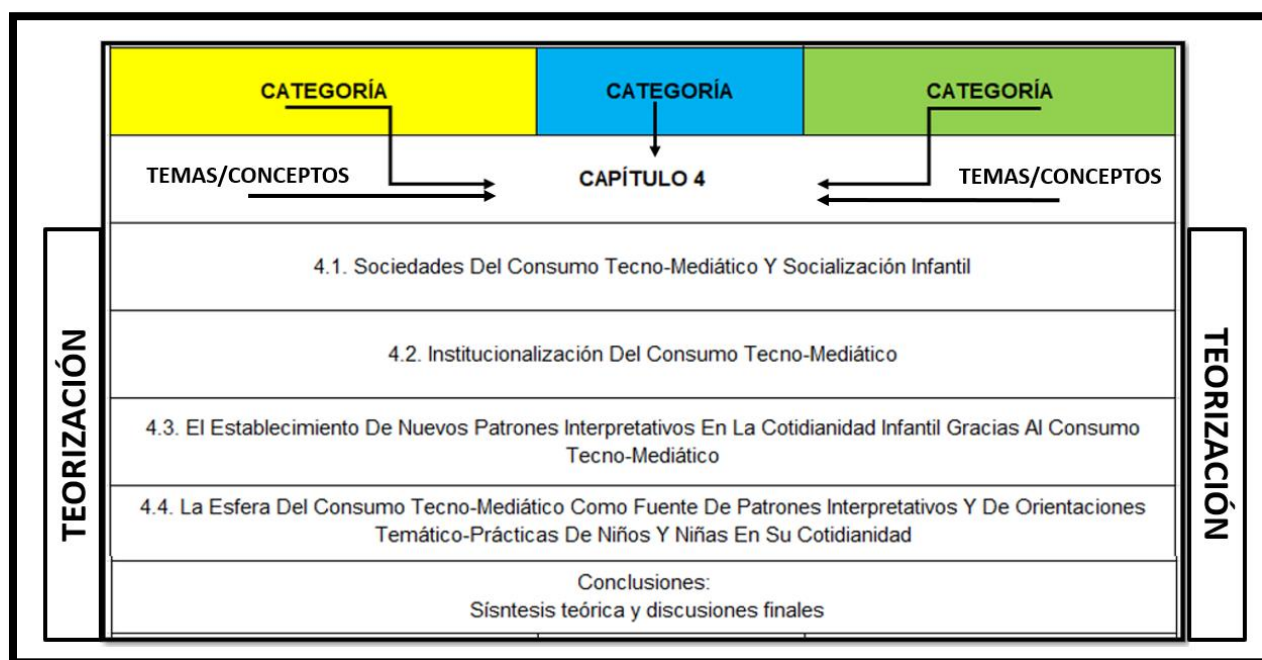
Fase de teorización (Momento de sistematización, análisis profundo y conceptualización)

En esta fase se lleva a cabo una recomposición de las relaciones encontradas entre los diferentes registros. Los datos obtenidos con las diferentes técnicas e instrumentos se comparan constantemente con la literatura, para la discusión de estos; es el momento también de la realización de procesos de triangulación entre datos, instrumentos y estamentos. Esta sistematización y análisis profundo, si bien parte de las unidades de estudio también genera nuevas formas de comprensión de los aspectos tratados en la investigación. Por tanto, las categorías iniciales darían paso a categorías emergentes y novedosas para la comprensión, conceptualización (Glaser, 2002) y teorización del problema de investigación (Cooper, Chenail y Fleming, 2012; Charmaz, 2006). En el siguiente cuadro se observa lo dicho:



Cuadro 14. De la codificación a la categorización (Charmaz, 2006)

Para el caso de la presente investigación, esta fase representó el momento de organización final del trabajo en el que se dio cuenta de los hallazgos de la investigación. También se realizaron las comparaciones sustantivas de los resultados obtenidos con la literatura (con otras teorías y planteamientos) y así se pudieron generar los hallazgos con respecto a los objetivos trazados en esta pesquisa y presentados como apartados en el capítulo 4 de este escrito. En el siguiente cuadro se puede ver esquematizado el proceso:



Cuadro 15. Esquema de categorías condensadas como apartados del capítulo de análisis, interpretación y conclusiones. Elaboración propia

Capítulo 4. El Consumo Tecno-Mediático Y Su Papel En La Socialización De Niños Y Niñas: Una Mirada Desde La Construcción Socio-Interpretativa De La Cotidianidad Infantil

En este capítulo se presentarán el análisis e interpretación de los resultados de la investigación derivados de la información generada durante el trabajo de campo y que posibilitan reflexionar el papel que el consumo tecno-mediático tiene en la socialización de los niños y niñas.

Inicialmente se mostrará que el consumo tecno-mediático se convierte en una fuente de patrones interpretativos y en una instancia orientadora de la cotidianidad de los infantes. Asimismo, se indicará que las acciones de la vida cotidiana y conjunta de los niños y niñas se estructuran sobre la base de un saber colectivo —acervo de saber— que se configura, entre otros aspectos, a partir de dichos patrones interpretativos sociales.

En este capítulo también se revisará el papel del consumo tecno-mediático en esos cambios en la construcción social de la cotidianidad infantil junto con sus sobreentendidos, tipificaciones y patrones interpretativos. Se dará cuenta de cuatro características del consumo tecno-mediático como sistema de orientación en la socialización de los niños y niñas entre las que están, por un lado, el consumo tecno-mediático como tema. Segundo, se evidenciará que la presencia del consumo tecno-mediático tiene un papel influyente en las construcciones de sentido de los infantes y que esto se facilita mediante las *affordances*. La tercera característica señala que, precisamente, esas *affordances* posibilitan que el consumo tecno-mediático haga cada vez más presencia dentro de las rutinas cotidianas de los infantes. Y, finalmente, que el consumo tecno-mediático actúa y está en la base de la generación de la cultura y las relaciones entre pares.

4.1. Sociedades Del Consumo Tecno-Mediático Y Socialización Infantil

Una mirada a lo que ha sido el fenómeno social del internet, pasando por el cine y la televisión y llegando hasta el papel actual de los celulares, smartphones, tabletas y otros dispositivos móviles, muestra que en las sociedades actuales hay un dominio marcado por las tecnologías de la información y la comunicación con la consecuente convergencia²⁵, uso y consumo que ellas imponen en la vida cotidiana. Las TIC son hoy en día una parte inseparable de la realidad social y cultural (de la sociedad de consumo), por lo que no sólo su uso, sino su consumo han de ser tratados como un elemento clave dentro de las prácticas y saberes sociales cotidianos que se articulan, cada vez de manera más marcada, a una esfera digital. Se puede decir entonces que en la actual convergencia tecnológica, informacional y comunicativa el consumo juega un papel decisivo como sistema de orientación social. Por tanto, la “cultura de la convergencia” (Jenkins, 2008) es, en su base, una cultura del consumo tecno-mediático.

Acá es importante recordar que los bienes y servicios tecnológicos no son hoy en día de importancia para los sujetos sólo por su valor de uso (el celular para llamar), sino también porque permiten establecer unas distinciones de sí y distinguir a los otros, identificarse a sí mismo e identificar a los otros; dicho con otras palabras, son relevantes por su valor simbólico. Ellos dan cuenta o están estrechamente relacionados con lo que somos, con cómo nos vemos y cómo nos presentamos (imagen de sí y autoconcepto), con lo que queremos ser, con lo que vivimos, con nuestros deseos, intereses, expectativas de éxito, aspiraciones y fracasos. De manera semejante a como ha sucedido con los automóviles los cuales, más allá de su valor de uso como un medio de transporte, han estado asociados desde hace ya algún tiempo al estatus

²⁵ La expresión convergencia en la actualidad se utiliza para aludir a la interconexión de las esferas de la computación y la información, así como de las redes de comunicaciones y los contenidos multimedia. En dicha interconexión ha tenido un papel muy importante el internet: sus cambios, mejoras, avances y masificación, por un lado, así como las dinámicas, prácticas, productos y servicios, por el otro. Todo ello ha contribuido en la consolidación de un espacio digital cada vez más convergente en el que, además, confluyen muchos elementos y dinámicas del acontecer social.

social, al éxito, a las conquistas, al poder personal, a la libertad, entre otros asuntos; del mismo modo, lo que ofrece la esfera del consumo tecno-mediático también ha pasado a ser importante por su valor de uso y, sobre todo, por su valor simbólico.

En otra parte de este trabajo ya se ha mencionado que el consumo tecno-mediático cumple con diferentes funciones, entre otras: satisface necesidades, procura bienestar y felicidad (facilita actividades, las hace agradables, etc.) o produce placer y sirve para distraerse (juego, entretenimiento, etc.). Igualmente produce atracción y acogida: el deseo de querer y ser querido o de reconocer y ser reconocido como necesidades humanas básicas de los seres humanos también se instalan en dicho consumo, así tener amigos y ser reconocido por tener un cierto tipo de celular o de juego sería expresión de ello.

El consumo tecno-mediático también está estrechamente ligado a la identidad colectiva e individual: se es de acuerdo con lo que se tenga o en relación con aquello con lo que se tematiza. Por eso, determinados productos son claves en la formación identitaria: la música, la vestimenta ofrecida por la publicidad, las ofertas del marketing, entre otros. Estos bienes, mercancías y servicios llevan a los sujetos a aspirar a lo nuevo, a lo que está de moda, a comunicar los ideales por los que se orientan y a identificarse con los grupos sociales de referencia y posicionarse como sujeto en ello (el niño “cool” con el celular de última generación) y, a su vez, diferenciarse de otros grupos —“una niña de seis años dice que otra niña de catorce años ya es adulta porque tiene celular”—.

Se consume para comunicar y comunicarse. En ese sentido el consumo tecno-mediático produce inclusiones y exclusiones grupales e individuales; es decir, dicho consumo produce y mantiene un sistema social de diferenciación basado en la posesión y acceso de bienes, artefactos, servicios, informaciones que hacen parte de dicha esfera.

Se consumen productos —además de usarlos— porque están cargados simbólicamente, porque están dotados de sentido más allá de su valor de uso, pues responden a los intereses de productores y consumidores, a sus fantasías e ideales. También la

importancia del consumo tecno-mediático sirve para ubicarse y medirse socialmente: el consumo posiciona a los individuos no sólo en términos del estatus social, sino, por ejemplo, el que sabe o no sabe, el que es capaz y el que no, el que tiene o el que no tiene, el que puede hablar de y el que no (esto se desarrollará más adelante).

Tener por fin un celular de alta gama no sólo posiciona al sujeto con respecto a sus pares (reconocimiento, respeto), sino que lleva a que ellos reaccionen reposicionándose nuevamente en una lucha por un puesto y reconocimiento social en donde sobresale el que tenga el mejor aparato tecnológico (ego, autoimagen), el que tenga la última versión actualizada y así sucesivamente.

Así, deseos y creencias sociales dan rienda suelta a los impulsos consumistas en una comunidad donde la calidad de ser exitoso se asocia al nivel de consumo, aprendida y reforzada culturalmente en el proceso de socialización (Cortina, 2002). Como lo dice Bauman: “En una sociedad de consumo los consumidores se crean desde el nacimiento. Los chicos constituyen un “segmento” de público y de mercado particularmente interesante” (Bauman, 2014). Es decir, el consumo tecno-mediático entra en la vida de los individuos desde la infancia; por ejemplo, haciendo que los niños y niñas desarrollen deseos por posesiones materiales y bienes de consumo que, a pesar de que muchas veces no pueden disponer de ellos en toda su integridad, los predisponen para sí hacerlo en un futuro.

El consumo tecno-mediático también produce rutinas, costumbres y rituales dentro de la sociedad. Con ello no se alude sólo a que en la rutina diaria se ponga la alarma del celular para alertar y emprender ciertas tareas y actividades cotidianas —hoy en día el celular desplazó al despertador y a la agenda de papel— que en el tiempo de ocio se acostumbre a jugar algo en el computador o a que se sincronice el tiempo de la comida con el tiempo de un programa de televisión familiar preferido por los miembros del hogar. También se alude a que llega un punto en el que se consume de manera inconsciente y por costumbre: acostumbrarse a comprar celular cada cierto tiempo o considerar ciertas fechas como propicias para cambiar los

artefactos tecnológicos así sigan funcionando. Desde esta perspectiva puede decirse que hay una convergencia entre el consumo tecno-mediático como medio y, a la vez, como mensaje.

Acá también las sociedades en diferentes facetas y por medio de sus individuos se vuelven dependientes, material y socioculturalmente hablando, de determinados bienes de consumo: socioculturalmente en el sentido de que hay un acostumbamiento a mantener cierto nivel social referido a la posesión y acceso de bienes, artefactos, servicios, informaciones, de manera que es necesario tener un celular, pagar Netflix, tener ropa de moda promovida por la publicidad, etc. Pagar Netflix o Disney Channel es hoy, hasta cierto punto, tan normal como pagar los servicios públicos considerados básicos (agua, electricidad, gas).

Y dependencia material en el sentido de una dependencia de aparatos técnicos como celulares, computadores, etc., con todo lo que ellos permiten dentro de las dinámicas cotidianas. El celular se convierte en una prenda sin la cual el sujeto se siente incompleto y hasta inseguro. En el hogar contemporáneo el televisor y el computador son tan importantes como la estufa o la nevera. Como lo decía Morley (1996) ya hace algún tiempo:

La compra y posterior uso de la televisión, la cámara de video, el cable, el equipo satelital, así como su incorporación en la vida cotidiana de los usuarios (como tecnologías y como portadores de sentidos) transforman su condición de mercancías y llegan a constituir objetos de consumo. (p. 305)

Pero, además, el gobierno, el periodismo, la salud, el sistema educativo, los bancos, el comercio, para mencionar sólo algunos, hoy en día dinamizan sus actividades por medio de redes y dispositivos tecnológicos y se configuran cada vez más como amplios espacios digitales. En ese sentido, el uso y consumo de las TIC va de la mano también con las nuevas posibilidades de comunicación e interacción que se dan hoy en día y que tienen el potencial de superar ciertas restricciones con respecto al tiempo y al espacio²⁶, cambiar o resignificar ciertas

²⁶ Se habla incluso de una realidad mezclada o mixturada que se manifiesta en el relacionamiento corporal y espacial de los sistemas computacionales con interfaces multimodales. Está, por ejemplo, el Wiimote de

dinámicas y prácticas sociales cotidianas y ofrecer, inclusive, nuevas formas de relacionamiento y ofertas identitarias.

Como se puede plantear siguiendo a Baudrillard (1974) en ese sentido, el consumo, en particular, el consumo tecno-mediático, es la característica principal de las sociedades occidentales y occidentalizadas contemporáneas. Es la “respuesta global en la que se basa todo nuestro sistema cultural”. Hoy en día los individuos viven en, a través y por los objetos que consumen, incluso terminan “siendo consumidos” por esos mismos objetos que se supone consumen —y ello incluye el consumo tecno-mediático desde sus formas profesionalizadas de marketing y publicidad, pasando por el cine y la televisión hasta las formas de comunicación e interacción cotidianas y la socialización mediante el consumo tecno-mediático—.

En particular, también cada vez más niños y niñas usan y consumen bienes y servicios tecnológicos, por supuesto, para interactuar con otros y para ocupar su tiempo de ocio, pero igualmente para orientarse, para darle forma a su vida cotidiana, para configurar sus relaciones sociales y para trabajar sobre su desarrollo personal, identitario y biográfico, tal y como se mostrará más adelante.

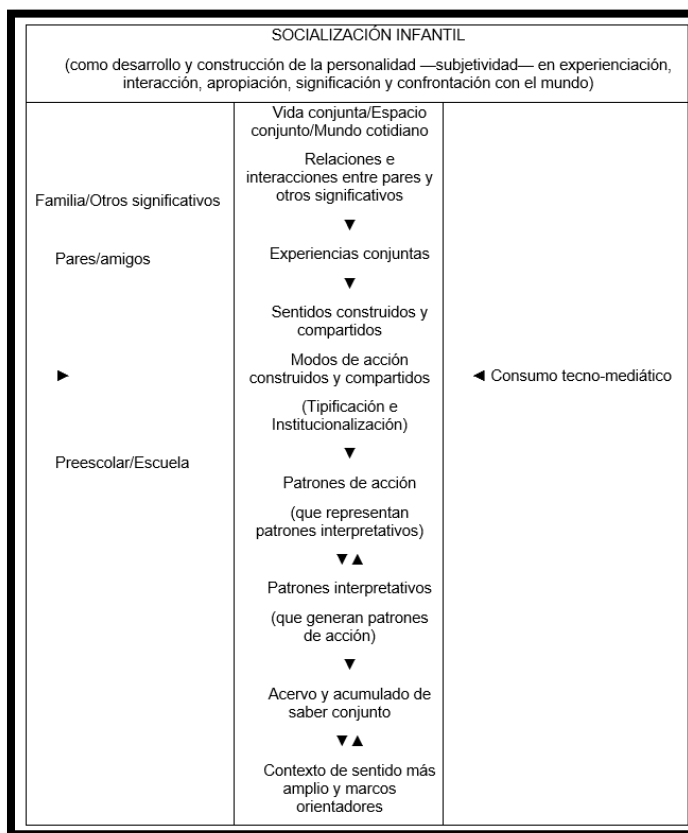
De manera que las consecuencias de la cada vez más omnipresente disponibilidad y extendido consumo de tecnología de la información y la comunicación (en tanto recepción y adopción de los patrones interpretativos que ellas promueven) están como el resultado de un fenómeno social contemporáneo para ser investigado y, por ello, un punto de interés que se enfatiza en este trabajo es el papel que juega todo ello en el proceso de socialización infantil.

Como lo muestra el siguiente cuadro, la socialización infantil implica un proceso de experienciación, apropiación y significación del mundo mediante la interacción con otros y con las cosas que tiene como resultado dinámico el desarrollo y construcción de la personalidad

la consola de juego Nintendo-Wii que se encuentra integrado a una variedad de sensores que detectan gravedad, aceleración, infrarrojo, etc. También los teléfonos móviles de última generación disponen no sólo de un acceso móvil a aplicaciones en la web interactivas, sino que también integra sensores con los que se detectan fenómenos como la gravedad, el momento de aceleración, ciertos patrones ópticos, etc.

(biografía). Esa mirada interactiva a la socialización infantil presupone que se crean situaciones y espacios de vida conjunta en donde niños y niñas entran en relaciones con otros (adultos, pares, amigos) y con las materialidades que los rodean.

En esos espacios y situaciones se llevan a cabo experiencias individuales y conjuntas que se estructuran y tipifican como modos de actuar y de interpretar compartidos. Con ello se generan o mantienen patrones de acción y de interpretación que estabilizan las dinámicas dentro del mundo cotidiano infantil. Todo ello, además, se establece como parte de un acervo de saber individual —que es social y colectivo— y que, en clave de socialización, termina por ayudar a niños y niñas a orientarse en otros espacios, situaciones y contextos de sentido más amplios:



Cuadro 16. Socialización infantil. Elaboración propia

A partir de sus procesos de socialización e interacción con el mundo, los niños y niñas van construyendo y configurando un acervo de saber basado en experiencias —significativas— y tipificaciones. Tales experiencias, en tanto dotadas de sentido (la experiencia inmediata es inaccesible al individuo), pueden ser traídas al aquí y al ahora de cada situación en la que se encuentran los infantes y configurar una nueva experiencia actual. También las tipificaciones pueden ser traídas al aquí y al ahora de cada situación como manera de determinar los objetos, personas, fenómenos y sucesos del mundo. A partir de tales tipificaciones se producen ordenamientos con los que niños y niñas agrupan en determinados grados de abstracción el mundo. Esto les sirve para ubicar, clasificar e interpretar lo que niños y niñas viven y experimentan en determinadas situaciones. Dicho con otras palabras, a partir de esas experiencias conjuntas se construyen sentidos compartidos que les permiten arreglárselas en el mundo.

El acervo de saber²⁷ se entiende entonces como un almacenamiento de experiencias —significativas— previas que pueden ser propias o transmitidas. Este acervo de saber le permite a los niños y niñas el desenvolvimiento en el mundo de la vida cotidiano y percibir, captar, interpretar, resolver y orientarse en las situaciones sociales que se encuentran.

Ese concepto de acervo de saber, también traducido como acervo de conocimiento, siguiendo a Schütz y Luckmann (2003),

no debe entenderse como un contexto transparente en su totalidad, sino más bien como una totalidad de ´evidencias´ que cambian de una situación a otra, puestas de relieve en un momento dado por un fondo de indeterminación. Esta totalidad no es

²⁷ El acervo de saber es presentado por Schütz y Luckmann en una estructura con tres niveles que comprende: el "sustrato" que incluye elementos fundamentales y básicos como aquellos referidos al saber corporal, la finitud, la espacialidad, entre otros. Este nivel es el de mayor familiaridad y es el que está en la base de la apertura del ser humano al mundo. En otro nivel está el saber referido rutinario, habitual y de recetas. Finalmente, en el tercer nivel están los elementos específicos que son el resultado de experiencias interiorizadas y sedimentadas que aluden a experiencias particulares y tematizadas de manera específica y articuladas biográficamente. Este nivel tiene que ver con saberes específicos y especializados referidos a situaciones específicas y delimitadas.

captable como tal, pero está co-dada en el flujo de la experiencia como cierto fundamento confiable de toda explicitación situacionalmente determinada [...] Mi acervo de conocimiento consiste en tales soluciones para los problemas planteados. Estas se constituyen en interpretaciones de la experiencia (es decir, explicitaciones del horizonte). En tales explicitaciones, las percepciones, experiencias y alternativas de acción que se tornan cuestionables son clasificadas según los esquemas de referencia a mano. (p. 30)

Gracias al acervo de saber que es, en cierta medida, un acervo de experiencias significativas y tipificaciones, el niño o la niña puede enfrentar las situaciones que se le presenten y los nuevos fenómenos que tienen lugar sin iniciar un proceso interpretativo de todo ello desde cero. Aplica, por así decirlo, sus conocimientos previos a las situaciones nuevas para darles sentido y orientarse —actuar— en ellas. Recurre, entonces, a su acervo de saber disponible para asociar aquello que desconoce y enfrentarlo con lo que ya conoce. Y cuando esto falla, cuando el sentido común y saber cotidiano constituido de tipificaciones como categorías de significado (significatividades) no aplica frente a una experiencia que se presenta como novedosa, entonces se recurre a un saber más reflexivo en donde la situación misma se vuelve objeto de interpretación.

Se tiene así que el

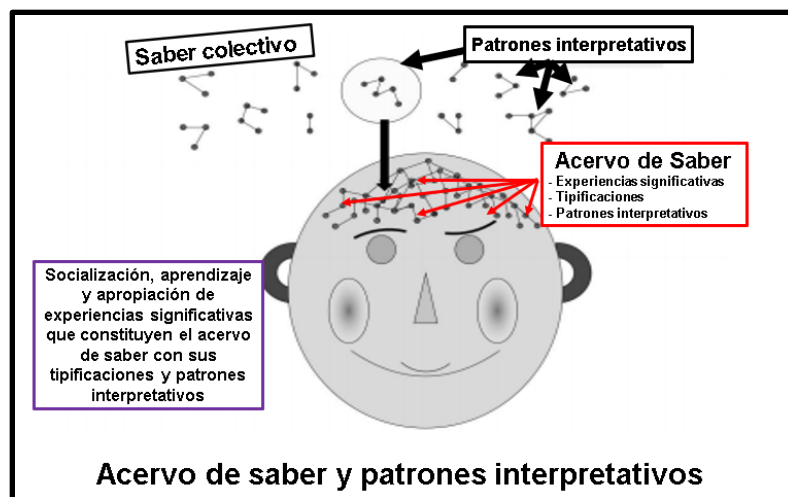
acervo de conocimiento del mundo de la vida se relaciona de muchas maneras con la situación del sujeto que vive la experiencia. Se erige sobre sedimentaciones de anteriores experiencias realmente presentes, vinculadas a situaciones. A la inversa, toda experiencia realmente presente se inserta en el fluir de vivencias en una biografía, según el conjunto de tipos y significatividades que se encuentran en el acervo de conocimiento. Y, finalmente, cada situación es definida y dominada con ayuda del acervo de conocimiento, que así se vincula con la situación (Schütz y Luckmann, 2003, p. 109).

Así, las explicaciones, comprensiones y formas de actuar de niños y niñas tienen sus raíces en el acervo de saber socialmente existente que los mismos niños y niñas interiorizan acerca de situaciones particulares. De manera que las

explicitaciones sedimentadas en mi acervo de conocimiento tienen el carácter de directivas para la acción: si las cosas son de tal y cual manera, actuaré de tal y cual manera. La utilización eficaz de esas directivas hace que no necesite buscar en todo momento nuevas soluciones para los problemas, explicitaciones de horizontes, etc., sino que puedo actuar en cambio como ya he actuado 'en tales circunstancias'. Así, aunque las directivas pueden ser, por ende, opacas en todo su horizonte 'teórico', se me aparecen en las situaciones 'prácticas' como evidentemente aplicables. Su continuo éxito 'práctico' garantiza para mí su confiabilidad, y se convierten en normas habituales, bajo la forma de recetas. Naturalmente, debe observarse también que mi acervo de experiencia se transmite socialmente en considerable medida. Las recetas ya han sido 'probadas' en otras partes. La primera garantía de las recetas es de carácter social. (Schütz y Luckmann, 2003, p. 35).

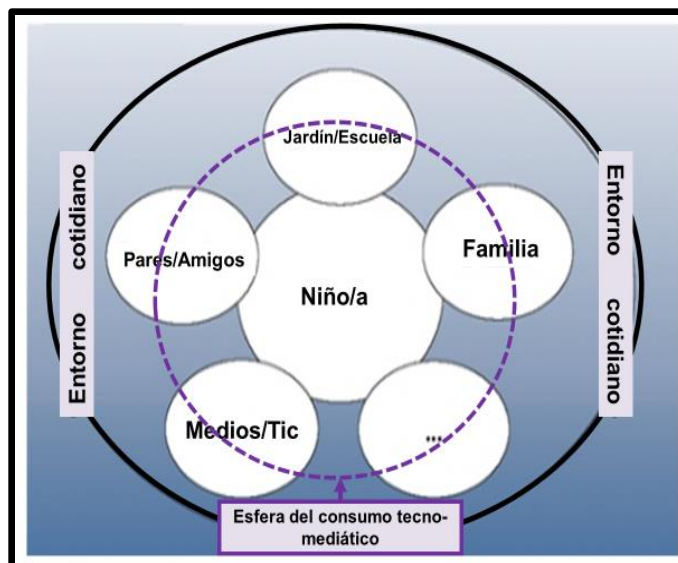
El acervo de saber funciona entonces como un esquema de referencia, como un marco de sentido y de patrones interpretativos para los problemas del mundo cotidiano y sus soluciones, sobre todo, en sus formas tipificadas. Este acervo de saber y los patrones interpretativos que de él se derivan están hoy en día fuertemente marcadas por las experiencias²⁸ que tienen niños y niñas con el consumo tecno-mediático.

²⁸ "Las experiencias que se depositan rutinariamente en el acervo de conocimiento contribuyen a la rutinización de elementos expresos del conocimiento, la extensión del ámbito del conocimiento habitual y el reforzamiento de las rutinas ya existentes" (Schütz y Luckmann, 2003, p. 221).



Cuadro 17. Acervo de saber y patrones interpretativos. Elaboración propia

La socialización de niños y niñas en relación con el consumo tecno-mediático tiene lugar, ante todo, en el contexto de su entorno social cotidiano (familia, pares, escuela). De manera que, como se ha planteado en el marco teórico de esta investigación, la esfera del consumo tecno-mediático, en tanto ámbito de socialización, ya no puede ser pensada simplemente como un ámbito claramente diferenciado del de la familia, la escuela y los pares; sino, por el contrario, como un ámbito socializador cuyo campo de injerencia se hace extensivo y penetra cada vez estos últimos ámbitos y juega un rol crucial en ellos, tal y como pretende visualizar con la imagen siguiente:



Cuadro 18. Socialización de niños y niñas en relación con el consumo tecno-mediático.
Elaboración propia

Como se ha dicho, el proceso de socialización de niños y niñas tiene lugar, en principio, en el espacio familiar próximo y en un entorno cotidiano. En ese entorno cotidiano están los pares, los compañeros de preescolar, la familia y las TIC como instancias socializadoras diferenciadas (círculos blancos). No obstante, a pesar de que las TIC aparezcan de manera independiente frente a las otras instancias socializadoras, lo cierto, es que, como lo muestra el círculo punteado morado, esta esfera del consumo tecno-mediático se relaciona con dichos ámbitos socialización de manera especial en el sentido de tomar parte, entre otros y como venimos diciendo, en los procesos de socialización infantil, los cuales implican, necesariamente, la posibilidad para nuevas experiencias, la habitualización de acciones, la interacción entre sujetos, la negociación, interiorización e implementación de patrones interpretativos (temas de relevancia, significatividades) y la construcción de saberes (acervos

de saber) —normativos²⁹, valorativos, éticos, evaluativos, estéticos, orientadores, procedimentales, simbólicos, imaginarios, etc.—.

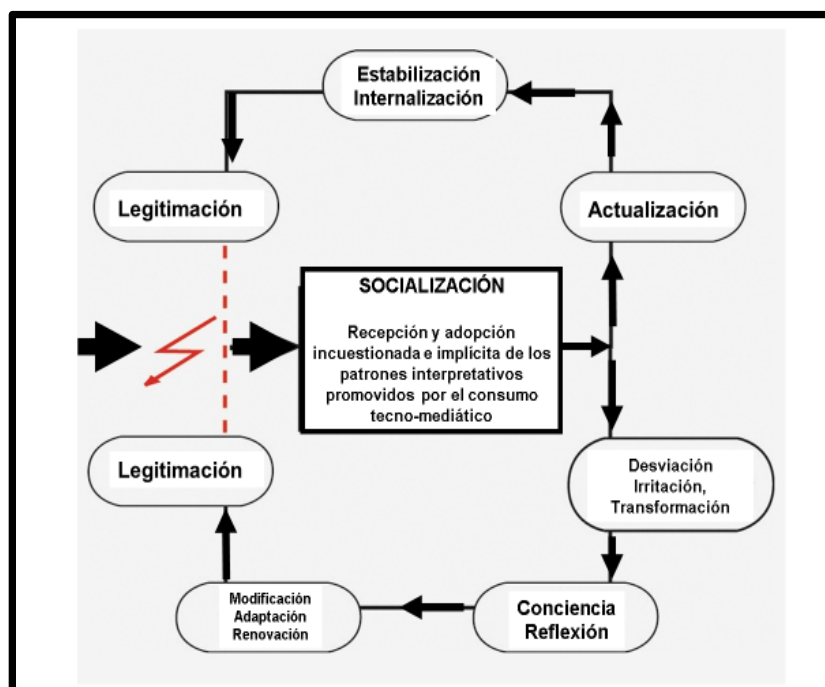
Por eso, para responder a la pregunta por los acervos de saber que orienten a los niños y niñas participantes de esta investigación es necesario, como se verá, remitirse a los planteamientos básicos de la sociología del saber y, en especial, a lo que se propone sobre los patrones interpretativos. Ello permite una doble vinculación con lo que más adelante se tratará como la construcción socio-interpretativa de la cotidianidad infantil. En primer lugar, desde una perspectiva sociológica del saber, el conocimiento y el saber son concebidos como algo anclado a lo social y marcado por lo social. Por eso el saber ocupa un lugar en medio de lo subjetivo y lo colectivo. El saber es sentido compartido, objetivado y mediado intersubjetivamente que contribuye con la estabilización de las estructuras sociales. Vincula entonces al individuo y a la sociedad entre sí. Les permite a los individuos arreglárselas con el mundo en la medida en que construye representaciones, las pone a prueba y las adapta una y otra vez a lo nuevo de la experiencia.

El saber acá no es lo que los científicos reconocen como saber científico objetivo o como teorizaciones científicas, sino aquello que los individuos reconocen como verdadero o verosímil y plausible en la interacción y sirve de fundamento para la acción en el mundo de la vida cotidiana.

Partiendo de un concepto de saber así entendido, es decir, como acervo de saber, se vuelve entonces posible integrar dentro del planteamiento sobre la socialización infantil el papel del saber de niños y niñas como individuos y agentes. Resultado de la socialización puede ser, por un lado, una apropiación y actualización de los acervos de saber de los niños y niñas con el

²⁹ Acá se encuentran las normas sociales que actúan como prescripciones del comportamiento (haga o no haga), por ejemplo, el comportamiento en la comunicación y en la interacción, comportamiento en el aula, en un restaurante, a la mesa, modos de saludar, de despedirse, de llamar por teléfono, el comportamiento en la calle como peatón. Los valores representan en parte el fundamento para las normas: el valor de la vida, norma: no matar, etc.

respectivo proceso de internalización y legitimación de dichos saberes y con la configuración de ciertos patrones interpretativos. Pero también puede ser, por el otro, un elemento transformador de dichos acervos de saber y sus patrones interpretativos que puede llegar a suscitar cierta reflexión, pero que, en general, tiene lugar como un proceso de modificación, renovación, adaptación y habituación a lo nuevo para, seguidamente, legitimarse como parte del acervo de saber, tal y como se puede apreciar en la imagen siguiente:



Cuadro 19. Esquema de apropiación de patrones interpretativos. Elaboración propia

Tales procesos de socialización infantil influenciados por el consumo tecno-mediático implican también la participación interactiva de niños y niñas entre sí o con otros (pares, padres, adultos, docentes, objetos). Así, gran parte del conjunto de saberes colectivos son transmitidos a niños y niñas desde su nacimiento a partir de las primeras relaciones cercanas que son fundamentalmente las relaciones entre hijos y padres u otros significativos. El principal medio de transmisión de estos saberes colectivos es el lenguaje —sin desconocer la imitación

y los gestos—, pues por medio de él se vehiculizan saberes de experiencia y sentidos tanto contemporáneos como pasados, así como situaciones experienciales inaccesibles a niños y niñas en ese momento, pero que pueden sentar un precedente para experiencias futuras. No hay pues, un acervo de saber individual sin un acervo de saber colectivo, aunque este último no es la simple suma de los acervos de saber individuales.

Tal construcción se da de manera interactiva. Se va a entender entonces la interacción —que en adelante aparecerá en este escrito de manera reiterada y analítica— como la acción recíproca entre sí de dos o más actores y actantes; es decir, un suceso entre personas y objetos que se vinculan entre sí, se influyen y se direccionan (orientan sus acciones) mutuamente, incluso en espacios de proyección mediáticos y virtuales.

La interacción es entendida acá como el fenómeno básico por el cual los seres humanos se relacionan entre ellos y despliegan su sociabilidad —la cual alude al estar remitido a otros seres humanos, establecer relaciones con otros y necesitar de direccionamiento, apoyo y reconocimiento social—. La interacción se fundamenta en la capacidad que tienen los sujetos para abrirse progresivamente a la comunicación, a la sociabilidad y a la aceptación de las reglas de interacción con las que los interlocutores llevan a cabo interpretaciones de lo que quieren expresar, lo que sienten y piensan y que el otro interlocutor puede aceptar o no bajo una convencionalidad.

Goffman (1961, 1966) plantea que las interacciones parten de una situación social y que esta es la unidad básica en la que tiene lugar la vida cotidiana. Para él, la situación está influenciada por el mundo en general, pero de manera importante lo que sucede en una situación social ordinaria también tiene una suerte de vida propia; es decir, la situación es un entorno social parcialmente limitado, pero no descontextualizado. Lo que sucede en una situación dada puede estar fuertemente influenciado por los procesos sociales generales (la economía, el mercado, el estrato, género, religión, patrones del lenguaje y cultura). Sin embargo, estos factores no determinan totalmente lo que sucede cuando personas particulares

interactúan en una situación social específica, de allí la importancia de una mirada a lo micro social.

La interacción tiene siempre lugar en un contexto de sentido (de las cosas, individuos, situaciones). En el marco de la interacción los participantes construyen conjuntamente sentidos —dan y negocian sentidos— lo que les permite adaptar las acciones entre sí. Por tanto, en la interacción los individuos producen sentidos por medio de los cuales se orientan; sentidos que confirman o no con el propio actuar. De manera que el sentido de la interacción es algo que se negocia constantemente mediante las permanentes interpretaciones de los participantes. En la interacción cada participante define y redefine la situación, la esclarece o entiende de manera implícita o explícita mediante su comportamiento, lo cual lleva, por lo general, a una definición conjunta de la situación.

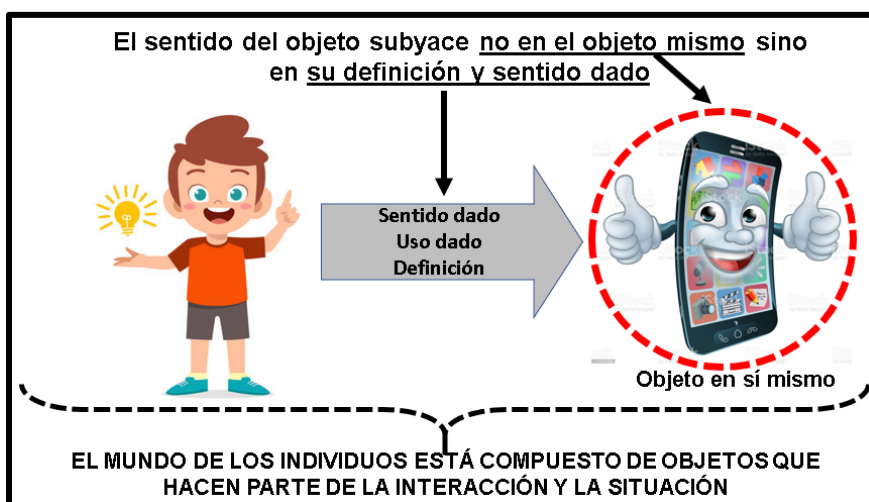
La vida conjunta en grupos supone entonces necesariamente la interacción entre los miembros del grupo. Lo social consiste en individuos que interactúan. La interacción entre los individuos en un marco situacional específico se encuentra acompañada de posicionamientos reales (una docente), imaginados (las docentes son muy estrictas) o anticipados (esta docente me va a preguntar y a corchar) de los respectivos individuos y de manera recíproca. Ello quiere decir que para que la interacción se lleva a cabo y se logre es importante tener en cuenta los atributos que los participantes se adscriben entre sí. Los individuos actúan entonces en correspondencia con esos posicionamientos de los otros y con la definición de la situación de interacción/comunicación. Además, mediante las repeticiones rutinizadas y habitualizadas de los modos de acción e interacción se producen y reproducen las estructuras sociales.

Con esta mirada socio-comprensiva de la realidad se parte de que no existe el mundo en sí mismo, sino que hay mundos que los seres humanos construyen para sí y entre sí. Esos mundos están constituidos de objetos que son el producto de una interacción simbólica dotadora de sentido. Objeto acá puede ser todo aquello a lo que se haga referencia o se

remita. Bajo esta orientación socio-comprensiva de la realidad es posible ordenar esos objetos dentro de tres categorías:

- Objetos físicos: un celular, un computador, un árbol, una casa, una silla
- Objetos sociales: un alumno, un padre, una madre, un amigo, el que sabe manejar el celular
- Objetos abstractos: como un principio moral, una fórmula matemática, la idea de justicia.

El sentido de un objeto para una persona se origina fundamentalmente a partir de la manera en que es definido conjuntamente con los otros con los que se interactúa. Con respecto a ese sentido dado el sujeto se comporta de algún modo al aceptarlo, negarlo o interpretarlo nuevamente. Un punto para resaltar acá entonces es que el sentido de los objetos no subyace en los objetos mismos, sino en la definición y sentido dados que son negociadas entre sí por los participantes de la interacción.



Cuadro 20. El sentido dado al objeto. Elaboración propia

La vida humana conjunta dada con las interacciones es un proceso en el que se crean objetos, se confirman, se reconfiguran, se proyectan, etc. El individuo está en condiciones de darle sentido al mundo y, a diferencia de otros animales, no se limita únicamente a reaccionar sólo instintivamente, sino también simbólicamente. Ello quiere decir que —aprende a— interpreta su entorno y crea así un mundo dotado de sentido. En la medida en que busca igualmente actuar, entonces tiene que negociar con otros esos sentidos. Así que el mundo frente a sí es un mundo interpretativamente construido dentro de situaciones en flujo y cambiantes que son interpretadas y reinterpretadas por los participantes —a pesar de que pase desapercibido con las rutinas y repeticiones—.

La interacción es fundamentalmente interpretación y es más que la suma de acciones individuales, pues se presenta como un encadenamiento en el que una acción remite a otra y la reacción a dicha acción se convierte, a su vez, en la condición para la próxima acción. Ese encadenamiento fundamenta precisamente el actuar conjunto y la construcción conjunta de sentido. Si se quiere comprender el accionar de los individuos se tiene que prestar atención a cómo ellos determinan sus objetos dotándolos de sentido.

Así pues, el análisis de las interacciones de niños y niñas mediadas por el consumo tecno-mediático desde un punto de vista microsociológico puede permitir mayores niveles de comprensión de los procesos subjetivos y objetivos del contexto real —y también virtual o mediatizado— en que éstas se desarrollan. En ello está también la pretensión de reconocer determinadas pautas culturales y modos de comportamientos mediante los cuales los niños y niñas se expresan e interactúan, son reconocidos o no, interpelados o no en el contexto específico en el que interactúan.

Si bien la interacción puede tener lugar de manera inmediata entre individuos, también puede tener lugar por medio de las TIC, por ejemplo, mediante Wikipedia en contextos de no co-presencia física.

De acuerdo con lo visto, también hablamos de interacción cuando un individuo interactúa, por ejemplo, con un computador; y esto se vuelve posible no sólo porque las personas disponen de una amplia gama de opciones, sino también por lo que los mismos computadores permiten hoy en día. De manera que sistemas digitales de este tipo son actualmente más que simples almacenadores de información, pues también registran el comportamiento del respectivo usuario; por ejemplo, cuando este busca información por medio de Google o compra productos en Amazon. Así, gracias a la conexión permanente con internet, se analizan los usos e intereses personales de dicho individuo y se le hacen las ofertas más personalizadas (algoritmos de búsqueda y de establecimiento de perfiles de preferencias). Esto igualmente tiene que ver, por ejemplo, cuando se usan relojes inteligentes que cuentan los pasos y calorías de los usuarios y los advierten sobre su sedentarismo y falta de actividad.

Precisamente gracias a las interacciones, los niños y niñas se forman (se individualizan y socializan) en diversos aspectos, como los que se van a señalar en lo que sigue. A continuación, esto será desarrollado con mayor detalle. Para ello se hablará entonces de la construcción socio-interpretativa de la cotidianidad infantil gracias, en parte, al consumo tecno-mediático como sistema de orientación.

4.2. Institucionalización Del Consumo Tecno-Mediático

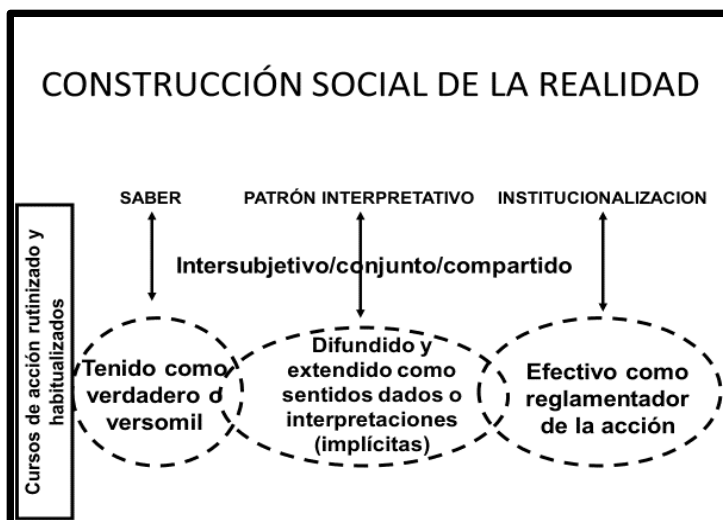
Un punto para destacar es que, con los procesos de mediatización y expansión del consumo tecno-mediático, la cotidianidad infantil —que implica las relaciones entre grupos de iguales y la cultura de pares—, constituida e institucionalizada de manera comunicativa, interactiva y práctica, cambia junto con sus sobreentendidos, tipificaciones y patrones de acción y de interpretación sociales. Se asiste así, siguiendo a Berger y Luckmann (1995), a unos modos novedosos de construcción social de la realidad mediados por el consumo tecno-mediático con sus prácticas y saberes.

Apelando al trabajo clásico de Berger y Luckmann (1995) que lleva por título: “La construcción social de la realidad” (1995), publicado originalmente en inglés en 1966, se parte de que el fundamento del orden social son los procesos de institucionalización —para el caso de esta investigación la institucionalización del consumo tecno-mediático con sus prácticas y saberes—, que tienen como base la interacción social y los cuales llevan al establecimiento de nuevos patrones interpretativos con sus respectivas interpretaciones, valoraciones, evaluaciones, percepciones, comprensiones y formas de relacionarse con el mundo.

La función fundamental de la institucionalización consiste en que la regulación de los diferentes e importantes procesos de la vida se base en la persistencia. Y este basarse-en-la-persistencia descansa, a su vez, en la propiedad moral fundamentalmente independiente de las instituciones éticas específicas de la acción común encaminada a solucionar problemas, en la confianza en la seguridad del otro [...]. Recordemos que uno de los presupuestos importantes de la institucionalización, la *rutinización* de la acción, no es el resultado de la proyección de actos, sino la consecuencia acumulativa de la ejecución de los mismos (Luckmann, 1996, p. 135 y 136)

Desde un punto de vista práctico, es decir, desde el mismo hacer interactivo de los individuos, la institucionalización comienza entonces con la habitualización de las acciones que lleva, a su vez, a la producción, establecimiento e interiorización de saberes, dentro de los que se destacan los patrones de acción y de interpretación colectivos/compartidos³⁰, tal y como se presenta en la siguiente imagen.

³⁰ Aunque más adelante se profundizará en ello, por patrones interpretativos sociales se va a entender acá las derivaciones de sentido incorporados dentro del acervo de saber individual que le permiten al individuo dar sentido, entender, proceder y orientarse en el mundo. Tales patrones interpretativos sociales cumplen con una función de configuración de la sociabilidad, la intersubjetividad y la identidad (como identidad individual y grupal) en la medida en que les permite a los individuos ubicarse en el grupo social en el que ellos actúan y, además, sienten, creen y entienden que pertenecen y se desempeñan dentro de diferentes marcos sociales (Goffman, 2006)



Cuadro 21. Construcción social de la realidad. Elaboración propia

Ello quiere decir que los seres humanos se acostumbran a ciertos cursos de acción para la consecución de determinadas metas —en los casos de los niños y niñas participantes en esta investigación se acostumbran, por ejemplo, a usar el celular o el computador para buscar juegos, buscar amigos, o a usar la Tablet después de la comida, entre otros asuntos— y, por ello, se podría decir que toda actividad humana está sometida a la ley de la costumbre y la rutina. Como lo dicen Berger y Luckman (1995):

Todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Esto es válido tanto para la actividad social como para la que no lo es. Hasta el individuo solitario en la proverbial isla desierta introduce hábitos en su actividad [...] aun el hombre solitario tiene por los menos la compañía de sus procedimientos operativos. (p. 74)

Un punto importante es que los cursos de acción habitualizados y rutinizados se caracterizan por estabilizar la vida cotidiana en la medida en que los individuos no tienen que reflexionar mucho sobre cómo proceder en ella. Cumplen con una función de “descarga” (Luckmann, 1996, p.141) con respecto a la complejidad de la vida. Dichos cursos de acción reemplazan, por así decirlo, las inclinaciones y hábitos instintivos propios en otros animales³¹ y sitúan la actividad humana, más allá de un mundo regulado por el instinto, a un mundo simbólico organizado por reglas sociales.

Los actos rutinarios disponen de alguna manera —aunque sólo en una medida limitada— lo que los instintos disponen en la conducta de las demás especies [...] Ahora bien, no debe olvidarse que los actos rutinarios son totalmente diferentes de la conducta instintiva (Luckmann, 1996, p 122 y 123).

Además, gracias a tal rutinización se puede invertir tiempo y energía en nuevas opciones, decisiones o imprevistos: navegar en internet para buscar una información específica se vuelve algo relativamente fácil para quien ya sabe prender un computador, manejar un ratón, reconocer ciertos íconos, entre otros asuntos y no al revés, cuando, por ejemplo, manipular el ratón se vuelve un martirio. Así, entre

los elementos básicos del acervo de conocimiento, los contenidos específicos que lo integran, el conocimiento rutinario ocupa una posición intermedia [...] Hay un ámbito del conocimiento habitual que concierne a las habilidades [...] Lo denominaremos conocimiento útil. En la vida cotidiana, o, más exactamente, en la zona de ejecución del mundo cotidiano, hay ciertos objetivos de actos y correspondientes

³¹ Para evitar malentendidos en este lugar y entender la delimitación de una acción orientada por reglas y un impulso (instinto) se debe tener en cuenta lo siguiente: por supuesto, que una acción no sólo está orientada por reglas, se tienen también motivaciones inconscientes, costumbres rutinizadas y otros aspectos que cuentan como determinantes del actuar humano. No obstante, la acción social nunca es de manera concreta una acción exclusivamente direccionada por el instinto, ni los sueños. Desde una perspectiva social y antropológica, la orientación por reglas, en contraposición a la orientación instintiva, es algo constitutivo del actuar social.

‘medios para lograr el fin’ que ya no presentan el menor problema. Fueron inicialmente ‘problemáticos’, pero han sido resueltos ‘definitivamente’ (Schütz y Luckmann, 2003, p. 116).

Así, una vez una persona ha establecido de manera reiterada y exitosa dentro de un grupo o comunidad un curso de acción para la consecución de una determinada meta, entonces tal acción adquiere el carácter de modelo para los otros —con ello vuelve innecesario el (desgaste de) tener que definir nuevamente cada situación y establecer nuevamente un paso a paso—. Dicho en otras palabras: cuando alguien otro quiere alcanzar la misma meta para la que ya otro ha precisado un cierto modo de actuar, entonces procederá de la misma manera (por imitación, por indicación, por coparticipación o, como se desarrollará más adelante, por affordances del objeto).

En la siguiente imagen, tomada durante el proceso de recolección de datos, se ilustra lo anterior, toda vez que en esta escena hay dos pares que interactúan en torno a una acción en el computador. El niño de camisa de cuadros explica a su compañero (ya lo ha hecho con otros) la manera en la que debe usar el cursor del ratón y la forma en la que se ejecuta el programa que están visualizando, entonces este sujeto adquiere el rol de modelador de la acción de otros en tanto él ya ha precisado un modo para dicha acción. Y por su parte, él mismo es tipificado por otros como quien sabe usar y ejecutar.



Imagen 10.

Pero, para ello, adicionalmente, cada persona dentro del grupo debe (construir un) saber —y si no, aprenderlo— que para un determinado problema —buscar juegos o tutoriales en el celular o el computador— ya debe haber una manera de actuar (una acción) y debe además (construir un) saber —y si no, aprenderlo— cómo realizarla o llevarla a cabo. Como lo dice uno de los niños participantes en esta investigación: “para buscar juegos o tutoriales en el celular no hay que saber leer, pero sí hay que saber que hay un dibujo (ícono) de un micrófono en el celular y que para activarlo hay que ponerle el dedo y dictarle lo que se busca”.

Seguramente por observación e imitación, por indicación o por cooperativación — incluso también de manera individual intuitiva y gracias al mismo diseño del aparato (affordance)— ese niño tuvo la experiencia que le permitió aprender a reconocer un ícono específico y a partir de allí adquirió un saber sobre cómo usarlo. Se podría decir entonces que si se tiene ese saber disponible entonces esa acción se convierte en un tipo de acción: la acción de buscar información de manera verbal utilizando el ícono de micrófono del celular. El patrón es mirar/buscar el ícono, usar el dedo de manera táctil y expresar verbalmente lo que se quiere buscar.

Así, cuando alguien realiza una acción que se corresponde con un tipo de acción, entonces se tiene, por un lado, que el que la está realizando sabe que está llevando a cabo ese

tipo especial de acción y, por el otro, que los que están presentes y comparten dicho saber, saben también —valga la redundancia— que aquél en ese momento está realizando una acción de un determinado tipo.

En ello cabe agregar que a la acción de ese otro se le adscribe o dota de un sentido, incluso si el espectador o persona presente no conoce dicho sentido —a propósito del uso de los celulares para hacer llamadas, esto sucede a menudo con niños y niñas más pequeños: ven a otros hablando por teléfono, pero todavía no saben cómo; imitan ciertas acciones de quien está hablando, pero no saben todavía por qué y en qué sentido es dicha situación—.

La imagen siguiente da cuenta de una situación similar, pero específicamente en el contexto escolar en el que se realizó el trabajo de campo:



Imagen 11.

En la imagen se aprecia que la maestra estaba realizando acciones en su computador portátil mientras las niñas juegan a imitar lo que hace su profe. Esta es una escena que retoma lo que se viene diciendo. Precisamente las niñas empiezan a ser parte de una práctica conjunta

que en este caso es la del uso del equipo, y que más adelante, cuando adquieran otras habilidades, será la de la búsqueda de información, como lo hace el adulto. Esto se podría entender bajo el concepto de “socialización anticipada” —en el consumo tecno-mediático—, el cual alude a los procesos facilitados por la interacción social en los que quienes todavía no son miembros de un cierto grupo (en este caso el grupo de los competentes en el manejo de un computador portátil) van aprendiendo los valores, estándares, patrones interpretativos y rutinas de acción del grupo al cual aspiran, pretenden, buscan o quieren pertenecer.

Podría decirse que mediante el consumo tecno-mediático se van interiorizando patrones de acción que, en un principio, no se pueden considerar, en un sentido amplio, como una actividad de búsqueda compleja, no obstante, y desde otra lógica, presupondrá acciones rutinizadas y tipificadas como las de abrir un computador portátil, estar frente a la pantalla, teclear, y un sentido más abstracto codificar y decodificar la información (patrón interpretativo y procedimental para la búsqueda).

De acuerdo con lo anterior, un presupuesto entonces para la formación de tipos de acción y patrones interpretativos es la cuestión de la relevancia conjunta —el sentido relevante (significatividad) para los que están y toman parte en la situación— y no la “cuestión privada” de uno de los participantes. De allí la importancia de los intercambios en la familia y en los grupos de pares con respecto a la construcción de esos saberes conjuntos orientadores de los cursos de acción tipificados. Los tipos de acción son tipificados entonces de manera recíproca y están en la base de los patrones interpretativos.

Con ello, además, no sólo se tipifica la acción sino al mismo actor —quien realiza la acción—. Como se puede evidenciar con lo dicho por uno de los participantes de la investigación: “mi hermanita es grande porque sabe usar el celular... Sólo los grandes saben utilizar bien el celular”. A partir de esta afirmación se puede ver como se establece una relación entre ser adulto y manejar aparatos tecnológicos.

Tal tipificación es concebida e interiorizada de igual manera por los miembros del grupo: generalmente un actor del tipo X³² realiza acciones del tipo X. Y eso lo sabe tanto el actor mismo como los observadores y presentes: la que sabe manejar el computador en mi casa es mi hermana mayor. Así entonces, la

institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la typicalidad no sólo de las acciones sino de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son *accesibles* a todos los integrantes de un determinado grupo social (Berger y Luckman, 1995, p. 76.)

A partir de esas tipificaciones entre sí se originan los etiquetados (entendidos como la reducción de las características de una persona a un comportamiento o apariencia social y culturalmente establecidos), categorizaciones y posicionamientos³³ (los cuales resultan de la manera en que los individuos usan los enunciados para posicionarse y posicionar a otros dentro de una interacción, una institución o un relato. La frase: “deténgalo que me robó el bolso” posiciona a alguien como ladrón y a alguien como víctima de un robo, o en el caso de los niños las frases “hay que hacer clic, hay que usar el micrófonito, ven te enseño”, posicionan

³² Por eso, también en aras de poder orientarse dentro del mundo cotidiano los individuos etiquetan y tipifican a otros. Las tipificaciones se retoman del mundo cotidiano. La elección de una tipificación tiene efectos sobre la actitud y el comportamiento respecto al otro, y en ese sentido sus formas de comportarse se presentan como condicionadas por esas tipificaciones.

³³ “Laclau y Mouffe afirman que sólo en nuestras relaciones sociales asumimos ‘posiciones de sujeto’ y que, además, nuestra identidad subjetiva es multifacética y esta ‘sobredeterminada’. O sea: se construye en virtud de muchas relaciones diferentes que sólo en parte se superponen unas con otras. Por ejemplo, el mismo hombre puede ser simultáneamente un trabajador productivo, un miembro de un sindicato, un afiliado al partido socialdemócrata, un consumidor, un racista, un propietario de una casa, un marido golpeador y un cristiano. Laclau y Mouffe sostienen que ninguna de esas ‘posiciones de sujeto’ se puede derivar lógicamente de ninguna de las demás. Ninguna de ellas es la ‘esencia’ que esté en la base de las otras” (Morley, 1996, p. 195).

a alguien como el que está habilitado en el uso de, y a otros como quienes deben aprender a usar) y los roles que tienen un carácter más formal e institucionalizado (los roles tienen un carácter más fijo que los posicionamientos, tales como el rol de médico, del docente, de portero).

En ese sentido, los individuos son tratados por y según tales etiquetas, posicionamientos y roles. Para dar un ejemplo: una persona que asuma con cierta constancia las tareas del cuidado y mantenimiento del hogar puede ser tipificada/etiquetada como “amo o ama de casa” una vez realiza —se posiciona con respecto a— dichas acciones. Si esa persona es vista con una escoba o una trapeadora cualquier persona del círculo cercano sabrá o creará saber que aquella está encargándose de las tareas domésticas —no que vende escobas o trapeadoras—, porque es el amo o ama de casa y ellos utilizan las escobas o trapeadoras para el cuidado y mantenimiento del hogar. Ahora bien, si se viera a la persona con una escoba o trapeadora por fuera del contexto del hogar tal vez se pensaría otro tipo de asunto —en otra situación—, pues andar con una escoba o trapeadora por la calle no lleva inmediatamente a pensar que se trata de un amo o ama de casa. Se podría pensar, más bien, que vende escobas y trapeadoras. El sentido adjudicado a la acción y al marco de la situación no sería entonces el mismo.

Como lo dicen Berger y Luckmann (1995)

Cuando A y B interactúen, como quiera que lo hagan, se producirán tipificaciones con suma rapidez. A observará actuar a B. Atribuirá motivos a los actos de B y, viendo que se repiten, tipificará los motivos como recurrentes. Mientras B siga actuando, A pronto estará en condiciones de decirse: ‘Ajá, ya vuelve a empezar’. Al mismo tiempo, A podrá suponer que B está haciendo lo mismo con respecto a él. Desde un principio, tanto A como B supondrán esta reciprocidad en la tipificación. En el curso de su interacción, estas tipificaciones se expresarán en pautas específicas de comportamiento [...] Si bien esta tipificación recíproca todavía no llega a ser una

institucionalización, es evidente que la institucionalización ya está presente *in núcleo*.

(p. 78-79)

Mediante la repetición de las acciones la vida cotidiana y conjunta de los individuos adquiere un carácter rutinario, de cierta seguridad y de cierta certeza —y en ello juega hoy en día un papel importante la institucionalización de las nuevas tecnologías dentro de la vida social cotidiana—.

La institucionalización comienza entonces cuando como mínimo dos individuos hacen lo mismo de manera repetida y les adscriben respectivamente un sentido a las acciones del otro y las tipifican y cuando, seguidamente, eso se sedimenta, perfecciona y cobra vida social más allá de los individuos involucrados en un principio. Se pasa entonces de un “ya volvemos a empezar” a un “así se hacen estas cosas”. Así que la

objetividad del mundo institucional ‘se espesa’ y ‘se endurece’, no sólo para los hijos, sino [...] también para los padres [...] Para los hijos, especialmente en la primera fase de su socialización, se convierte en *el mundo* [...] Una vez llegados a este punto ya es posible hablar, en cierta manera, de un mundo social en el sentido de una realidad amplia y dada que enfrenta el individuo de modo análogo a la realidad del mundo natural (Berger y Luckmann, 1995, p. 81).

Se tiene entonces que el origen de la realidad social se da a partir de la acción social, de manera más exacta, a partir de la interacción social significativa. Por lo que las acciones sociales no se orientan a algo así como un sentido y o realidad social preestablecidos —por ejemplo, en la cabeza de los individuos—, sino que en ellas y por medio de ellas se crea ese sentido y esa realidad social, ambos son negociados y construidos en los contextos prácticos de la interacción social. Un comportamiento que realiza un animal debido a su instinto, lo realiza el ser humano como acción y la carga de sentido —el sentido objetivado como parte de la actividad institucionalizada y habitualizada deviene en saber—.

Quepa decir, no obstante, que al afirmar que la interacción social es el punto de origen del sentido, con ello se plantea además que se crea en el momento en que la interacción se da y pone a disposición de los actores sociales *experiencias significativas* que remiten a patrones interpretativos dados gracias a relaciones establecidas entre funciones sociales típicas y formas de interacción típicas que se realizan por un determinado grupo social.

4.3. El Establecimiento De Nuevos Patrones Interpretativos En La Cotidianidad Infantil Gracias Al Consumo Tecno-Mediático

4.3.1. El Concepto De Patrón Interpretativo

Tal repetición de las acciones de la vida cotidiana y conjunta de los individuos — influenciada hoy por los consumo tecno-mediático— se estructura sobre la base de un saber colectivo —acervo de saber— que se configura, entre otros aspectos, a partir de patrones interpretativos sociales que se expresan como parte del acervo de saber individual y que se especifican como esquemas de sentido individuales; acervo de saber que, también y, sobre todo, es un saber social, por lo que no se trata en sentido estricto de patrones interpretativos puramente subjetivos y de acervos de saber que sólo se encuentran en la cabeza de los individuos, sino de estructuras (patrones o prácticas discursivas) que se encuentran en el mundo social y se transmiten mediante procesos de socialización implícita o explícita. Ello quiere decir que los sujetos interpretan el mundo y la realidad de manera conjunta y se orientan en ese mundo y en esa realidad actuando sobre la base de patrones —interpretativos— que se aprenden con el proceso de socialización.

Una mirada a los planteamientos sobre los patrones interpretativos ofrece la posibilidad de precisar (desde una teorización de la interacción y la socialización) la cuestión básica del sentido —de los sentidos dados como lo expresan los objetivos de esta investigación— en

relación con un análisis de la subjetividad de las interpretaciones del mundo y el entorno y de trabajar y determinar de manera empírica los patrones interpretativos en el sentido de una reconstrucción de las estructuras mentales como asuntos sociales. Ello abre un espacio para trabajar un complejo de preguntas cómo: ¿Cómo se llega a la apropiación de patrones interpretativos en la infancia? (teorías de la socialización) y ¿cómo se pueden interpretar esos patrones de sentido sociales en tanto saberes sociales, latentes (implícitos) y también individuales/subjetivos?

Con respecto a lo primero, es decir, al asunto de la apropiación de los patrones interpretativos sociales durante la infancia, resulta una mirada a la constitución social del sujeto o de la personalidad en y desde el marco de los procesos de interacción socializadores. En un planteamiento tal habría un aporte y complemento sociológico y pedagógico a las teorías psicológicas del desarrollo. Por eso, la tesis de la constitución social e interactiva del desarrollo infantil dice algo más que el presupuesto trivial con respecto a que el desarrollo de la personalidad se encuentra remitido e incrustado en las relaciones sociales, para mostrar que es en las relaciones mismas —en la interacción— que se configura dicho desarrollo.

Desde el punto de vista del análisis de los patrones interpretativos se encuentran dos niveles de la realidad social en esa constitución social e interactiva del desarrollo infantil:

- 1) la realidad de las representaciones subjetivas que entran en escena como expresiones y manifestaciones comunicativas particulares. Precisamente un análisis de los patrones interpretativos considera dichas expresiones y actitudes particulares e individuales como “derivados” de tales patrones interpretativos, los cuales no están simple y de manera individual en la sola cabeza de los individuos. Se trata de “hechos sociales” que involucran a los sujetos, pero que no se reducen a ellos.
- 2) La realidad de las estructuras de sentido latentes e implícitas que hacen parte de los patrones interpretativos y que se establecen e imponen más allá de las expresiones representadas individualmente. Lo que lleva a la línea del carácter también colectivo de

los acervos de saber y de los respectivos patrones interpretativos. Como ya se dijo anteriormente, ninguna experiencia en tanto tal es accesible al individuo. Para que esta experiencia sea tematizada tiene que ser considerada como una experiencia con sentido. Este último adjudicado, si bien remite a las particularidades biográficas de cada individuo, alude también al lenguaje como algo social y colectivo. Desde el punto de vista individual en la experiencia biográfica infantil un ser como “un perro” puede estar asociado a “morder” y a “miedo”. Pero desde el punto de vista social en el uso colectivo del lenguaje cuando se alude a “perro” no se alude a “tigre”.

Se considera por ello que los patrones interpretativos son una forma de saber colectivo —parte del acervo de saber— que, al mismo tiempo y en la forma de derivaciones, también es efectivo en el individuo. En tanto fenómenos supraindividuales (que va más allá de los individuos en particular) y colectivos los patrones interpretativos se inscriben en el individuo en la forma de actitudes, expectativas y representaciones y actúan también como orientadores de la acción individual.

Los patrones interpretativos sirven entonces en la perspectivización del mundo y en el desarrollo de determinados esquemas de sentido por medio de los cuales los individuos resaltan ciertas informaciones y no otras, tratan ciertos problemas y causas e ignoran otras, y desarrollan ciertas valoraciones y soluciones (significatividades y relevancias). Establecer el sentido de algún fenómeno o situación implica entonces ignorar ciertos aspectos que no se consideran o no son relevantes para la situación específica y volver tema otros que sí lo son según dicha situación.

Así, el planteamiento sobre los patrones interpretativos ofrece una perspectiva de investigación que no permanece anclada sólo en el individuo, sino que explica lo social —y la socialización— como aquello que resulta del accionar conjunto e interactivo de los individuos, pero que se puede rastrear en el individuo. Parte de la idea que “las cosas” y “el mundo” no se

pueden interpretar de manera arbitraria, sino que ello es siempre posible sólo en dependencia de unas ofertas sociales y culturales de saber con sus formas simbólicas específicas.

Precisamente el concepto de patrón interpretativo es uno de los intentos de debatir la falsa dicotomía de ciertas teorías de lo social en donde se contraponen acción y estructura y lo micro y lo macro, lo subjetivo y lo objetivo: en tanto acción estructurada es en el patrón interpretativo que se expresa una estructura que se manifiesta y reproduce y que, en tanto tal, también muestra lo colectivo en lo individual y lo objetivo como algo subjetivo y colectivo. Así se tienen entonces estructuras sociales generales y contextuales que se hacen evidentes en las particularidades del caso individual³⁴.

El planteamiento sobre los patrones interpretativos es un intento de buscar un nivel de mediación entre la acción y la estructura, es decir, aquello que tiene que ver con la acción social objetiva y su resignificación desde un punto de vista subjetivo. Por eso, los patrones interpretativos sociales y su configuración se pueden trabajar interpretativamente (cualitativamente) a partir de secuencias narrativas o de interacciones protocolizadas —tal y como se hizo en esta investigación con los cinco grupos de discusión y las veinticuatro entrevistas—.

4.3.2. Características De Los Patrones Interpretativos

Siguiendo a Arnold (1983), se puede entender por patrones interpretativos aquellos componentes del acervo de saber colectivo e individual que caracterizan las interpretaciones y

³⁴ El problema de la fundamentación de la validez de la investigación es un asunto debatido en este tipo de investigaciones. Está el problema de la validez en el nivel del caso particular (validez interna) y también el problema de la representatividad en el nivel de la interpretación —comparativa— de varios casos (validez externa). Si al nivel del caso particular se trata preponderantemente de la pregunta por una comprensión adecuada y validez del respectivo caso (idiográfico), también se tiene a un nivel más amplio con respecto a casos más numerosos la pregunta por la generalización de las afirmaciones logradas mediante dicha interpretación (Nomotético) Aquí se parte de que el caso explorado (el grupo de niños y niñas) es apropiado para hacer afirmaciones válidas y empíricamente sustentadas. Cada entrevista, grupo de discusión o extracto de ellos se tiene que ver entonces, primero, como caso particular, pero también, segundo, como un segmento de una totalidad bajo el trasfondo de que existe una vinculación en las estructuras sociales del mundo cotidiano y la sociedad.

maneras de ver más o menos estables en el tiempo y de cierta manera estereotipadas de los miembros de un grupo social, quienes las han construido a lo largo de su historia vital para desenvolverse en los ámbitos de interacción y actuación cotidianos.

Desde el punto de vista individual los patrones interpretativos forman un potencial de justificación y orientación dentro de los acervos de saber cotidiano en la forma de definiciones básicas de situaciones, relaciones y de sí a partir de las cuales los individuos presentan su identidad y despliegan su capacidad de acción.

Siguiendo a este autor, el concepto de patrón interpretativo se puede precisar a partir de los siguientes diez aspectos de sentido que lo caracterizan:

(1) La perspectividad (Arnold, 1983, p. 895): El resultado objetivo de la adscripción y adjudicación de sentido que se origina de manera interactiva muestra las relaciones que hay en la construcción de la identidad, la socialización y el planteamiento de los patrones interpretativos. De manera que las perspectivas que el individuo, en este caso el niño o la niña, integra a su imagen y concepción de mundo, se originan en una confrontación con las expectativas y tradiciones interpretativas de los grupos de personas significativos en el proceso de socialización y la consecuente constitución de la subjetividad. La realidad objetiva es entonces objetiva desde la perspectiva intersubjetiva de los participantes; lo cual quiere decir que la realidad es construida de manera significativa desde la perspectiva intersubjetiva. Como vimos anteriormente, no hay un mundo en sí mismo, sino mundos contruidos interpretativamente desde diferentes perspectivas (sentidos).

Esas perspectivas forman una suerte de marco de referencia o acervo de saberes de referencia que, por lo tanto, marcan e influyen sobre el marco organizativo de la interacción en el que tiene lugar la organización de la realidad individual y la fundamentación de la acción. De manera que los patrones interpretativos no pretenden objetividad, sino que son situados y contextuales.

Cuando hacemos alusión al consumo tecno-mediático como un sistema de orientación planteamos que este sistema oferta unas perspectivas de interpretación del mundo con las que se familiarizan niños y niñas. Ese sistema de orientación les ayuda a ver el mundo de una manera y no de otra (perspectividad). Criterios estéticos y también morales en los niños y niñas con los que se trabajó puede ser un buen ejemplo de ello: en sus relatos para algunos niños lo bonito estaba relacionado con las ofertas de los programas que veían. También lo bueno o lo malo estaba fuertemente marcado por el mensaje que daban muchos de esos programas.

(2) La plausibilidad (Arnold, 1983, p. 895): En tanto saber social elemental el patrón interpretativo les posibilita a los individuos, en este caso a niños y niñas, una plausibilización de lo cotidiano; es decir, le ayuda a los individuos a ordenar los elementos, fenómenos, situaciones, sucesos de la realidad circundante de acuerdo con patrones y esquemas conocidos y reiterados, con lo que se generan unos ciertos grados de certeza y confianza acerca de lo que es real y de cómo actuar o dirigir la acción en correspondencia con ese saber. Dicho de otra manera: los patrones interpretativos posibilitan un actuar cuasi rutinario e inmediato de cara a situaciones problemáticas, así como bajo las presiones del tiempo en la toma de decisiones y presiones para la acción.

Tales patrones aparecen en escena como saberes orientadores no cuestionados (sobre entendidos y plausibles) que ayudan a resolver cuestiones dadas en situaciones apremiantes. Se trata de un “así es que se hace aquí” que se da por sentado y que presupone una “familiaridad” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 143) con los elementos que se dan en la situación específica. Si así dice alguien en YouTube que se hace, entonces ello le da una alta carga de plausibilidad y de incuestionabilidad para los niños y niñas.

(3) La latencia (Arnold, 1983, p. 895): El elemento de la latencia remite a que los patrones interpretativos no siempre pueden o tienen que ser explicitados con la realización de la acción en la cotidianidad. De manera que, en tanto saberes de la rutina cotidiana, saberes del hacer o saberes procedimentales, sólo se vuelven disponibles para el sujeto que interactúa

de una manera reflexiva, pero limitada —los individuos no siempre están en condiciones de explicitar por qué se hace lo que se hace y cómo se hace lo que se hace, pues así aprendieron a hacerlo y así lo han seguido haciendo—. Esa latencia en los patrones interpretativos permite indagar sobre un sistema de reglas que determinan la realización de la acción y a partir del cual los individuos generan sus enunciados y narrativas.

En el nivel de la realización de las acciones entran en escena aquellas competencias a la luz de las diferentes interpretaciones verbalizadas de manera diferente o a partir de las fundamentaciones de las acciones o de los enunciados y afirmaciones autobiográficos. El estudio de los patrones interpretativos tiene entonces que esclarecer y discutir esas realizaciones y enunciados manifiestos de los individuos (lo hecho y lo dicho) y, en cierta forma, traducirlos o “leerlos entre líneas” para hacer visible algo que de alguna manera se encuentra detrás de tales manifestaciones y actúa sobre ellas.

En nuestra investigación esto no tiene que ver sólo con el uso rutinizado de los artefactos, sino la apropiación por imitación o visualización de otros procedimientos prácticos que se perciben en la esfera del consumo y que son interiorizados como saberes prácticos o saberes de receta por los niños y niñas. Ello también se puede ver en gestos y expresiones recurrentes que niños y niñas interiorizan, por ejemplo, a partir de la visualización reiterada de ciertos programas y de la identificación con ciertos personajes.

(4) La reducción de la complejidad (Arnold, 1983, p. 895): Una vez que las situaciones complejas se reducen a estructuras conocidas, a tipicidades y a patrones básicos, el individuo experimenta un cierto grado de seguridad y plausibilidad dentro del contexto situacional de actuación. La perspectiva dada como consecuencia de la reducción de la complejidad —no sólo centrarse ver los diferentes árboles que componen el bosque, sino el bosque en general, para poder atravesarlo— es un presupuesto para la orientación dentro de los diferentes contextos de acción de la cotidianos.

En un nivel específico esto se conecta con las experiencias y saber habitualizados que permiten, en términos de dicha reducción de la complejidad, saber cómo usar o mover los dedos para teclear o escribir un WhatsApp, tomar una *selfie* hasta reconocer las estrategias de la publicidad mediatizada.

El elemento de la reducción de la complejidad remite entonces a la cuestión que los patrones interpretativos del saber cotidiano la mayoría de las veces entran en escena y se actualizan en la forma de explicaciones, adscripciones de sentido y valoraciones estereotipadas, en forma de relato y de manera simple (tipificadas) y como recetas. A diferencia de estas teorías cotidianas las teorías científicas amplían la complejidad.

Para poder reducir la complejidad los patrones interpretativos tienen que ser selectivos. Es decir, que al hacerse selectivamente un énfasis en algo (relevancia, significatividad), necesariamente no se le hace énfasis a algo otro. Al buscar un perro como mascota quizá no es relevante cuántas pulgas tiene, si sus uñas son largas o cortas o si tiene muchas o pocas barbas, pero si es importante saber si es grande o pequeño, si es agresivo o no.

Esa relevancia y significatividad que implica la reducción de la complejidad es condición también para el surgimiento de un espacio de saber denominado por Schütz y Luckmann como “negativo”. Así, “todo el que adquirió un conocimiento relativamente completo de A, B y C sabe que esto sólo fue posible porque, al mismo tiempo, ‘renunció’ a un conocimiento más completo de X, Y y Z. Por la fuerza de la situación del mundo de la vida en términos de ‘lo primero es lo primero’ y sobre la base de la jerarquía de intereses subjetiva y biográficamente expresada, A, B y C eran más importantes o urgentes para él” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 177).

(5) La continuidad (Arnold, 1983, p. 896): Estos patrones interpretativos son una parte constitutiva de los esfuerzos normalizadores subjetivos en el marco de los cuales se desarrolla el trayecto biográfico de los individuos, de manera que están sometidos a una permanente interpretación y reinterpretación.

En tanto patrones organizativos y probados con respecto a la organización de la realidad circundante los patrones interpretativos están sujetos también a la continuidad; es decir, con ello se logra una cierta estabilidad y persistencia en el tiempo en la medida en que son usados y resignificados. Por ejemplo, el patrón interpretativo que orienta la manera en que se llama por teléfono no ha variado mucho desde los primeros teléfonos hasta los smartphones actuales (continuidad). Esto a pesar de que ya hoy contamos con una marcación digital y modos de altavoz que otrora no existían. Así, “en las situaciones rutinarias, las experiencias transcurren ‘incuestionadas’, las explicitaciones son ‘innecesarias’ y ningún elemento ‘nuevo’ de conocimiento se agrega al acervo. En situaciones en las que el conocimiento habitual se manifiesta inaccesible —es decir, en situaciones cuya ‘novedad’ está impuesta por el mundo—, las experiencias se hacen problemáticas. Las explicitaciones allí iniciadas están determinadas por un motivo pragmático, y son proseguidas hasta que se satisfacen los requisitos de la situación o hasta que se ‘impone’ una interrupción en la explicitación” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 132).

La continuidad de un patrón interpretativo se rompe, por lo general, cuando el individuo entra en una situación problema o crisis (no saber qué hacer) para la que no hay un saber disponible que permita tomar una decisión y emprender una solución. Se requiere entonces de un nuevo saber para la resolución de tal situación o de la afirmación del saber disponible, pero en otra orientación. La ruptura con la continuidad de los patrones interpretativos es también la posibilidad para nuevos aprendizajes. Además, no hay sociedad libre de problemas.

(6) La persistencia de las experiencias tempranas (Arnold, 1983, p. 897): Con ello se alude a la importancia de las experiencias infantiles como trasfondo clave para la estructuración de los patrones interpretativos y el desarrollo de diferentes orientaciones para la acción. Así, “aunque las experiencias están, en principio, ‘socializadas’ e insertas en contextos de sentido totalmente anónimos, idealizados y, sobre todo, verbalmente objetivados; y aunque se incorporan en este estado al acervo de conocimiento del individuo, son singulares en principio,

en su articulación biográfica. Tales elementos Objetivos, anónimos e ideales del acervo de conocimiento indican su constitución biográficamente articulada. Sin embargo, no todas las experiencias están socializadas de igual manera” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 121).

Así, tales patrones interpretativos tienen que ver de manera importante con los procesos de socialización que, como muestra esta investigación, incluyen cada vez más a los medios y las TIC. Las experiencias tempranas mediadas por el consumo tecno-mediático son, en este trabajo, el foco principal de atención. Hacer énfasis en este aspecto es mostrar, en cierta medida, como se apropian los patrones interpretativos como parte del acervo de saber de niños y niñas y, sobre todo, como esos acervos de saber y patrones provienen cada vez más de la esfera del consumo tecno-mediático.

(7) La consistencia (Arnold, 1983, p. 897): El elemento de la consistencia remite a que el contexto interno, es decir, a que la estructura interna de los patrones interpretativos está marcada por reglas de consistencia a partir de las cuales se establece el balance entre incompatibilidad y compatibilidad. Ello no quiere decir ausencia total de contradicciones al interior de un patrón interpretativo o de varios patrones interpretativos entre sí. Podemos decir, entonces, siguiendo a Schütz y Luckmann, que hay que “partir del hecho de que el acervo de conocimiento del mundo de la vida no es el resultado de sucesos cognoscitivos racionales en la actitud teórica. Los elementos del acervo de conocimiento de la vida no son proposiciones claras y exentas de contradicción, sistemáticamente ordenadas en una jerarquía de universalidad” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 130).

(8) La mediación social (Arnold, 1983, p. 897): El elemento de la mediación social remite a la cuestión ontológico del problema de constitución de los patrones interpretativos. Los patrones interpretativos no son simples partes constitutivas de la conciencia individual de los sujetos, sino que, como producto de la socialización, son la “respuesta” de los individuos a la coacción que tienen de explicar y dar sentido a las exigencias de acción institucionalizadas.

Los patrones interpretativos se caracterizan entonces porque a ellos le subyacen estructuras que le son comunes a un grupo amplio de individuos. En otras palabras: los patrones interpretativos no sólo remiten a relaciones con las estructuras de relevancia y de sentido subjetivas —a lo que tiene sentido y es importante para mí de manera exclusivamente individual—, sino que contienen también elementos históricos, culturales y grupales.

En ello se puede evidenciar y constatar una dialéctica entre patrones interpretativos transmitidos colectivamente a los individuos mediante procesos de socialización y las necesidades e intenciones de los individuos dadas en una confrontación activa con tales patrones (variaciones).

(9) Flexibilidad relativa (Arnold, 1983, p. 898): El elemento de la relativa flexibilidad de los patrones interpretativos se relaciona con los cambios o adaptaciones y variaciones de los patrones interpretativos de un individuo en conexión con su actuar efectivo. En general se parte de que el saber cotidiano que se presenta en definiciones de sí, relaciones y situaciones típicas con respecto al actuar efectivo de los individuos cumple con una función orientadora dentro de la cotidianidad. Esa capacidad de definición de la situación que le subyace a los patrones interpretativos le resulta de gran ayuda al individuo en la interpretación de la realidad que lo rodea y le ofrece una base de medidas valorativas y opciones para la toma de decisiones con respecto a su comportamiento en la cotidianidad.

Ese potencial de orientación de los patrones interpretativos les posibilita a los individuos adaptarse a un determinado ámbito de la realidad social al permitirle reconocer dónde se encuentra, con quiénes, en qué contexto y hacia dónde seguir cuando se presenta una u otra vía u opción.

De manera que los patrones interpretativos están sometidos permanentemente a prueba con respecto a su adecuación en relación con la situación y las condiciones prácticas. Ello lleva también al origen de patrones interpretativos transformados, aplicados y renovados. Por eso, los patrones interpretativos inadecuados que llevan a acciones inadecuadas se

controlan a partir de su falta de éxito en la acción y llevan a que tengan que ser corregidos o descartados.

(10) El ordenamiento sistemático-jerárquico (Arnold, 1983, p. 898): El ordenamiento sistemático-jerárquico busca expresar que los patrones interpretativos individuales no existen de manera aislada y sin una relación entre sí en el acervo de saber cotidiano de los individuos, sino que constituyen un orden diferenciado jerárquicamente y en el marco de ese orden entran en relación.

Ese orden jerárquico de los sistemas de patrones interpretativos se presenta de tal manera que se diferencia en una serie de patrones fundamentales en el sentido de definiciones de sí, de situaciones, y de relaciones básicas según puntos de vista específicos de ciertas esferas vitales, por lo que la base de esa jerarquía de tales patrones interpretativos consiste en una multiplicidad de ejercicios de definición específicos.

De otro lado, dichos patrones interpretativos cumplen con una función importante de protección en la medida en que sirven para la justificación interna y externa de la acción y con ello garantizan la continuidad del concepto identitario de sí y la valoración de sí.

4.3.3. Patrones Interpretativos Y Sus Derivaciones En Los Sujetos

Los patrones interpretativos sociales son constitutivos de las actitudes individuales y no al contrario: las actitudes individuales para los patrones interpretativos sociales. De manera que las creencias, expectativas y actitudes individuales representan, más bien, concreciones derivadas de esos patrones interpretativos sociales. Son interpretaciones del mundo circundante y de la mismidad vinculados a indicaciones y orientaciones sobre y para la acción, por lo que esos patrones interpretativos marcan los contextos de sentido de la percepción, el pensamiento y la acción.

En los individuos en particular esos patrones interpretativos forman un potencial de justificación y orientación sobre las diferentes cuestiones de la cotidianidad bajo la forma de

definiciones de las situaciones, de las elecciones temáticas, de las relaciones sociales y de sí mismos en las que el individuo presenta y negocia su identidad y mantiene su capacidad de acción.

Gracias a la reducción de la complejidad que viene aparejada a ello se vuelve posible para los individuos arreglárselas de manera cognitiva y práctica con ciertas situaciones, llenar de sentido de las experiencias y valorar informaciones específicas y hacerlas parte del —acervo de— saber disponible (interiorizarlas).

Así, junto con el saber general acerca de reacciones esperadas y esperables que manejan los individuos en la interacción, están también los patrones interpretativos, los cuales ponen a la mano instrucciones para la acción e interpretación con cuya ayuda los individuos pueden adaptar su accionar a las particularidades de la respectiva situación y su actual estado motivacional. Por tanto, con la definición de una situación orientada por un determinado patrón interpretativo se establece también su relevancia, las emociones que se adecuan a dicha situación y el campo de posibles acciones.

De tal modo que dichos patrones interpretativos reducen y estructuran el entorno percibido por un individuo —reducen la complejidad del mundo, producen soluciones rutinarias a crisis colectivas, permiten anticipaciones al despliegue de situaciones específicas y permiten actuar en ellas y producen comunidad social—. Por tanto, ellos son un presupuesto esencial para la capacidad y posibilidad de acción de los individuos. Representan por ello una parte central del conjunto de oportunidades disponibles para la acción social y definen con ello es espectro de formas de acción posibles —socialmente legítimas y adecuadas—.

Tales patrones son entonces tanto posibilitadores de la acción como orientadores de la acción y, en ese sentido, se les adscribe la función de poner a disposición rutinas para la solución práctica cotidiana de aspectos y situaciones problemáticas y de hacer con ello y en vista de tales problemas, la vida más practicable y soportable. Cabe aclarar que los patrones de acción pueden generar capacidad de acción en la medida en que no sólo ofrecen simples

instrucciones para la interpretación de las situaciones sociales, sino también en la medida en que contienen elementos prácticos, normativos y evaluativos dados gracias a los patrones interpretativos.

Así, sólo en la medida en que se recurre a dichos patrones interpretativos es que se vuelve posible reaccionar —con sentido— a ciertas situaciones y asuntos de acción. Por eso, esos iniciadores y reguladores de la acción reglan la reacción inmediata de los individuos con respecto a una situación, la cual (la reacción) ha de ser subsumida de manera exitosa bajo un patrón interpretativo: el curso de acción, acto o movimiento de saltar de un individuo dentro del marco de un partido de fútbol puede ser interpretado como “la celebración de un hincha”, el mismo acto dentro del marco de una clase de matemática puede ser interpretado como una manifestación de indisciplina, el mismo acto en el marco de la situación de llegada al aeropuerto en la salida de los vuelos internacionales puede ser interpretado como un saludo a un cercano recién llegado de un lugar lejano, etc. Se tiene entonces que la reacción adquiere sentido social al poder ser subsumida bajo un patrón interpretativo socialmente compartido —a la manera en que un ruido es considerado como teniendo sentido cuando es subsumido como palabra o expresión con sentido dentro de un lenguaje específico—.

Los patrones interpretativos estructuran el actuar cotidiano colectivo e individual en la medida en que proporcionan modelos de situaciones típicas bajo las cuales son subsumidos asuntos, sucesos y experiencias de la mano de determinadas características. Por eso son relativamente complejos, pues no sólo le “dicen” o indican al que actúa de qué se trata el caso o la situación, sino como hay que valorarla normativa y estéticamente y qué formas de reacción práctica son posibles o tienen sentido. Gracias a esa reducción de la complejidad se vuelve posible la orientación, la identidad y el actuar social de los individuos.

El acervo de saber cotidiano que conforma y hace parte de estos patrones interpretativos se compone de tipificaciones de experiencias, de patrones emocionales (estos comprenden el saber sobre un rango amplio de emociones socio-culturalmente construidas

que, de cara a una situación específica, pueden ser sentidas y exteriorizadas de manera socialmente adecuada: por ejemplo, no se espera que alguien se ría en un velorio, sino que se espera que llore y la atmósfera social del velorio mismo no induce a la risa o celebración) y de soluciones a problemas aplicables y aceptadas —como recetas—; de manera que tales patrones interpretativos también cambian y se transforman de acuerdo con los problemas “objetivos”, “reales”, emergentes a los que aquellos responden.

Por tanto, los patrones interpretativos dentro de dicho acervo de saber se actualizan con y a partir de la experiencia, lo cual lleva a que ciertas posibilidades de interpretación y explicación del mundo no sean consideradas y tenidas en cuenta y sean, por tanto, descartadas —no se presentan como teniendo relevancia³⁵, significatividad temática y prioridad dentro de tal patrón de interpretación; son diferencias que no hacen propiamente la diferencia—. Los patrones interpretativos establecidos —con sus tipificaciones— son entonces selectivos.

Esa selectividad y sus criterios están marcados social y culturalmente, de manera que las vivencias y experiencias de los sujetos y los problemas y crisis que enfrentan por lo general son percibidos e interpretados a partir del contexto de sentido ya preformado —por ejemplo, por la socialización—, sin querer decir con ello que no se puedan transformar.

Esos patrones interpretativos sociales llegan a formar las teorías cotidianas —el saber de la experiencia cotidiana o las teorías subjetivas— orientadoras de la acción, las cuales le permiten a los individuos llevar sus experiencias sociales y culturales a un contexto de sentido más amplio. Tales patrones interpretativos tienen una función de establecer identidad, al ubicar a los individuos dentro de un grupo social al que sienten y creen pertenecer. Hacen que se

³⁵ Es necesario considerar, por ejemplo, la labor diaria de un docente de más o menos 8 horas, al cabo de las cuales se le pregunta a ese docente para que dé un informe de 10 a 20 minutos de lo sucedido en la jornada. En este caso el tiempo vivido y el tiempo narrado no van a ser idénticos. De manera que en el informe se seleccionarán unas cosas y se dejarán fuera otras. Esas informaciones seleccionadas son las relevancias, que son, además relativas.

sintetice la biografía individual con las exigencias de interpretación, pensamiento y acción sociales.

Presupuesto de tal carácter colectivo de tales patrones interpretativos es precisamente su transmisión e intercambio (comunicación, reproducción) entre los individuos y grupos (socialización sistemática), lo cual quiere decir que hacen parte de ciertos espacios de experiencia conjunta y tienen, en ese sentido, un carácter perspectivista (no es objetivo, sino situado y contextual). Con ello se parte también de que todo actuar social es comprensible sólo como un actuar derivado y orientado por reglas (marcos orientadores); reglas que no necesariamente tienen que ser explicitadas por el sujeto de la acción; lo decisivo es, más bien, que el sujeto de la acción pueda dar un juicio sobre la adecuabilidad del actuar concreto gracias a la regla que orienta dicho actuar. Una regla tiene entonces que ser aplicada, o mejor, interpretada, seguida y tener validez intersubjetiva —social-interactiva—, aunque no necesariamente tenga que ser nombrada de manera abstracta o fundamentada. En ese sentido, los patrones interpretativos no tienen que ser aprendidos por los miembros de una comunidad de manera explícita, elemento por elemento, sino que ello se da por la simple observación e imitación —de los patrones— de lo que sucede en el entorno interactivo social.

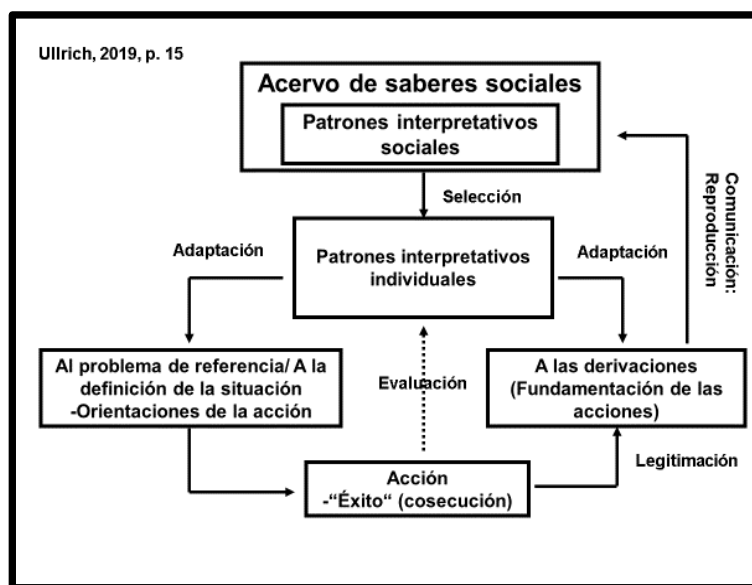
Desde el punto de vista investigativo, la explicación del actuar con sentido no puede ser entonces una explicación causal analítica en clave, por ejemplo, de las ciencias naturales o del conductismo, sino que se descubre con el trabajo de reconstrucción de las reglas y los modos operandi que orientan la acción y a las que el individuo se siente obligado y de los saberes que están en la base.

A pesar de que los patrones interpretativos son un fenómeno colectivo y existen independientemente de las personas individuales, son sólo accesibles de manera empírica en primera línea a partir de las interpretaciones y adscripciones de sentido de las personas individuales. Ullrich (1999) denomina esto como “derivaciones” y las entiende como concretizaciones dadas de manera comunicativa o adaptaciones de los patrones interpretativos

cuya meta principal consiste en explicar y fundamentar la acción frente al otro participante de la interacción.

Las derivaciones individuales permiten la identificación de los patrones interpretativos sociales cuando se puede encontrar un núcleo interpretativo central conjunto en las derivaciones de un grupo social. Es decir, cuando no se trata sólo de una derivación individual como adaptación y uso que no concuerda en nada con las del grupo específico.

Las opiniones individuales, en relación con los patrones interpretativos, representan entonces un “fenómeno de superficie”. Si bien los patrones interpretativos pueden producir opiniones, no sucede lo mismo en la vía contraria; lo mismo cabe decir para las actitudes: localizadas a nivel individual, pero pueden ser producidas por patrones interpretativos.



Cuadro 22. El proceso de adaptación de los patrones interpretativos (Ullrich, 2019)

Digamos para finalizar este apartado que el concepto de patrón interpretativo representa una opción teórico-metodológica para analizar e interpretar el consumo tecno-mediático como un sistema de orientación. En tanto sistema de orientación este ofrece y vehiculiza un conjunto de saberes (discursos, símbolos, artefactos e imágenes) que penetran

los diferentes ámbitos de la sociedad. La cotidianidad infantil no es ajena a ello. Por tanto, en esa cotidianidad infantil ese conjunto de saberes es apropiado e interiorizado por niños y niñas como acervo de saber y de experiencias significativas. Una parte de ese saber se organiza entonces como patrones interpretativos, es decir, como sentidos dados que le permiten a niños y niñas arreglárselas con su cotidianidad.

Interiorizar y apropiarse quiere decir aquí que también esos saberes hacen parte de los procesos de socialización infantil entendida esta última en clave interactiva como apropiación interpretativa del mundo por parte de niños y niñas. Como lo dice Corsaro:

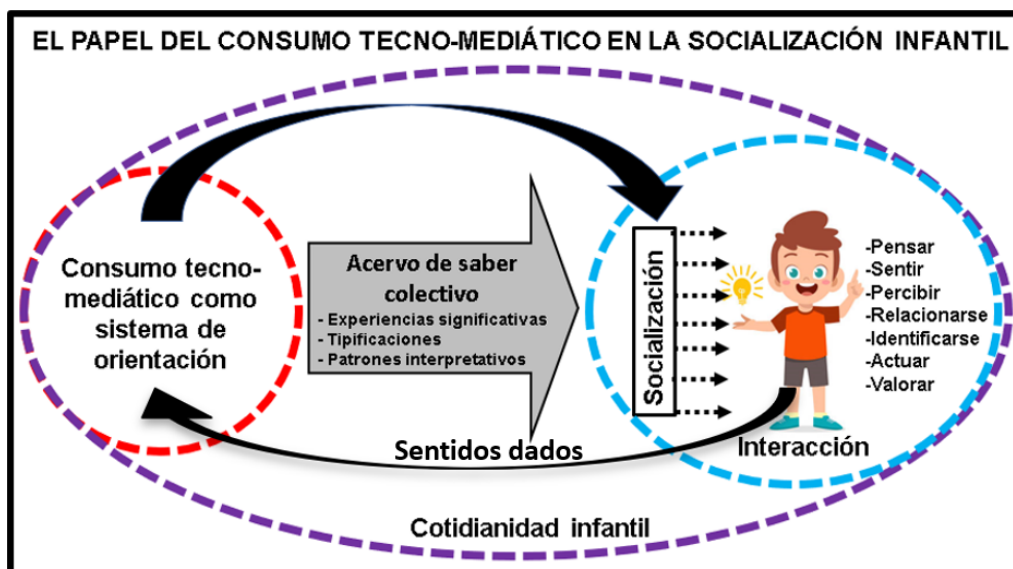
Los niños son agentes activos en su propia socialización. De hecho, los chicos toman creativamente información del mundo adulto para producir sus propias culturas infantiles únicas. En ese sentido, los niños siempre están participando y son parte de dos culturas —la de los adultos y la de los chicos— y esas culturas están intrincadamente relacionadas (Corsaro, 2003, p. 4).

En síntesis, el consumo tecno-mediático se constituye en una fuente de orientación y, por tanto, de socialización de niños y niñas en la medida en que les oferta unos saberes sociales (discursos, símbolos, artefactos e imágenes) que se configuran como patrones interpretativos y que resultan claves para entender —para darle sentido al— el mundo. Saberes que permiten, a su vez, una comprensión de sí y de los otros y dan opciones para actuar en ese mundo y arreglárselas en y con él.

4.4. La Esfera Del Consumo Tecno-Mediático Como Fuente De Patrones Interpretativos Y De Orientaciones Temático-Prácticas De Niños Y Niñas En Su Cotidianidad

La infancia representa una fase vital particularmente relevante pues es a partir de este momento de vida que se constituyen muchas formas de identificarse, relacionarse y de actuar,

entender, valorar, sentir y percibir el mundo que, hoy en día, se dan en contextos de mediación tecnológica y comunicacional. En ese sentido, la infancia hoy en día es una infancia mediatizada, lo cual involucra también su cotidianidad. Ese mundo cotidiano infantil es un espacio social e histórico en el que, entre otros, tiene lugar la educación y la socialización. Tal cotidianidad infantil está sujeta a cambios sociales e históricos que en tiempos actuales se caracterizan con términos como individualización, globalización y consumismo. Además, tales cambios recientes se encuentran estrechamente relacionados con la esfera del consumo tecno-mediático. Dicho consumo atraviesa cada vez más los lugares, así como las formas de interacción y comunicación de niños y niñas. El papel del consumo tecno-mediático, tal y como reza el presupuesto orientador de esta investigación, juega entonces un papel muy importante en la socialización infantil. **A continuación, se presenta el siguiente cuadro que da cuenta de manera esquemática del consumo tecno-mediático en la socialización infantil. Más adelante, en las conclusiones, se presentará un contraste de este cuadro centrado en los hallazgos de investigación relacionados con el primer objetivo de esta pesquisa.**



Cuadro 23. Consumo tecno-mediático en la socialización infantil. Elaboración propia

Es importante resaltar, como ya se ha mencionado, que en este texto se está entendiendo por socialización el proceso de desarrollo de la personalidad —de devenir sujeto—, el cual puede ser descrito mediante el juego conjunto entre factores individuales y socioculturales. Se trata de un proceso productivo e interactivo de elaboración — construcción— de la realidad que involucra a niños y niñas como agentes activos. Central en los procesos de socialización infantil son entonces las interacciones sociales en las que se transmiten y obtienen los sentidos compartidos socialmente (acervos de saber) y también se transforman de manera individual (variaciones).

En aras de mayor claridad, la socialización se puede entender mejor si se le ubica en una delimitación con el concepto de educación y, más específicamente, con el de enseñanza: en todos los casos mencionados lo que está puesto en juego es el despliegue de la personalidad de los infantes, la adquisición de ciertas competencias, saberes y formas de comportarse y la configuración de una identidad. No obstante, y en un sentido más preciso, la educación tiene lugar cuando un individuo en posición de educador, de manera consciente y con una meta en mente, trata de influir sobre el sujeto en formación para que este haga, muestre, señale o diga eso que se quiere y busca. Por eso se dice desde Durkheim (2009) que la educación es una socialización metódica.

Frente a ello, la socialización hace referencia a aquellos procesos e influjos que son importantes para el desarrollo de la personalidad de los infantes, pero que van más allá de tales interacciones educativas planeadas y metódicamente organizadas. Crecer en la sociedad, en la familia, entre pares y en la misma escuela —mucho de lo que en esta última sucede y que resulta formativo para niños y niñas está a menudo por fuera de lo planeado y del marco de la relación entre un infante y una adulto— produce indefectiblemente ciertas experiencias que son dotadas de sentido y que son elaboradas por los infantes en la construcción de su relación con el mundo y su personalidad: jugar con amigos y entre pares, el consumo de programas de televisión o de juegos de internet, salir a la calle, interactuar en el tiempo de descanso en la

escuela, entre otros. Todo ello permite experiencias significativas formativas que se acumulan y que no son menos importantes para el desarrollo de la personalidad que aquellas interacciones educativas directas tanto en la familia como en la escuela. De manera que el investigador en pedagogía no está sólo para dar cuenta exclusivamente de aquello que tiene lugar de manera metódica y planeada, sino para visibilizar también otros asuntos que están puestos en juego en el proceso de formación de la infancia por medio de los influjos socializadores.

Relacionada con esas condiciones de socialización mediadas por el consumo tecno-mediático se encuentra entonces la cotidianidad infantil, la cual está determinada social y culturalmente, pues, es claro, por un lado, que niños y niñas vienen a un mundo ya existente en el que hay unos patrones de acción y comunicación dados e institucionalizados. Pero, de otro lado, esa cotidianidad infantil también está configurada de manera individual, en la medida en que esas prácticas sociales y esos saberes tienen que ser aprendidos por experiencia propia a lo largo del respectivo trayecto biográfico-formativo. Así, la realidad cotidianidad infantil incluye el mundo natural experimentado y el mundo social y cultural en el que niños y niñas se encuentran. Se trata de una realidad que es modificable a partir de la agencia (interacción) de niños y niñas, pero que, a la vez, influye sobre las acciones de estos.

En consecuencia, esa cotidianidad que da sustento al entorno social infantil se puede entender como un ámbito de realización, en el que cada vez está más presente la esfera del consumo tecno-mediático, entre los individuos y sus prácticas y la cultura y la sociedad en general. La cotidianidad infantil se caracteriza entonces por ciertos patrones repetitivos —y tipificados— de actividades (comer, dormir, jugar, consumir, bañarse, usos del tiempo libre, entre otras) y ello incluye la comunicación cotidiana en tanto forma contacto con amigos o vecinos de manera informal y no planeada, así como de unos acervos de saber.

En el marco de la vida cotidiana infantil entonces, los niños y niñas tienen experiencias y enfrentan situaciones que hay que cuestionar y comprender. Debido a que no toda situación necesita de nuevos entendimientos y aclaraciones, niños y niñas tienen a disposición,

desarrollan e interiorizan patrones interpretativos como elementos de saber con los que explican y esclarecen la cotidianidad y facilitan el actuar —se trata de saberes para actuar—.

Hasta cierto punto, dichos patrones son el resultado de análisis reflexivos o habitualizados de sucesos o eventos pasados. Ellos contribuyen con determinar las experiencias que se tienen como parecidas a las ya vividas y darles así un sentido. Siguiendo este planteamiento, se parte de que también hay patrones interpretativos promovidos por la esfera del consumo tecno-mediático que se dan de manera intersubjetiva, que se convierten en acervos de saber de niños y niñas y que le dan una impronta al trato con los asuntos cotidianos (pares, familia, escuela).

En particular, los patrones interpretativos contribuyen también en ese sentido con dar claridad sobre las situaciones de acción e interacción de manera que las acciones concretas adquieran con ello un sentido y puedan ser entendidas. Por ejemplo, **los niños participantes que, durante las entrevistas,** narraron situaciones cotidianas que resolvieron recurriendo a saberes previos, **como en el caso de la entrevista con Valeria:** “profe yo busco un videotutorial para hacer el *Slime*. Mi tía me dijo que cuando no sabes algo lo buscas en internet” o en el caso de Violeta que cuenta que “yo no me pongo a llorar porque no me tocó el color que quería, yo soy fuerte como Bellota³⁶. Ella no llora cuando le dan algo que no quería, entonces yo no lloro”.

Casos como estos muestran que muchos de los niños participantes se remiten a experiencias ya dadas **(como a las que aluden las niñas)** y significativamente retenidas para enfrentar situaciones presentes. Los patrones interpretativos acá cumplen una función de reductores de la complejidad del mundo y ofrecen una alternativa de acción o interpretación como resultado de lo ofrecido por el consumo tecno-mediático. Al respecto se profundizará más adelante.

³⁶ Personaje de programa de televisión

Así pues, en este apartado se revisará el papel del consumo tecno-mediático en esos cambios en la construcción social de la cotidianidad infantil junto con sus sobreentendidos, tipificaciones y patrones interpretativos sociales que, según las narraciones de los infantes participantes de la investigación, se podría decir que dan cuenta de cuatro características del consumo tecno-mediático como sistema de orientación en la socialización de los niños y niñas entre las que están:

- Con la primera se alude al consumo tecno-mediático como tema.
- Con la segunda se evidencia que la presencia del consumo tecno-mediático tiene un papel influyente en las construcciones de sentido de los infantes y que esto se facilita mediante las *affordances*.
- La tercera característica señala que, precisamente, esas *affordances* posibilitan que el consumo tecno-mediático haga cada vez más presencia dentro de las rutinas cotidianas de los infantes
- Y, finalmente, con la cuarta, que el consumo tecno-mediático actúa y está en la base de la generación de la cultura y las relaciones entre pares.

4.4.1. Consumo Tecno-Mediático Como Tema De Orientación

Se puede empezar diciendo que la orientación temática en la cotidianidad por parte de niños y niñas comienza a basarse de manera creciente de acuerdo con lo que oferta la esfera del consumo tecno-mediático. Lo que se vuelve recurrentemente tema de relevancia y de interés para niños y niñas dentro de la cotidianidad familiar, escolar y entre pares y amigos viene ofertando cada vez en mayor medida por los medios como ofertas de experiencia. “Una experiencia se constituye originariamente al dirigir la propia atención a un tema bien circunscrito en la situación actual. Esta es la condición para la adquisición de conocimiento” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 219). Se trata entonces de lo que estos autores denominan como

“significatividad temática”³⁷ (Schütz y Luckmann, 2003, p. 186). Esta se refiere a la manera en que un problema o asunto es tratado mentalmente por un individuo.

El consumo tecno-mediático como tema tiene dos facetas: como tema de discusión de niños y niñas y como tematización de la cotidianidad infantil. Dicho con otras palabras, el consumo tecno-mediático se vuelve un tema de relevancia en la cotidianidad de niños y niñas, por un lado, y el consumo tecno-mediático vuelve tema relevante la cotidianidad infantil, por el otro.

Así, durante las entrevistas, los grupos de discusión, con los dibujos y con lo escuchado y registrado en el diario de campo, se puede confirmar que muchos de los temas tratados por niños y niñas vienen de la esfera del consumo tecno-mediático: ellos hablan de manera motivada de las series y programas que ven en la televisión³⁸, aluden a los juegos que juegan

³⁷ Siguiendo a Schütz y Luckmann (2003, p. 186) es importante reconocer algunos tipos de significatividad temática: 1) Atención obligada o significatividad temática impuesta que incluye cuatro tipos: A) significatividad temática impuesta por aquello que no familiar dentro de un trasfondo de lo familiar que lleva a la percepción de un X inesperado y, en esa medida, problemático (“Entro a mi apartamento como de costumbre después de salir del trabajo y veo que un X se mueve”. El flujo de la conciencia familiarizado del sujeto se ve interrumpido y la cuestión X se impone y sitúa como centro de atención de la conciencia), B) significatividad temática impuesta por cambios de un tema a otro que lleva al abando de un tema y a la imposición de otro (“estoy escribiendo mi tesis y me acuerdo de que no he pagado los servicios”. El tema del pago de servicios se impone sobre el tema de la tesis), C) significatividad temática impuesta por cambios de tema no motivados dentro del mismo ámbito de sentido (“estoy con el tema de las conclusiones de mi tesis y me acuerdo de que tengo que corregir la bibliografía”. Dentro del mismo ámbito de sentido: la escritura de la tesis se me impone el tema de corregir la bibliografía) y D) significatividad temática impuesta por imposición social (“estábamos hablando de un tema en clase y con la llegada del coordinador el tema se tornó en otro distinto”). 2) Advertencia voluntaria o significatividad temática motivada. Esta viene dada voluntariamente por el sujeto, por lo que involucra una suerte de elección por parte del individuo sobre una cuestión o asunto. La significatividad temática motivada comprende: A) Un cambio motivado de tema y B) Un desarrollo motivado del tema. Finalmente, está 3) la significatividad temática hipotética. Esta involucra el elemento temporal del futuro en su realización (Al estar escribiendo este apartado de mi tesis comienza a tronar y a llover, lo cual acapara mi atención y lleva a que interrumpa la escritura. Si bien se trata de una temática impuesta en un primer momento, derivado de ello surgen también significatividades temáticas hipotéticas: será que se está mojando la ropa, será que se está entrando el agua por las ventanas, para lo cual habrá que comprobar efectuando la indagación con el propósito de realizar la acción correspondiente.

³⁸ Junior Express, la guardia del león, los PJ Masks: Héroes en pijamas, Princecita Sofía, Las aventuras de Mickey sobre ruedas, la voz Kids, Novelas, Realities, partidos de fútbol, Flash KU, Caillou (son nombrados a lo largo de la tesis)

en el celular³⁹, hacen referencia a los juegos y búsquedas por medio de internet⁴⁰, se identifican con ciertos personajes⁴¹, apelan a ciertas emociones⁴² manifiestas dentro de estos ámbitos, valoran el mundo, las relaciones y a otros de acuerdo con lo que allí perciben.

De igual manera, ciertas temáticas se imponen como cuando un tema de la televisión acapara la atención y hace que niños y niñas tenga que interactuar competente y comunicativamente sobre esa temática específica. Así, la transmisión y el intercambio temático entre los individuos de manera motivada o impuesta, como se viene diciendo, es una condición básica para el carácter colectivo de los patrones interpretativos.

Estas temáticas de relevancia tienen influencia y marcan, por ejemplo, la percepción y opinión de los infantes, reducen interpretativamente la complejidad del mundo circundante — tratar siempre un asunto o tema y no otro, y de una manera y no de otra— y estructuran el entorno percibido por niños y niñas. Ello no quiere decir de manera simplista que con ello se configuran patrones interpretativos que le ofrecen a los actores opciones de acción totalmente claras, a la manera de instrucciones; por el contrario, ellos contienen interpretaciones de fenómenos y situaciones no necesariamente de un modo consistente que, además, son resignificados por niños y niñas mediante una reproducción interpretativa (Corsaro, 2005).

De otro lado, lo expresado por los niños y niñas de esta investigación permite señalar, además, que los bienes y servicios utilizan la cotidianidad como tema y como punto de articulación sobre el cual ponen en relación sus ofertas. La cotidianidad con sus contextos de sentido (temáticas) se convierte en el fundamento de nuevas emisiones, programas, juegos y

³⁹ Fifa, PS4, Plantas vs. Zombies I, II, III, IV, juegos friv, juego de Mickey, Just Cause 3, juego de las bolitas, fútbol, Zombies, cámara celular, snapchat, coreografías de baile (son nombrados a lo largo de la tesis)

⁴⁰ YouTube, WhatsApp, Facebook, Vídeos, tutoriales, Netflix, juegos friv, películas online, juegos (son nombrados a lo largo de la tesis)

⁴¹ héroes, animales, mascotas, mujeres maquilladas, cantantes (de reggaeton, rap, pop), princesas, el payaso peludo, muñecos grandes, con lo “fashion” (son nombrados a lo largo de la tesis)

⁴² Diversión, fealdad, miedo, alegría, orgullo, felicidad, tristeza, empatía

ofertas de consumo. Ello permite que se identifique con lo que los medios le presentan en la medida en que se corresponde, más o menos, con su propia cotidianidad.

Un punto para resaltar, a manera de reflexión, y como lo vengo experimentando en práctica docente, es que con ello se interpela de manera focalizada a determinados grupos y se busca sorprenderlos con esos escenarios de la cotidianidad que circulan por los medios, en una suerte de búsqueda de identificación empática. Los “Tik tok” que hacen niños y niñas, los “youtubers” infantiles haciendo el “unboxing” (abriendo paquetes) y los programas en los que los personajes principales son niños — y que además están a disposición permanente y elección en las plataformas como Netflix— son representativos de ese vínculo con la cotidianidad a la que recurre el consumo tecno-mediático. Bajo la idea de que “eso que hacen esos niños allí es lo que yo también puedo estar haciendo” incrementa el interés por las ofertas del consumo y despliega efectos identificatorios.

No obstante, hay que decir que los infantes no sólo se identifican empáticamente con ofertas de consumo en las que estén otros sujetos niños y niñas, sino también con prácticas y objetos que los representen a ellos en su cotidianidad. Un ejemplo de esto es el programa “Junior express” mencionado durante los grupos de discusión y con el que los chicos se identifican y, si bien allí no aparecen personajes niños, la familiaridad y la empatía percibida a través de las prácticas infantilizadas de los personajes adultos, indican que la cotidianidad se vuelve objeto de ese consumo tecno-mediático y que lleva a que los niños apropien esas formas de actuar que terminan por orientar sus saberes en su cotidianidad real. En el trabajo de campo se observó que, durante el juego libre y el descanso, los niños sostienen diálogos asumiendo las personalidades, gestos y temas de los actores de este programa. Acá los niños y niñas se interesan por esas cosas que les parecen significativas para sus situaciones. Pero, a su vez, ese sistema de significatividades influye y marca dichas situaciones.

Precisamente esta investigación muestra que mucho de lo que se constituye en tema de comunicación e intercambio para los niños y niñas con los que se trabajó, proviene,

precisamente, de la esfera del consumo tecno-mediático. La cotidianidad infantil se configura, en tanto tema, en gran parte, en relación con la esfera del consumo tecno-mediático con sus sobreentendidos, tipificaciones y patrones interpretativos sociales.

Se plantea entonces que esos patrones interpretativos sociales promovidos por la esfera del consumo tecno-mediático están en la base y configuran muchas de las teorías y creencias cotidianas que orientan la acción de los infantes —entre sí y con otros— y les permiten a estos últimos situar y organizar sus experiencias dentro de un contexto de sentido más amplio. Gracias a esa reducción de la complejidad del mundo en términos del sentido dado y objetivado —de ese sentido y no otro— se vuelve posible para niños y niñas también la orientación en el mundo, la acción y la misma identidad social. El consumo tecno-mediático como tema de orientación se constituye para niños y niñas en una suerte de materia prima que les permite tomar parte en su propia representación del mundo, en las prácticas y la cultura de la que hacen parte. Las lecciones y mensajes repetitivos que niños y niñas aprenden por medio del consumo tecno-mediático llegan incluso a convertirse en la base de posturas y opiniones más amplias con respecto al mundo y a los otros.

Así, las experiencias que se depositan rutinariamente en el acervo de saber contribuyen a la rutinización de elementos expresos y no expresos y fijan las recetas a partir de las cuales la cotidianidad infantil se forma y se mantiene. Aquí encontramos los patrones temáticos que son válidos en un grupo y que tienen que ver con aquello que a menudo más necesitan, a lo que se recurre y lo que se concibe y valora como especialmente importante que, a su vez, es transmitido mediante una socialización sistemática a la generación siguiente o a los nuevos miembros de un grupo.

Esa transferencia de tales patrones se puede entender como parte de los procesos de socialización que se encuentran en ciertos relatos y presentaciones mediáticas una forma de asegurar tal transferencia. La socialización, como proceso interactivo entre infante y mundo a partir del cual desarrolla su personalidad, implica, como se verá en los siguientes apartados, la

apropiación e interiorización de esos patrones interpretativos que tienen como fuente el consumo tecno-mediático.

4.4.2. Consumo Tecno-Mediático, Affordances Y Construcciones De Sentido

Los comentarios, narraciones y descripciones de los niños y niñas durante los grupos de discusión, las entrevistas, las descripciones de los dibujos y lo consignado en el diario de campo, evidencian que hay ciertas características, funcionalidades y usos, tanto de los bienes como de los servicios, que se les posibilitan ir dotando de sentido lo que el consumo tecno-mediático les ofrece y, en consecuencia, le va abriendo cada vez más espacio a este último en los procesos de socialización de los individuos.

Estas características que tienen las interacciones que se dan entre sujetos y el consumo tecno-mediático llaman la atención en la medida en que los niños y las niñas empiezan a interiorizar, apropiar, abstraer y dar sentido a lo que el mundo les presenta desde una perspectiva personal mediada por el consumo y no tanto por el adulto —directamente—. Este se posiciona como una fuente de relevancia en lo que respecta a valores, perspectivas, formas de ver y creer y, en tanto tal, fomenta en niños y niñas predisposiciones y preferencias que no necesariamente están en concordancia con aquellas promovidas por los padres u otros significativos.

Una de las posibilidades que tienen los niños y niñas para decodificar y codificar la información en una relación directa con la esfera del consumo tecno-mediático se puede trabajar a partir del concepto de *affordances*⁴³ que alude a la cualidad de un objeto o de un ambiente que permite a un individuo realizar una determinada acción. Gibson (1977) acuñó este concepto en su texto “The Theory of Affordances” en 1977. Allí alude a este como todas las posibilidades de acción que son materialmente posibles. “Una *affordance* es una posibilidad

⁴³ No existe una traducción en español para esta palabra

de acción disponible para un individuo dentro de un entorno, independientemente de la habilidad del individuo para percibir esa posibilidad" (McGrenere y Ho, 2000).

Un ejemplo de lo anterior, según la definición de Gibson (1977), es el siguiente: si una persona entra a una habitación en la que hay una pelota y una silla, la persona podría lanzar la silla y sentarse sobre la pelota, porque es objetivamente posible. Pero, según el autor, la *affordances* entre los objetos y el sujeto que interactúa con ellos hace muy probable que él se siente en la silla y lance la pelota, pues el sujeto acumula experiencias (socialización, saberes prácticos, comprensiones prácticas), como la forma de los objetos, textura, uso, etc. En ese sentido, además, la pelota tiene unas características perfectas para ser lanzada y el individuo lo ha visto hacer en otras ocasiones (televisión, campo de juego, experiencia vivida en la infancia).

La segunda definición, una depuración de la anterior, define el término *affordances* como las posibilidades de acción que el usuario es consciente de poder realizar. William Gaver (1991), quien se ubica en esta línea, divide las *affordances* en tres categorías: falsas, ocultas y perceptibles:

- Una *affordances* falsa es una *affordances* aparente que no tiene ninguna función real, lo cual quiere decir que el sujeto percibe posibilidades para la acción no existentes. Un ejemplo de falsa *affordances* es un "botón placebo" que se presiona, pero que no activa nada.
- Una *affordances* oculta indica que hay posibilidades de acción, pero que no son percibidas por el sujeto. Por ejemplo, de mirar un zapato no se infiere que pueda ser usado para abrir una botella de vino, aunque ello es posible, como tampoco se infiere de un libro que pueda servir para cuñar una puerta, aunque ello es también posible. Una *affordances*, en este sentido, más allá de su funcionalidad, se vuelve un objeto de uso e interpretación flexible.

- Finalmente, tenemos la *affordances* perceptible. Para que una *affordances* sea perceptible debe haber una información disponible de manera que el sujeto perciba y pueda actuar luego según la *affordances* existente. Esto quiere decir que, cuando las *affordances* son perceptibles, ellas ofrecen un vínculo directo entre percepción y acción —tal y como sucede con los celulares y otros artefactos tecnológicos— y cuando las *affordances* son falsas u ocultas, entonces llevan a errores y comprensiones erróneas.

Cuando se interpreta como una *affordance* un artefacto que puede ser desde una herramienta individual hasta una arquitectura, entonces estos se presentan como “ofertas” para una cierta forma de utilización que es, al mismo tiempo, variable y no arbitraria. En ese sentido, los dispositivos tecnológicos (tanto bienes como servicios) actúan como recursos (*affordances*) que pueden permitir o restringir las acciones; también pueden trabajar como instrumentos que no sólo transmiten mensajes, sino que modelan tanto la forma del mensaje como el tipo de comunicación (interacción).

De otro lado, también hay que decir que las cosas (los aparatos o dispositivos tecnológicos) no determinan ciertas actividades específicas. Para tener un efecto estas tienen que ser usadas y sólo pueden ser usadas si esos que las usan tienen el saber cómo, la comprensión e interpretación de la cosa.

Así que la relación entre cosas y personas es básicamente una relación de comprensión práctica en donde el individuo aprende a conocer y a usar la cosa y ese saber se materializa dentro de la práctica como un saber cómo, como un patrón interpretativo orientador de la acción. De esta manera, las cosas, y en este caso los artefactos tecnológicos, también se pueden ver como comprensiones materializadas y, por tanto, no sólo los cuerpos, sino también las cosas mismas son sitios de comprensión, son acumulados de saber.

Si bien el concepto de *affordances* proviene de la psicología, se puede decir que este, hoy en día, permite analizar fenómenos contemporáneos que se revisan a la luz de otras disciplinas como es el caso de las tecnologías de la información y la comunicación. En este caso, las *affordances* que se presentan, por ejemplo, por medio de la interfaz⁴⁴, de diseños atractivos, funcionales y compuestos por un sistema de navegación interactivo, facilitan a los niños y las niñas tanto la manipulación y el uso de los dispositivos, como la navegación sencilla por los contenidos, lo que crea la sensación de una experiencia casi personalizada que posibilita la interacción entre los sujetos y el consumo tecno-mediático. Las siguientes entrevistas muestran lo que se viene diciendo:

Entrevista con Valeria:

Valeria: a mí me gusta instalar los jueguitos que tienen mis amiguitos. Yo instalo y desinstalo muchas veces

Investigadora: ¿eso qué significa?

Valeria: que uno pone juegos y juega mucho y cuando se aburre los desinstala, o sea que los quita y pone otros. Coge así (indica la acción en el celular) y lo deja apretado y luego lo suelta en esa basurita.

Entrevista con Ángel:

Ángel: yo busco juegos en el celular y los instalo. Tengo un juego y ¿sabe quién aparece ahí? Cristiano Ronaldo⁴⁵. Pero si quiere uno donde aparezca Messi⁴⁶ le

⁴⁴ La interfaz es la conexión entre dos máquinas de cualquier tipo. Podría entenderse la interfaz de tres maneras: como un espacio (el lugar donde se desarrolla la interacción y el intercambio), como un instrumento (a modo de extensión del cuerpo humano, como el ratón que permite interactuar con una computadora) y como una superficie (el objeto que aporta información a través de su textura forma o color). Por lo tanto, puede distinguirse entre la interfaz de hardware, la interfaz de software y la interfaz de hardware-software (Herédia, 2015)

⁴⁵ Es un reconocido portugués que se desempeña como jugador de fútbol.

⁴⁶ El niño hace referencia al jugador de fútbol argentino Lionel Messi.

hace así al microfonito (el niño habla en el buscador de voz del celular y dice: Messi); mire ahí le aparecen muchos y usted escoge.

Investigadora: ¿cómo sé cuál escoger? ¿qué hago?

Ángel: pues mira y el que más le guste es el que tiene que poner; si no le gusta lo desinstala y pone otro.

Investigadora: ¿y cómo aprendiste buscar esos juegos?

Ángel: Yo aprendí porque mi mamá no me los busca. Me dice que uno no necesita leer o escribir para buscar los juegos, sólo uno presiona el altavoz con el micrófono y ya.

De los relatos anteriores se resalta el hecho de que, por un lado, los niños pueden llevar a cabo diversas acciones de forma intuitiva y, por otro lado, que ellos no están supeditados ni al código alfabético convencional para codificar y decodificar la información, ni a la mediación de los adultos para poder hacer uso de los dispositivos. Como se puede leer con Valeria y Ángel, los elementos de las *affordances* tales como el software y el hardware del diseño de la interfaz se complementan para que ellos decodifiquen la información. En este caso, los símbolos e íconos se convierten en los códigos que remplazan el alfabeto de grafías o letras. Desde los planteamientos de Scolari (2008) se podría decir que la interfaz sería “un espacio donde se articula la interacción entre cuerpo humano, el utensilio-artefacto (entendido más como artefacto-objeto que como artefacto comunicativo) y la finalidad de la acción” (Scolari 2008).

Habría que decir que el sistema de símbolos interactivos, en este caso, se vuelve el lenguaje utilizado como sistema de comunicación para que se den las interacciones entre los infantes y el consumo tecno-mediático. Esto muestra también que el consumo tecno-mediático fomenta una comunicación multimodal en donde las imágenes e íconos permiten unos intercambios comunicativos que no necesariamente dependen del lenguaje alfabético escrito y que entregan cierta autonomía a los niños y niñas.

En este sentido, se puede plantear que la *affordance* está en función de dos agentes: el que produce bienes y servicios (emisor) y el destinatario (niños y niñas), por una suerte de “canal” que sería el consumo tecno-mediático. Por lo tanto, se puede considerar la interfaz como la representación o máscara del emisor y de sus intenciones en una situación de consumo, toda vez que transmite una serie de instrucciones o *affordances* que informan a los infantes acerca de la lógica de su uso.

Durante los grupos de discusión algunos participantes también hicieron referencia a la usabilidad de los bienes y servicios de consumo en los que se destacan precisamente las *affordances perceptibles*. De las imágenes 12 y 13, los niños dan cuenta de la identificación de Whatsapp⁴⁷ y a partir de la familiaridad que tienen con el logotipo de esta aplicación, pueden relacionarlo con un nombre y hablar de sus funciones. Los niños comentan que “*WhatsApp es como una cosa que tienen los celulares que sirve para hablar o para verse con la gente*”.

A partir de la imagen 13 el diálogo se centró en la manera en la que se opera la aplicación a partir de los íconos que se encuentran e identifican en ella y que otorgan a los niños todas las posibilidades de acción viables (*affordance*), independientemente de la habilidad que tengan para percibir esa posibilidad. El siguiente fragmento de uno de los grupos de discusión es un ejemplo claro:

Dialogo durante un grupo de discusión:

Luciana: se pueden mandar fotos, videos y muchas cosas

Investigadora: qué otras cosas

⁴⁷ Según algunos datos publicados a finales de 2019 por medios de comunicación e información como Newsweek, BBC, Facebook Inc., The New York Times, WhatsApp es la aplicación líder en mensajería instantánea en gran parte del mundo con cerca de dos mil millones de usuarios.

Santiago: hay que buscar el micrófono, eso es muy fácil. Siempre que vea un microfonito es porque es para hablarle entonces usted le da ahí (señala el micrófono de la imagen 13).

Dylan: en el WhatsApp el micrófono chiquitico es para grabar un audio y en otras partes del celular es para que usted hable y le ayude a buscar cosas, como videos y jueguitos.

Investigadora: ¿qué se debe hacer?

Dylan: uno le dice al micrófono lo que quiere buscar

Luciana: pero tiene que saber el nombre de las cosas que quiere buscar para decirle al micrófono.

Este diálogo muestra que los niños van construyendo unos saberes a partir de sus interacciones con el consumo tecno-mediático que les permiten intercambiarlos y compartirlos con otros sujetos con los que interactúan —construir acervos de saber de manera colectiva— y que dan cuenta de cierta consolidación de aprendizajes respecto a los usos y manejo de los bienes y servicios.

En otros grupos de discusión también se describió con apropiación el uso que hacen de esta aplicación teniendo como guía los íconos, Jerónimo comentaba al respecto:

Jerónimo: Yo hablo con mi papá y mis tías que viven en España. Yo tengo instalado ese WhatsApp. Hacemos video llamadas hundiendo el dibujito de ahí (señala el ícono de la cámara en la imagen 13), pero si uno quiere también puede tomar fotos y mandárselas



Imagen 12.

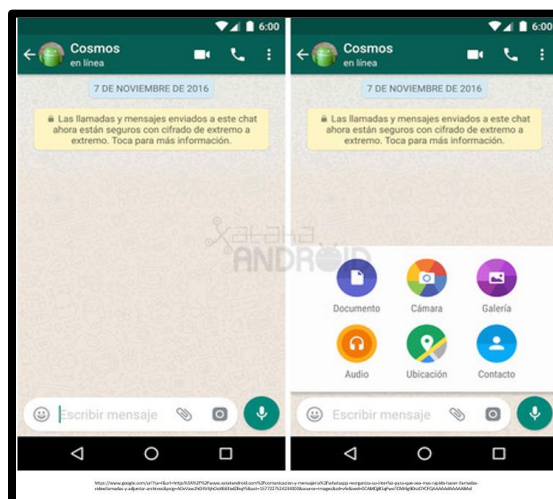


Imagen 13.

Los relatos anteriores también muestran como los servicios que se ofertan a través de los dispositivos tecnológicos apuntan cada vez más a facilitarles a los niños y niñas la interacción y la experiencia. Los diseños de interfaces para la infancia son cada vez más importantes para la industria que produce bienes y servicios de consumo tecnológico, pues los niños y niñas se han convertido en consumidores habituales (Herèdia, 2015).

Esto significa que los bienes y servicios tienen que transmitir de manera “natural” sus propias *affordances* e instrucciones, de modo que le vayan posibilitando a los infantes una suerte de aprendizaje intuitivo. Este aprendizaje, según lo que expresan los chicos, está

estrechamente relacionado con la forma de los objetos diseñados, con las propiedades y *affordances* necesarias para que sean inteligibles y comprensibles para ellos.

Podría decirse entonces que para conseguir este aprendizaje hay que fundamentarse en la simplificación, de manera que los niños codifiquen y decodifiquen la información centrados en la forma en que, como consumidores, conciben o entiende una realidad, sin estar supeditados a condiciones o saberes específicos (la lectura y la escritura convencional) o a otros sujetos (como los adultos), ni a unos conocimientos técnicos expertos. Lo que muestra el papel del consumo tecno-mediático como un sistema de orientación que no sólo brinda información, sino que también lleva hacia ella, y en ese sentido, está en la base de la construcción de los patrones interpretativos a partir de los cuales los niños y niñas se van apropiando del mundo, es decir, se van socializando.

Autores como Sandra Carli (s.f) sostienen por ello que “hay una mutación de las infancias debido a la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil”, una mutación que reorganiza los ámbitos de socialización y que le abre camino al consumo tecno-mediático. Por eso, llaman la atención los relatos de los niños en los que se aprecian de manera mucho más explícita estas interacciones entre los individuos y los bienes y servicios de consumo, en tanto hasta hace sólo unos pocos años no se evidenciaban estas relaciones tan marcadas⁴⁸. Las referencias a servicios como redes sociales o a aplicaciones de comunicación no estaban en el repertorio de los infantes y sólo tenían nociones vagas de ello.

Los niños y niñas de esta investigación, por contraste, incluso los incluyen, como se ve en los siguientes dibujos, para referirse a la manera en la que les gustaría utilizar los dispositivos. Se aprecia, por ejemplo, en el dibujo A que Carolina hizo “botones para manejar el

⁴⁸ Como se puede encontrar, por ejemplo, en investigaciones hechas en Medellín en las que los dispositivos y contenidos de interés para los niños eran los juegos digitales, los programas de televisión (Carrillo, 2015), a algunas aplicaciones (Carmona, 2016) y los acercamientos a funciones como el reconocimiento de voz resultaban una novedad (García, 2016).

día y la noche, la comida, el volumen, las compras”. También que Juan se dibuja (dibujo B) con “una cosa” en la mano para “manejar todo desde ahí: las tareas, hablar con las tías y hacer las crispetas”.

Si bien estas descripciones se podrían leer en principio como algo fantasiosas y futuristas, hay que revisarlas con minuciosidad, en tanto dan cuenta de las *affordances* como facilitadoras para que los niños expliquen la manera en la que piensan o entienden ciertas situaciones, y a la vez, la forma en la que van incorporando patrones interpretativos para dar sentido a su cotidianidad.

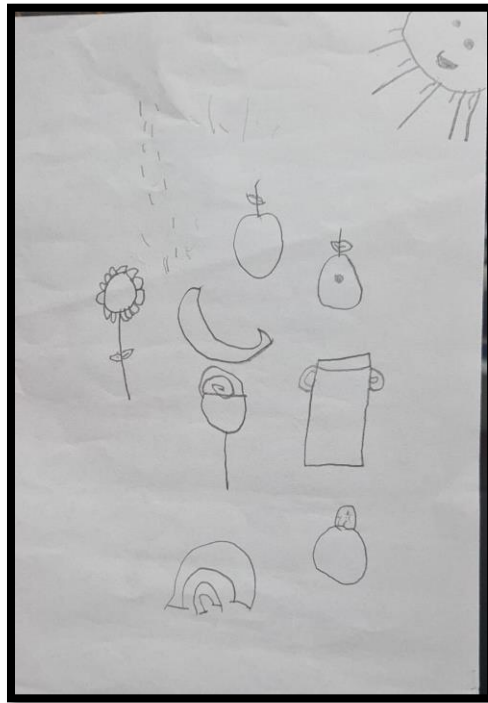


Imagen 14. Dibujo A

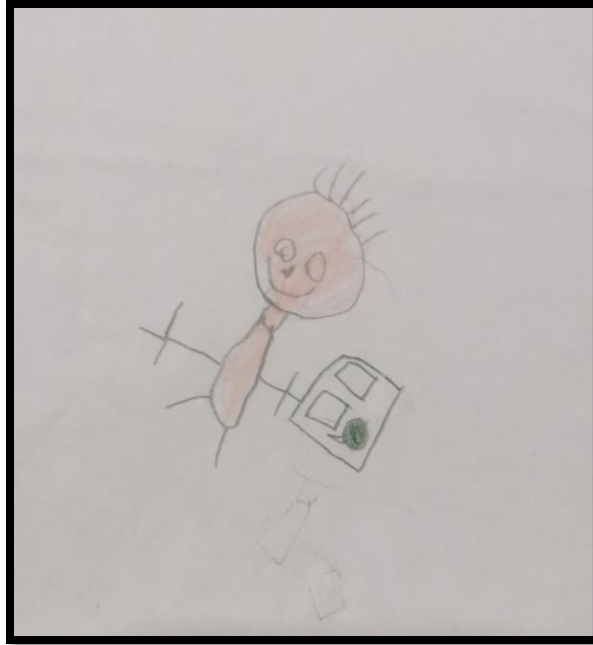


Imagen 15. Dibujo B

Como se ha podido leer, los niños y niñas participantes de esta investigación describen unos usos que dan cuenta de cierta apropiación que, años atrás, no se pensaba podrían tener. Las dinámicas de consumo son actualmente tan aceleradas que ya en ciertos contextos (el familiar y el escolar) estos diálogos no representan mucha novedad. Las relaciones de los sujetos con el consumo tecno-mediático ratifican lo que se viene sosteniendo acerca de la incorporación de estos últimos como parte de las dinámicas cotidianas ya no solamente referidas al juego. Los infantes van consolidando mediante estos procesos de socialización, el intercambio, el acceso y a la construcción de significados de las relaciones mismas. La siguiente narración de Jimena lo muestra:

Entrevista con Jimena:

Jimena: uso celular para meterme a Facebook, o Whatsapp, o a las fotos.

Investigadora: ¿Facebook? Cuéntame un poquito de eso

Jimena: ¿del Facebook? es donde uno encuentra amigos y noticias de esos amigos

Investigadora: ¿Me explicas? ¿cómo así que se encuentra amigos?

Jimena: por ejemplo, se le pone el nombre de alguien que usted conozca y lo encuentra; ve las fotos y lo que hace.

Investigadora: ¿Y el Whatsapp?

Jimena: me gusta para hacer video llamadas y poner audios a mis amiguitas o a mi abuela. Yo veo la foto (de perfil) y ya se quién es, como la de Isa y de Mafe (compañeras de la escuela), y me meto a las video llamadas.

Investigadora: ¿y para que hacen video llamadas?

Jimena: para saludar, por ahí es muy charro (divertido, gracioso) porque por ahí están en la casa y me muestran cosas y yo también les muestro cosas que no tenemos en la escuela

Narraciones como las de Jimena dan cuenta, además, de una serie de transformaciones de los contenidos de bienes y servicios, pues muchos de ellos están entrando en un proceso de digitalización (la televisión por ejemplo en plataformas como Netflix) que amplía las posibilidades de consumo digital para los niños y niñas, que propicia nuevos hábitos de consumo y que, como se viene diciendo, apunta a consumidores cada vez más jóvenes; lo que exige que los lenguajes, en este caso el digital, sean cada vez más hegemónicos y susceptibles de ser naturalizados por todos los usuarios, de ahí el interés de muchas empresas y marcas por los diseños de interfaces.

A este respecto Heredia (2015) habla de “un cambio de paradigma de los medios de comunicación”. Expone que el diseño, como disciplina, tiene un rol importante en este cambio. Para sostener dicha afirmación, la autora muestra “la evolución histórica de la interactividad entre dispositivos y usuarios” basándose en los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos que acompañan esta transformación.

Precisamente hoy en día hay un interés centrado en el concepto de “interactividad digital” con el propósito de optimizar las *affordances* para que de esta manera el consumidor se convierta en protagonista (Heredia, 2015). Los diseños están a cargo de expertos que, de acuerdo con la corriente conceptual o curricular, son denominados como webmaster, diseñadores web, arquitectos de la información, diseñadores de la interacción y, últimamente, como diseñadores de experiencias de usuario⁴⁹. No obstante, más allá de cómo se les nombre, todos apuntan al mismo objetivo: las *affordances*, específicamente del diseño de entornos interactivos, como los mencionados por los participantes de esta investigación, deben ser cada vez más intuitivas para los consumidores de los bienes y servicios tecnológicos.

De manera que, no es lo mismo, como lo señala Scolari (2008), “seducir a una audiencia formada en la radio, en la prensa escrita o en la misma televisión que producir programas para nuevas generaciones con competencias generadas en experiencias hipertextuales como la navegación en la web o los videojuegos”. Y en este sentido, este autor plantea que “cada interfaz construye a su usuario”. Aquí resulta pertinente resaltar entonces que las transformaciones que se vienen dando en términos de diseño resultan cada vez más convenientes para el discurso del consumo tecno-mediático que llega a los niños y las niñas.

Los niños participantes de la investigación dan cuenta de ello cuando refieren, principalmente, el uso de los dispositivos móviles, los *Smart TV*, las plataformas digitales y las páginas web. En los grupos de discusión y, basados en las imágenes siguientes como detonantes de sus percepciones, hablan de las bondades de ser portables, fáciles de usar y permitir la ubicuidad en el acceso a los servicios de consumo que estos ofertan:

⁴⁹ Este ejercicio suele identificarse como *user experience designer*. Se denomina así a quien cumple la función de crear experiencias o vivencias para los usuarios a través de un sistema interactivo o un artefacto.

Daniel: Yo puedo ver Netflix en mi casa, y también mientras espero a mi mamá en la peluquería; yo lo se manejar porque es muy fácil, hasta un bebé de esos sabe cómo.

Jimena: Y yo puedo ver ese YouTube o jueguitos en mi casa o donde yo quiera.

El celular tan chiquitico se puede llevar a donde uno quiera



Imagen 16. Usadas durante los grupos discusión

Estos dispositivos que se caracterizan por incluir interacción táctil y aplicaciones que están hechas para que en cada tipo de dispositivo se pueda ingresar fácilmente, les crean experiencias que ellos no sólo perciben como personalizadas, sino también como reales, y esto tiene diferentes dimensiones de la socialización. Es decir, las *affordances* ayudan a que el consumo tecno-mediático adquiera una función simbólica que se relaciona con ciertas ideas, creencias y valores. Ideas o percepciones de como un celular, una Tablet o un televisor, por ejemplo, apoyan y soportan en la concepción o mirada que se tiene de ciertos asuntos (lo

estético, de lo agradable, de lo desagradable o de la violencia). A continuación, se presentan algunas narraciones para puntualizar lo anterior:

Entrevista con Salomé:

Investigadora: ¿Qué haces cuando ingresas ahí?

Salomé: hago todo lo que se me imagina la cabeza; si quiero ver una bailarina entonces la busco; si quiero ver un juguete lo busco o si quiero ver muñequitos

Investigadora: ¿cómo los buscas?

Salomé: pues le hablo al micrófono que se ve ahí chiquito y él me ayuda porque tiene internet, entonces miro cual video escoger y le hago así (hace un toque o clic con el dedo)

Investigadora: ¿y cómo sabes cuál video elegir?

Salomé: pues el que se vea más bonito, que tenga colores bonitos, dibujos que me gusten.

Entrevista con Samanta:

Samanta: A mí me gustan los celulares, porque tiene cosa bonitas y no feas. Yo veo cosas bonitas en Snapchat⁵⁰

Investigadora: ¿qué es eso?

Samanta: es la que tiene las caritas que a uno se le ve y se le pone como si estuviera con esas caritas de perrito, o como maquillada, con corazoncitos, o de esas que lo hacen ver a uno todo bonito porque se ve con labial

Investigadora: ¿y el Snapchat para qué otra cosa se usa?

⁵⁰ Snapchat es una aplicación de mensajería para teléfonos inteligentes con soporte multimedia de imagen, video y filtros de realidad aumentada. Su mayor característica es la mensajería efímera, donde las imágenes y mensajes pueden ser accesibles sólo durante un tiempo determinado elegido por los usuarios.

Samanta: eso es para uno verse más bonito

Investigadora: ¿bonito?

Samanta: si, es que le pone caritas bonitas y eso lo hace muy divertido porque puede ponerse caritas lindas. Nada es feo

Investigadora: ¿qué quiere decir eso?

Samanta: que hasta las caras de monstruos se ven bien. Nada ahí es feo

Entrevista con Tomás:

Tomás: a mi lo que me gusta es el televisor, el celular y el computador

Investigadora: ¿por qué te gustan más?

Tomás: porque ahí tienen muñequitos muy bacancitos, y no tiene cosas feas

Investigadora: ¿cómo así que cosas feas?

Tomas: como ese payaso peludo que me da miedo y el muñeco que camina con cara de malo

Investigadora: ¿y en el televisor, el celular y el computador no se ve eso?

Tomas: No porque yo elijo lo que quiero ver. A mí me gusta lo que se vea bacano.

Investigadora: ¿qué es lo bacano?

Tomas: que se vea bonito como divertido. Los muñecos que tienen los cuerpos grandes con colores. O se puede buscar videos de bailes o cosas que se vean bonitas.

Se observa de estos diálogos que el consumo tecno-mediático genera no sólo nociones de lo estético en los niños y las niñas, sino que también empieza a marcar una suerte de estándares y patrones de sentido tecnoestéticos relacionados con las *affordances*. Como se lee con Salomé, Samanta y Tomás, el consumo tecno-mediático establece ofertas para construir ideas de lo bonito, lo divertido, lo agradable, lo lúdico y lo desagradable; ofrece el contenido y la

información y también ofrece los patrones interpretativos ligados a lo estético. Un asunto que se había señalado en el marco teórico como una función del consumo tecno-mediático.

Los siguientes dibujos (imágenes 17, 18 y 19) realizados por los niños también lo muestran:



Imagen 17. Dibujo C

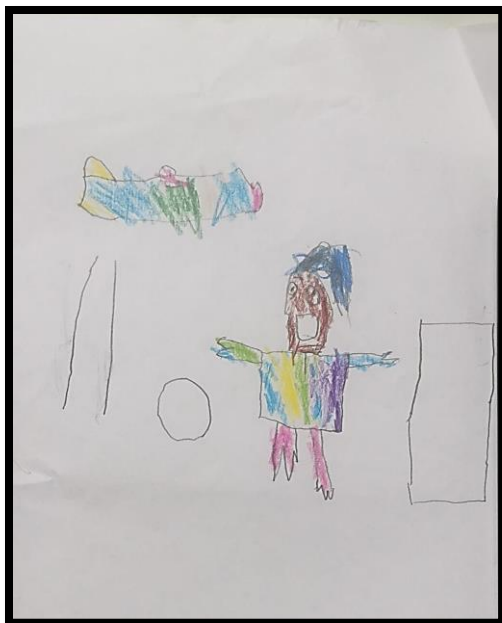


Imagen 18. Dibujo D

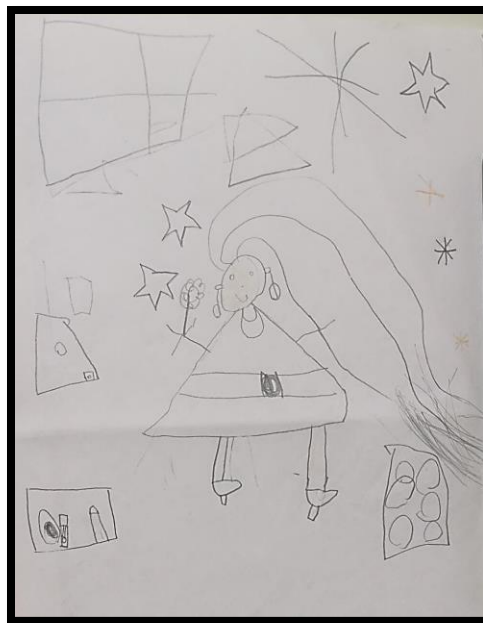


Imagen 19. Dibujo E

Del dibujo C, su autora se describe como “fashion” y explica que el significado de esa palabra, según ha visto en internet y en las telenovelas, “es ser bonito y con moda”. “Usar tacones, maquillaje, bolsos y brillantina y tener celular” son sinónimos de lo que para ella es “ser bonito” y “fashion”. La autora del dibujo E comparte esta perspectiva y complementa señalando que para ser bonito “también hay que tener el pelo largo”. También, según comenta, lo ha visto así en televisión y en el celular. El autor del dibujo D, por su parte, indica que eligió pintarse con colores porque “es la ropa que se ponen los cantantes de YouTube del reguetón” y por eso “es bonita”. Añadió a su ilustración un avión y un celular toda vez que él entiende que estos objetos “le dan lo más bonito a uno [a él]”.

De los dibujos y sus descripciones, cabe señalar que van en la línea de Marshall (2004) quien plantea que “en vez de programar interacciones los programadores de software, crean imaginarios”. El consumo tecno-mediático va incorporando elementos del mundo exterior y material al ámbito privado y a los procesos de socialización como se puede ver con estas ilustraciones.

Se crean una suerte de tecnoexperiencias de manera que los sujetos le den sentido a su mundo cada vez más ligados al consumo tecno-mediático. Valga recordar en este punto a McLuhan (1996) con una de sus frases célebres, aquella que reza: “Primero modelamos nuestros instrumentos, después ellos nos modelan a nosotros” (First we shape our tools, thereafter they shape us). Así entonces es posible decir que las *affordances* se confederan con el consumo tecno-mediático de manera que este empieza a cumplir un papel importante en la percepción que tienen los sujetos del mundo, por lo que dejan (y no dejan) hacer.

Respecto a esto último, se resalta en esta investigación el hecho de que el código alfabético convencional no sea un requisito indispensable para acceder a cierta información en tanto la interacción que posibilitan los diseños de interfaces confiere mayor control a los infantes sobre sus experiencias con el consumo tecno-mediático; lo que conlleva, a su vez, a que las interacciones se vuelvan más efectivas. Cuando se les preguntaba por las elecciones que hacían, los niños recurrían permanentemente a asuntos relacionados con los colores, las formas, la estética de los personajes, los íconos, las imágenes, entre otros.

Es claro que las *affordances* del lenguaje visual y el diseño permiten que los niños y las niñas utilicen los artefactos sin precisar conocimientos específicos o prerrequisitos alfabéticos (convencionales). La *affordance* de los bienes y servicios con los que interactúa los niños y niñas hacen muy probable que tengan cierta destreza en su manejo, pues podría decirse que han acumulado experiencias (socialización, saberes prácticos, comprensiones prácticas), y que no necesariamente requieren de la presencia o de la asistencia de un adulto para la manipulación y uso; tampoco para que le ayude a abstraer esas nociones de lo estético, pues como se lee, ellos están fundando sus ideas al respecto.

Desde otra perspectiva se sostiene, además, que esas prácticas de diferenciación entre infantes y adultos, que fungen como una suerte de límites, se van difuminando gracias a las *affordances* y, en un sentido amplio, al consumo tecno-mediático. Caber recordar que, en algún momento, el libro impreso marcó la diferencia entre adultos (que pueden leer ese código

complejo) e infantes (que no pueden leer ese código). Actualmente eso se visibiliza de otro modo, toda vez que desaparecen ciertos prerrequisitos para la lectura que en otro momento infantilizaba a determinada población y se va construyendo otra forma de ser niño.

Esto se da también en la medida en que las *affordances*, que se dan mediante el consumo tecno-mediático, permiten acciones autónomas de niños y niñas y funcionan como instrumentos que modelan tanto la forma del mensaje como el tipo de comunicación (interacción) —o, en palabras de McLuhan (1996), “el medio es el mensaje”—. De manera que el cambio social entre infantes y adultos —las relaciones generacionales— también depende fuertemente del cambio en los medios técnicos. Vemos, a propósito de lo dicho, que ya todos acceden a cierta información gracias al consumo tecno-mediático, por lo que las fronteras entre adultez y niñez se vuelven poco claras. En ese sentido, y siguiendo a Honig (2009), la pregunta acerca de “¿cómo es posible la infancia? [...] no se trata de los niños, sino de las prácticas de diferenciación entre niños y adultos y sus objetivaciones” Honig (2009).

Si desde el punto de vista histórico, como sustenta este autor, la pregunta es por el marco en el que se construyen las prácticas y los saberes que marcan la división entre infantes y adultos, entonces esto pone de frente la discusión del papel que juega el consumo tecno-mediático en la construcción de esas separaciones. Si en otra época histórica, como bien lo dijo Neil Postman (1988), el niño era el que no accedía a las cosas prohibidas, y que eran exclusivas para los adultos, qué pasa ahora cuando el consumo tecno-mediático se hace extensivo a la infancia, lo cual quiere decir que lo que marca la diferencia entre infancia y adultez ya no es “el no saber” o el “no significado”.

Así las cosas, el orden generacional clásico entre la infancia y la adultez (Postman, 1988) se difumina o se vuelve borroso en la medida en que el consumo tecno-mediático hace que esa brecha se desvanezca. El mismo autor llega a sostener la “desaparición de la infancia” (Postman, 1988) por la llegada de los medios electrónicos, precisamente, debido a que están modificando las formas de acceso a la información y al conocimiento. Sartori (1998) mantiene

la idea de constitución de un nuevo tipo de niño, el "video-niño". Evidenciamos con ello una fuerte tendencia en la configuración de modelos de infancia no familiar en medio del consumo tecno-mediático que desestabilizan las relaciones generacionales tradicionales.

Lo que acá se puede sustentar es que los infantes están accediendo a los saberes y significados que otrora eran propios de la adultez y que implicaban un largo procesos de aprendizaje del código alfabético, por ejemplo. Ahora la interacción de los infantes con el consumo tecno-mediático vehiculiza el traspaso de esas fronteras. Mediante una imagen o de una búsqueda por íconos, pueden construir los significados del mundo que antes estaban restringidos a una etapa de formación mucho más larga. Esto también lleva a que estas nuevas formas de consumo tecno-mediático sean mucho más amigables, entonces lo infantes se guían de una manera casi automática e intuitiva. Así, mientras la decodificación del código escrito supone un tiempo amplio de formación, la decodificación y consumo de imágenes no. De hecho, esta última es la primera forma en la que se acerca a los niños y niñas a la lectura. A continuación, se puede leer con las narraciones de los niños:

Entrevista con Dylan:

Dylan: Con los computadores y los celulares se puede hacer como una magia; uno le dice YouTube y lo aparece y ahí busca lo que quiera, ¡lo que quiera!

Investigadora: ¿cómo haces eso?

Dylan: Uno se pone y le hace así (clic) al microfonito, entonces le habla y ya, sale lo que uno necesita.

Investigadora: ¿Y tú qué cosas le dices al microfonito que te busque?

Dylan: canciones o jueguitos.

Investigadora: ¿Cómo cuáles?

Dylan: de las de reguetón o de las que hacen como un rap, o las que cantan los amiguitos de acá (de la escuela). Una vez me vi un video de una guerra,

disparan, con bombas y les sale sangre de verdad. Profe, si uno le dice al micrófono “guerra” o “pistolas” y puede verlo.

Entrevista con Yeison:

Investigadora: ¿qué haces para buscar lo que te gusta?

Yeison: en Netflix todo sale con unos cuadritos, ahí busca el de la cosa que le guste más.

Investigadora: ¿qué cosas buscas?

Yeison: uno que se llama Flash Ku y yo lo busqué porque sabía cuál era la foto del cuadrito

Investigadora: ¿cómo lo buscaste?

Yeison: le hice así al control (imita un movimiento con el dedo) y uno ya baja y lo mueve y busca.

Entrevista con Guadalupe:

Investigadora: ¿Cuáles (tecnologías) te gusta usar?

Guadalupe: el celular, el televisor y la Tablet

Investigadora: ¿para qué las utilizas?

Guadalupe: para jugar y también ver videos

Investigadora: ¿dónde ves videos?

Guadalupe: en el celular de mi papá

Investigadora: ¿dónde te metes para ver esos videos

Guadalupe: en YouTube

Investigadora: ¿cómo sabes que ese es Youtube?

Guadalupe: porque sé, por esto (señala el ícono de YouTube)

Investigadora: ¿por el triangulito?

Guadalupe: Sí. Ese rojito es YouTube

Estos relatos revelan que los niños y niñas saben, conocen y acceden a información a la que antes no tenían acceso. Indican experiencias de autonomía temprana, una suerte de adultización. Se podría decir entonces, que el consumo tecno-mediático está teniendo un papel significativo en el restablecimiento de las diferencias entre generaciones. Es oportuno en este punto formular la pregunta acerca de cuáles son los lugares sociales de los niños y niñas en la cultura respecto al consumo tecno-mediático, mucho más si éste provee un tipo de socialización y cumple, hasta cierto punto, funciones pedagógicas que antes desempeñaba la escuela; y entrega referencias socioculturales que antes le correspondían casi que exclusivamente a ámbitos como la familia. Así, los cambios sociales que se vienen dando por la globalización de los medios y las tecnologías están favoreciendo una mayor distancia entre las generaciones. A propósito, la autora brasilera Rabello de Castro (2011) señala que

El mecanismo cultural que preside la lógica del consumo tiende a promover la inclusión, o mejor, la integración de la infancia en el todo social, a través de lo que se obtiene una cierta pacificación de la infancia en tanto capaz de alterar el orden imaginario vigente. En ese sentido, la integración de la infancia tiene que ver con la conducción del niño a la condición de igual al adulto, por el hecho de protagonizar junto con el adulto, el engranaje de la cultura del consumo (pág. 210).

Siguiendo la cita anterior se puede decir que el consumo tecno-mediático opera en el “aquí y ahora”, sin demoras, instaurando performativamente el protagonismo de la infancia como consumidora. De esta manera la integración entre las distintas categorías sociales se vuelve efecto del igualitarismo promovido por las fuerzas del sistema del consumo, donde las diferencias entre los infantes y adultos son mantenidas, pero generadas a partir de un único principio disímil que es el de las leyes del mercado.

Entonces las affordances en los diseños de bienes y servicios contribuyen a que los niños y niñas de hoy en día construyan y produzcan significados acerca de lo que circula en el mundo por medio del consumo tecno-mediático. El medio deja de percibirse como medio y, así las cosas, cobran sentido las palabras del investigador y diseñador inglés Ken Garland (1964) cuando comentaba que “se está gastando demasiada energía de diseño en la promoción de un consumo sin sentido y poca energía en ayudar a las personas a comprender un mundo cada vez más complejo y frágil”.

Esta cita de Garland (1964) también se puede leer como una exhortación a la escuela respecto a la formación en el mundo online en general. Mucho más teniendo en cuenta que hay investigaciones que indican que tanto el currículo prescrito de la escuela como las políticas administrativas de turno, se han enfocado —y lo siguen haciendo— en romper la denominada brecha digital; y el asunto no debería centrarse en minimizar el número de personas que acceden a los bienes y los servicios, sino más bien, en hacerse preguntas acerca de lo que hacen aquellos que acceden, y que es, en últimas, lo que puede encaminar una educación para el consumo y el consumo tecno-mediático.

Esto lo señala también Michel Serres (2016) de la siguiente forma: “antes de enseñar a alguien, es necesario al menos conocerlo. ¿Quién se presenta hoy en la escuela, en el colegio, en el liceo, en la universidad?”, los lugares que ocupan, qué sentido le están dando al mundo, el papel que cumple en sus vidas un acontecimiento actual y globalizado como el consumo tecno-mediático que, en palabras de Chul Han (2018) “está cambiando el paradigma cultural”. En este contexto las nuevas generaciones tienen el deber de “inventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer” (Serres, 2016). Investigaciones como esta posibilitan pensar a niños y niñas como individuos embebidos y partícipes en las dinámicas sociales actuales.

4.4.3. Consumo Tecno-Mediático Y Rutinas Cotidianas

En este apartado se destaca el papel del consumo tecno-mediático en la habitualización de ciertas acciones de los niños y las niñas que los llevan al establecimiento e interiorización de rutinas dentro de sus vidas cotidianas —que se facilitan gracias a las *affordances*— y que derivan en sentidos que ellos van interiorizando e institucionalizando por esa acción recíproca (entre infantes y consumo tecno-mediático).

Se destacan las interacciones que se dan entre los sujetos, los artefactos y contenidos, y que no están supeditada a otros sujetos (pares y adultos), sin querer decir con ello que el rol de esos otros se invisibiliza o desaparece. Según las narraciones de los infantes durante las entrevistas, los grupos de discusión y la escuchación, se podría decir que hay dos derivaciones de esas interacciones: Con la primera se evidencia la presencia del consumo tecno-mediático dentro de sus rutinas cotidianas; la segunda muestra que esa presencia tiene influencia en las construcciones y producciones de significados (acervos de saber).

Se puede empezar por recordar que hace aproximadamente tres décadas, en 1985, Fernando Sáez denominó “subculturas informáticas” (Sáez, 1985) a los acontecimientos de la época para referirse al fenómeno que estaba ocurriendo con las tecnologías de la información y la comunicación en la cultura. Más tarde, en 1996, el mismo Sáez, resaltaba el paso “agigantado y abrumador de lo “tecnológico”” y comentaba que los seres humanos tenían que “[...] adaptarse durante su existencia a innumerables cambios tecnológicos”. A propósito de lo que acá se quiere plantear, este autor, en ese momento, denominaba “binomio humano-máquina” a aquellas relaciones que se veían cada vez más influenciadas por las tecnologías y empleó la expresión “TVIC: Tecnologías para la Vida Cotidiana” para hablar de ello. Treinta años después los niños y las niñas participantes de esta investigación evidencian que lo que otrora era tan poco claro hoy en día es ya una realidad: el consumo tecno-mediático hace parte de las rutinas cotidianas. Y es acerca de esto último precisamente de lo que se trata este apartado.

Resulta pertinente también recordar que en una investigación realizada en Medellín hace un poco más de cinco años por Carrillo (2015), los niños aludían a las tecnologías de la información y la comunicación como asuntos míticos y fantásticos y su principal interés y uso estaba centrado en los juegos a los que se podía acceder por estos medios. No obstante, y a la luz de los datos recogidos en esta pesquisa, se puede decir que, debido al impacto del discurso del consumo, dichos adjetivos y tipificaciones (mito y fantasía) prácticamente se han diluido y los niños más bien han empezado a incluir y a naturalizar dentro sus prácticas el uso de bienes y servicios. El consumo tecno-mediático se ha vuelto parte de las rutinas cotidianas de los niños, dando soporte a sus actividades, no sólo lúdicas, e inclusive modificando sus entornos como se pretende señalar en este capítulo.

Las narraciones de sus prácticas cotidianas muestran las interacciones que tienen con bienes como los celulares, los televisores, las consolas de juego, las tabletas y los computadores; y con servicios como los juegos de video, las fotografías, los videos de YouTube, los programas de televisión, WhatsApp, aplicaciones y Netflix. Todo ello podría agruparse dentro de lo que en algún momento Sáez (2007) denominó TVIC o en lo que en la actualidad otros (Castelló, 2016; Bernal, Gabelas, Lazo, 2019) han nombrado como TRIC (tecnologías de la relación, la información y la comunicación), y que si bien referían los dispositivos de la época, en cualquiera de las dos formas de adjetivación, su definición es vigente no sólo porque abarca bienes y servicios de consumo, sino también porque va en la línea de lo que acá se pretende reflexionar acerca de la incursión del consumo tecno-mediático en las rutinas de los niños participantes.

En el siguiente apartado de la entrevista con Julián se puede evidenciar el papel que empieza a cumplir el consumo tecno-mediático en las rutinas de los niños:

Julián: Me levanto a jugar por la mañana, a las 7 de la mañana

Investigadora: ¿Qué juegas?

Julián: cause 3⁵¹

Investigadora: ¿dónde lo juegas?

Julián: en el Play. ¡Eso se ve más bacano en el televisor!

Investigadora: ¿y quién te ayuda a prenderlo o a poner el juego?

Julián: nadie. Yo sólo. Eso es muy fácil de manejar

Investigadora: ¿y, cuéntame, luego de jugar qué haces?

Julián: Juego y después desayuno y le digo a la mamita que me deje seguir jugando. Cuando me aburro de jugar cause 3, me siento a jugar en el celular de la mamita algo de zombis.

Investigadora: ¿ella qué dice? ¿te deja usar su celular?

Julián: Si, claro. Porque ella está haciendo otra cosa, entonces yo lo puedo coger. ¿Sabe qué es muy bacano profe? (cuéntame), que lo que haya jugado no se le borra porque uno le puede dar guardar.

Investigadora: ¿Y eso qué quiere decir?, ¿qué puedes hacer?

Julián: pues que cuando llegue de la escuela puedo seguir jugando y no tengo que repetir los mundos que ya había ganado.

Se puede decir que, para Julián, y en general para este grupo de niños y niñas, la presencia del consumo tecno-mediático es una realidad cotidiana. La manera en que ellos viven su día a día, la manera en que se comunican e interactúan, se encuentra profundamente influenciada por las interacciones que tienen con el consumo tecno-mediático. Para Julián, por ejemplo, resulta ser habitual que los bienes y servicios hagan parte de su día a día y que estén dentro de sus rutinas: levantarse, jugar, desayunar.

⁵¹ Julián hace referencia a un videojuego de acción desarrollado por Avalanche Studios y distribuido por Square Enix para Windows, Xbox One y PlayStation 4. El nombre original es "Just Cause 3".

Inclusive se evidencia en la apropiación que ya posee para su funcionamiento: juega Play, lo conecta al televisor y, además, juega en el celular. Resulta interesante también observar que el vínculo con el adulto, en este caso, está centrado exclusivamente en la autorización para el uso de los dispositivos. La regla que ha construido Juan a partir de lo expresado es la siguiente: él sabe que puede jugar con el celular de su madre cuando ella está haciendo otra cosa.

En la siguiente entrevista realizada a Juan también se encuentran elementos de lo que se viene diciendo:

Investigadora: Cuéntame qué es lo primero que haces cuando te levantas

Juan: me levanto muy, muy temprano; con mucho sueño. Unas veces me gusta prender el televisor. Me gusta ver "Las aventuras de Mickey sobre ruedas". Es que eso es muy bueno profe

Investigadora: ¿en qué lo ves?

Juan: en Netflix. Lo pongo en el televisor mío

Investigadora: ¿es tuyo?

Juan: ¡claro! Es mío, de un regalo que me dieron en el cumpleaños y me lo pusieron en mi pieza. Ya le dije a mi mamá que quiero un celular para el otro cumpleaños

Investigadora: ¿un celular? ¿para qué lo quieres?

Juan: porque ahí puede jugar uno cosas muy bacanas. Y hasta está el jueguito de Mickey que le dije. Y si quiere también puede ver muñequitos ahí. Pero profe, mi mamá ya dijo que no, que no me lo va a comprar.

Investigadora: ¿por qué crees que dijo que no?

Juan: porque dijo que tengo televisor y Tablet. ¡Ah profe! ¿Y le cuento? a veces también me gusta prender la Tablet.

Investigadora: ¿cuándo te levantas?

Juan: si, y me la puedo llevar al desayuno

Investigadora: ¿para qué la llevas para el desayuno?

Juan: para ver mientras como

Investigadora: ¿y cuándo terminas de desayunar qué haces?

Juan: ya llega Guille (el primo que cuidan en su casa) y me pongo a ver Tablet con Guille en el balcón hasta que me digan que me bañe.

Investigadora: ¿qué ven?

Juan: Videos. Yo veo unos videos que me gustan y Guille ve lo que a él le guste.

Investigadora: ¿lo hacen por turnitos o cómo lo hacen?

Juan: No, él en su Tablet y yo en la mía.

Investigadora: ¿Por qué no en una sola?

Juan: normal, si cada uno tiene. ¿para qué una? Estamos juntos pero separados

Los apartados de las entrevistas anteriores dan cuenta de que el consumo tecno-mediático hace presencia tanto en el ámbito familiar, como en el ámbito íntimo. Estudios como los de Morley (2007) señalan las transformaciones que se llevan a cabo en los espacios domésticos familiares cuando entran los bienes y servicios de consumo tecno-mediático. Este autor lo denomina como “*la domesticación de las tecnologías*”. Particularmente muestra el cambio en las dinámicas familiares con la llegada del televisor, que en un principio estaba en la sala y su función era recoger a la familia en un mismo espacio y que cada uno de sus integrantes cumpliera el rol de espectador. No obstante, como lo recalca Juan, ya el televisor entra al cuarto y así los artefactos van ocupando espacios que corresponden a la esfera íntima y privada promoviendo procesos de individualización en los sujetos. De hecho, con las dinámicas que mantiene con su primo “Guille” también se pueden evidenciar las maneras de individualización que van siendo parte de las prácticas cotidianas cuando se está en interacción

con el consumo tecno-mediático. En este caso el televisor no sólo lleva a Juan al lugar más íntimo de su habitación, sino que, en términos de individualización, la Tablet le permite estar con su primo “Guille”, es decir, juntos pero separados.

De manera que se puede afirmar que en la familia se van reconfigurando los objetos y las prácticas del hogar como tal, y en ese sentido, por ejemplo, el cuarto ya no es sólo el lugar para dormir sino también, como lo muestran las entrevistas, es el lugar para ver televisión, para jugar y para utilizar el celular. Asimismo, se reconfiguran ciertas actividades, en el caso de Juan, las que lleva a cabo con “Guille” que se caracterizan por “estar juntos pero separados” y, como él mismo lo señala, es algo “normal”. Se van creando una suerte de reglas implícitas de interacción con el consumo tecno-mediático que llegan a legitimarlo dentro de la cotidianidad de los sujetos: Por ejemplo, si hay dos Tablets no es necesario jugar juntos y por turnos.

La rutinización de esos aparatos también se ve representada en la siguiente cita:

Entrevista con Luciana:

Investigadora: Cuéntame cómo es un día tuyo desde que te levantas

Luciana: Pues me levanto y desayuno algo que me guste. Un cereal o una arepita y cuando acabo, prendo el celular o el portátil que se pueden usar en todas partes de mi casa. En mi casa es muy rico porque hay internet. A veces tengo que salir con mi mamá a hacer una vuelta y le digo que me preste el celular para ver si hay internet

Investigadora: ¿para qué revisas si hay internet?

Luciana: porque es una cosa que sirve para que uno se pueda meter a YouTube y a jueguitos. Sin eso (el internet) no sirve para nada el computador y tampoco el celular.

Investigadora: ¿eso qué quiere decir?

Luciana: que el internet es algo que les deja a los celulares poder encontrar lo que uno quiere.

Investigadora: (...) ¿Recuerdas qué hiciste anoche antes de acostarte?

Luciana: mmm vi televisión. De los muñequitos que me gustan. Luego la voz kids y me vi la novela. Y ya, me cepillé los dientes y me fui a dormir.

En esta entrevista llama la atención que estos artefactos suponen la accesibilidad y la inmediatez y cada vez tienen un tiempo menos específico dentro de la cotidianidad familiar, toda vez que, se puede disponer de ellos en diferentes momentos como se lee en la entrevista. La niña puede usarlos en la mañana o en la noche e incluso en diferentes espacios. Contrastan los comentarios de las entrevistas algunos dibujos realizados por los niños participantes, pues en ellos se plasman algunas prácticas cotidianas que dan cuenta de la interacción que tienen con el consumo tecno-mediático como parte de sus rutinas. En el caso del dibujo A, Martín quiere mostrar lo que hace cuando está en su casa; él indica que tiene un celular en la mano “para jugar el de las bolitas” (es un juego), mientras su hermana ve “Caillou” en la televisión. Comenta que es algo que hacen todos los días mientras su mamá “organiza la casa”. Por otro lado, Salomé hace un “retrato” en el que se puede observar, de acuerdo con la descripción que ella hace, su habitación en la que tiene una cama, un televisor y el computador. A la vez comenta que todos los días ve un programa cuando se levanta y antes de acostarse.



Imagen 20. Dibujo F.

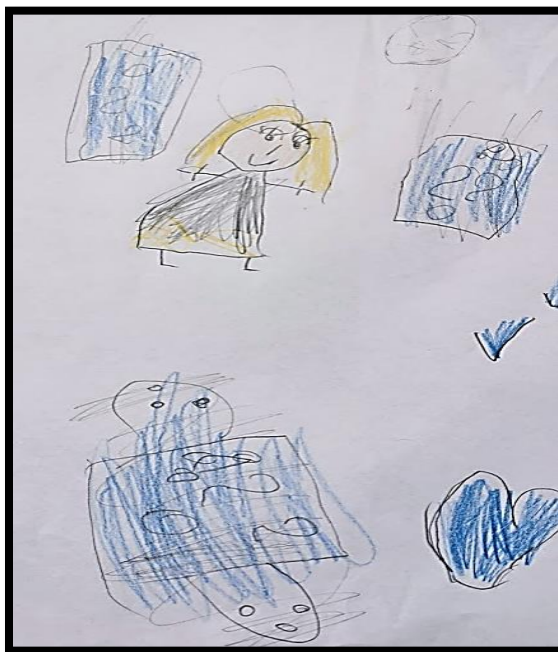


Imagen 21. Dibujo G.

Las narraciones en las entrevistas y los dibujos indican que una vez que se producen ciertas rutinas organizadas y mediadas por el consumo tecno-mediático, los niños dotan su proceder de una normalidad y plausibilidad (que son) construidas y que se dan gracias a comportamientos ritualizados que están relacionados con los patrones interpretativos; es decir, gracias a la reproducción de unas formas que socialmente se han ido construyendo, en este caso, el consumo de bienes y servicios como parte de las actividades cotidianas.

Este tipo de reglas sociales y patrones interpretativos van indicando a los niños qué comportamientos son apropiados (y esperados) en espacios y en momentos particulares. Para ellos resulta natural o “normal” (como ellos mismos lo nombran) incluir y hablar de bienes y servicios como parte de sus rutinas cotidianas en tanto los procesos de socialización les han permitido y avalado dotar de sentido esas interacciones desde edades cada vez más tempranas.

Así las cosas, también los individuos mismos orientan su actuar cotidiano en concordancia con los ritmos ofertados por los medios. Las marcas en las pautas del tiempo señaladas por el sonido de las campanas de la iglesia son sustituidas ahora por las pautas temporales que señala la esfera del consumo tecno-mediático. Durante los grupos de discusión se identificó precisamente que la llegada de la novela de la noche, el momento del “reality”, la hora del partido de fútbol, por ejemplo, establecen las normas implícitas para la organización temporal de la cotidianidad en su familia: los horarios de programas como estos confluyen con la hora de la cena, con la hora previa para que niños y niñas vayan a la cama, el partido de fútbol articula a los miembros de la familia en torno al televisor.

En algunos de los casos, también sucede a menudo, que el juego con el celular o la Tablet viene después —como recompensa— del almuerzo o de la culminación de las tareas y la maratón de series y programas infantiles marca el tiempo para un ocio mediatizado que resulta ser propio de los fines de semana. Como relata Andrés:

Me levanto a comer el desayuno luego juego en el portátil de mi prima Daniela, me arreglo para venir a estudiar, cuando vuelvo de estudiar, juego futbol en el play de mi hermano, pero si él no está porque entonces no me lo presta y me pega un calvazo, y me dice que soy un bebé para jugar con el play. Antes de acostarme hago las tareas y si las hago bien, mis papás me dejan ver un ratico televisión o la novela con ellos.

A propósito de las rutinas como parte de los procesos de socialización, Corsaro (1992) menciona que “las rutinas son actividades recurrentes y predecibles por medio de las cuales se genera, adquiere, mantiene y refina la cultura. Aunque las rutinas tienen componentes, cognitivos, afectivos y comportamentales, el hecho de que ellas sean públicas y colectivas es crucial”. En este sentido, se puede decir entonces que la naturaleza colectiva de las rutinas, en tanto unidad básica de análisis, le permite a un enfoque socio-interpretativo⁵² como el que se ha sustentado a lo largo de esta investigación, liberarse del sesgo individualista de los enfoques tradicionales. Muestra, a su vez, como se interiorizan unos patrones interpretativos orientadores de la cotidianidad en donde el consumo tecno-mediático es de gran relevancia.

Después de los trabajos de Schütz (1993) y Berger y Luckmann (1995), el curso de la vida empieza a ser entendido como una secuencia de situaciones; los seres humanos se

⁵² La perspectiva asumida por Corsaro y que denomina teoría o enfoque interpretativo, entiende el desarrollo infantil como algo reproductivo más que como algo lineal. La idea del autor es que los niños empiezan a ser parte de los nexos sociales y mediante la interacción con otro, construyen y establecen unas comprensiones sociales que se vuelven en parte de un saber social fundamental. En ese sentido los niños comienzan a socializarse entre sí estableciendo rutinas, de manera que las experiencias y estímulos del mundo adulto son interpretadas dentro de esas rutinas. Ello permite la construcción de una cultura de pares que contribuye también a la reproducción y mantenimiento de una cultura de adultos. De ahí que la producción de la cultura de pares, en la perspectiva de Corsaro, no es una cuestión de simple imitación ni de apropiación directa del mundo adulto. Los niños hacen suya de manera creativa la información y saberes del mundo adulto para producir sus propias culturas de pares. Tal apropiación es creativa en el sentido de que resignifica y mantiene la cultura de pares, pero al mismo tiempo contribuye con el mantenimiento de la cultura adulta. Corsaro ha denominado este proceso de apropiación creativa como “reproducción interpretativa”. De allí la mirada a la socialización, no como un proceso lineal sino como un proceso reproductivo, entendido en el sentido de que los niños no simplemente internalizan de manera individual la cultura adulta externa, sino que empiezan a ser parte de la cultura adulta, es decir contribuyen a la reproducción de esta, mediante su negociación con los adultos y su producción creativa de la cultura de pares con otros niños.

encuentran siempre ante sucesos sociales en los que desarrollan su vida individual y en los que tienen diferentes tipos de experiencias. Cabe decir que, por un lado, toda situación es limitada y determinada, por ejemplo, por su temporalidad, por su situacionalidad, por el cuerpo del individuo, por la biografía del individuo y por su funcionamiento rutinario y ordinario.

De otro lado, también toda situación social es ambigua y abierta a interpretaciones; puede ser interpretada en concordancia con su relación con otras situaciones o experiencias, en relación con lo que sucedió antes, o de acuerdo con el desarrollo que está teniendo de cara al futuro. Se puede decir, sin embargo, que los elementos que la constituyen se pueden analizar e interpretar.

Situaciones sociales como las que anteriores se indicaron, se pueden entender entonces desde dos perspectivas. En un primer caso la situación social se puede definir a partir de un saber rutinario de manera que, si está en concordancia con los intereses orientadores, es una situación clara. En este caso los elementos ambiguos de la situación social se pueden definir de una manera rutinaria, y en este caso la situación social se presenta como no problemática e incluso a pesar de sus elementos no determinados.

En el segundo caso, aparecen o se presentan elementos no determinados en la situación social que no se pueden comprender de manera rutinaria. Si tales elementos ambiguos emergen en la situación social es porque tenemos que analizarlos e interpretarlos. Este es el caso del papel del consumo tecno-mediático.

Se puede decir entonces que en algún momento el televisor era uno de esos elementos ambiguos que no permitía dar claridad sobre una situación de familia, no obstante, con su progresiva incursión dentro del ámbito familiar el televisor se convierte en un elemento rutinario y no se vuelve perturbador de la situación familiar; es más, deviene más bien en dinamizador de las dinámicas familiares, pues su presencia en las rutinas de los niños y niñas se favorece cada vez más en la medida en que las ofertas y servicios a los que se puede acceder varían y van mutando por sus características de "Smart tv".

Es lo que hoy sucede con el consumo tecno-mediático en relación con las dinámicas infantiles. Es necesario llevar a cabo una interpretación de esos elementos ambiguos de la situación social, hasta que se pueda alcanzar un nivel de distinción o de claridad y de familiaridad con respecto a la situación misma. De manera entonces que se podría hablar de estas situaciones descritas por los niños y las niñas como problemáticas en la medida en que empiezan a incursionar elementos ambiguos, que implican una mayor comprensión de ellos para tener una mayor claridad sobre la situación social.

En el caso de los participantes de esta investigación son de interés las situaciones rutinarias, en ellas se realizan actividades cotidianas en las que se recurre a un saber ya cotidiano y establecido que está siempre disponible, y que no implica necesariamente que sea tematizado o reflexionado. Es decir, los patrones interpretativos tienen un carácter implícito y los niños y las niñas, como se viene leyendo, recurren a ello más en el modo de un saber orientador de la acción y no tanto de un saber reflexionado.

Los acervos de saber, que se vehiculizan a través del consumo tecno mediático, dejan claro que, para interactuar con el mundo, las personas y los artefactos, los infantes no requieren de un proceso reflexivo permanente, sino de una disposición para seguir los patrones de sentido orientadores que ya están allí y que se incorporan en el marco de los procesos de socialización, bien sea, como ya se ha dicho, por imitación, por repetición o por el ejemplo.

Una de las características, entonces, de estas actividades rutinarias descritas por los niños y niñas, es que no se ponen en cuestionamiento y su principal función es la reducción de la complejidad en el mundo cotidiano. Es decir, los usos cotidianos van de la mano de los saberes cotidianos y de los objetos cotidianizados (*affordances*). No son reflexivos, son intuitivos o mecanizados, por ejemplo, como lo expresan ellos en las entrevistas que se leen. Sus primeros contactos con los bienes y servicios los confrontan con los saberes, pero cuando entran como parte de sus rutinas es posible hablar de saberes cotidianos, que reducen la complejidad tal y como lo narran muchos de los infantes. Se podría decir que son saberes

orientadores, saberes que están en la base y que permiten que las acciones de los sujetos se den sin requerir una suerte de reflexión, sino que estos puedan enfocarse en otras actividades que lo requieran y que impliquen construir saberes.

En la medida entonces en que las rutinas son una característica del mundo cotidiano infantil, ellas muestran una tendencia a la normalización y, por tanto, las situaciones nuevas empiezan a ser tratadas como si ya se supieran y son transformadas en la medida de lo posible a situaciones rutinarias normales. Es el caso del consumo tecno-mediático que entra a formar parte de las rutinas de los infantes como se ha visto hasta ahora.

Por otro lado, también se destaca de las narraciones de los niños y niñas que algunas de las interacciones que se generan entre ellos y el consumo tecno-mediático se pueden dar en cualquier espacio, pues la ubicuidad ligada a los dispositivos móviles que son nombrados por ellos resulta contribuyendo con su rutinización, de manera que su consumo no está supeditado a espacios concretos. Aroldi (2007), hace más de una década, llamaba la atención acerca de la “extensividad” de los dispositivos y comentaba que su uso no estaba determinado por espacios y tiempos específicos. Inclusive el autor italiano adjetivaba como “apéndices corpóreos” a aparatos protagónicos de la época como las pantallas de televisión o las emisoras radiales, y resaltaba la manera en la que el consumo empezaba a penetrar en diferentes prácticas culturales; al respecto señalaba que

las pantallas de televisión –definitivamente fuera de la esfera doméstica– ya decoran estaciones de metro y de aeropuertos, nos hacen compañía en los restaurantes y en los bares, nos entretienen en los gimnasios, y se vuelven apéndices corpóreos que integran teléfono, televisor y reproductor de sonidos e imágenes. Las cadenas de negocios en franquicia producen estaciones de radio personalizadas y dedicadas a sus clientes, y la sponsorización invade todos los espacios del deporte y la cultura (p. 86).

Es posible afirmar incluso que con ello empieza a darse también una suerte de ubicuidad de la representación de la infancia. La presencia ubicua de esta en el escenario

actual podría decirse que se da porque las dinámicas del consumo tecno-mediático permiten que se les incluya en todas las categorías sociales, toda vez que no se precisa de un espacio (cultura) específico para que sean entendidas en el marco del consumo tecno-mediático. La globalización de la oferta y el uso de bienes y servicios les da la capacidad de estar presentes y ser entendidas de la misma manera.

Cabrían acá las preguntas acerca de si dicha ubicuidad está dando un cambio en el orden cultural, en las transformaciones de la familia como institución, si está contribuyendo a la desfamiliarización de la infancia, y si es posible replantear las categorías adultez e infancia. Esto último teniendo en cuenta que en el apartado anterior se señalaba que las fronteras entre infancia y adultez se vuelven difusas en ciertos momentos y para ciertas circunstancias, pero para otras si son marcadas las brechas generacionales y los órdenes mantienen vigentes y establecidos.

Pero hay que decir que, si bien se va naturalizando la presencia del consumo tecno-mediático dentro de las prácticas de los niños, éste se condiciona de acuerdo con los servicios que ofrezcan los artefactos (como se lee en los relatos anteriores); es decir, por sí solos estos últimos no son relevantes, sino que más bien están subordinados a los servicios de interés que oferten para los niños. Esto permite afirmar, como lo denomina Garfinkel (2006), que los infantes no son una suerte de “idiotas culturalizados”, sino que son agentes activos capaces de articular procedimientos propios para definir circunstancias y tomar decisiones ante situaciones que se les presentan y en las que interactúan (forman parte en sus propios procesos de subjetivación). Tal es el caso de Julián, que, como vimos, expresa que cuando está “aburrido” toma la decisión de buscar juegos en los dispositivos. O el caso de Tomas, que elige jugar “plantas vs zombies”; en la medida en que la dinámica del juego, el objetivo, el nivel del juego, la estructuración y la interfaz le permiten posicionarse, como él mismo Tomás lo dice, como “un niño grande”.

Así las cosas, la amplia oferta del consumo tecno-mediático pone al niño frente a muchas posibilidades de elección que no se reducen al divertimento o al “pasar el tiempo”, sino que lo llevan a posicionarse como individuo en el mundo; un individuo que elige de acuerdo con sus intereses y estado de ánimo. La experiencia infantil con los bienes y servicios lleva a que los niños y niñas también tomen postura frente a sí mismos y frente a los otros. De manera que todo ello involucra los procesos de construcción identitaria. Acá no se trata simplemente de jugar o pasar el tiempo con un aparato, sino del hecho de que los niños y niñas construyen su personalidad constantemente en la interacción con ese consumo tecno-mediático. Se adjetivan como el “más grande”, “el mejor”, como el que ya sabe o es “capaz” de usar el celular y que “no necesito que mi mamá me busque porque yo ya sé, soy grande”, y con ese autoetiquetado se evidencia un proceso de autoafirmación y de construcción identitaria que se da en relación con otros.

Por otro lado, se puede decir que tanto los bienes como los servicios que se ofrecen para los niños, contribuyen en sus procesos de subjetivación en la medida en que les posibilita tomar decisiones (qué juego jugar, cuál dispositivo utilizar), adquirir autonomía (poner en función los dispositivos, las aplicaciones y demás), definir sus gustos e intereses (elecciones de personajes, colores, formas o búsquedas de otros servicios), producir y construir significados de lo que el mundo les presenta (en esto se profundizará en el siguiente apartado). Lo anterior Silverstone (1999) lo denomina como “la producción de significados a través de la distribución de bienes” y que actualmente se puede evidenciar no sólo en el consumo tecno-mediático, sino en muchos otros frentes como en la moda (fashion), en el consumo alimentario o en las múltiples prácticas de redefinición del aspecto físico (de los piercings y los tatuajes) lo que marca también una reconfiguración de los límites entre lo orgánico y lo inorgánico).

4.4.4. El Consumo Tecno-Mediático En La Cultura De Pares Y En Las Relaciones Entre Pares

Como busca mostrarse en este apartado, el consumo tecno-mediático tiene un papel importante como mediador en las interacciones que se establecen entre los niños y niñas en tanto pares y, en ese sentido, se torna en una suerte de catalizador, pero también de configurador de las relaciones sociales entre infantes y adultos y entre los mismos pares. Se tiene acá, precisamente, uno de los focos de análisis importantes de este estudio, el cual se relaciona con los objetivos de esta investigación que aluden al sentido que le otorgan al consumo tecno-mediático un grupo de niños y de niñas. Lo expresado por ellos permitió identificar que, si bien las maneras de ser y dar sentido al mundo que van adquiriendo los infantes se posibilitan en gran medida por las interacciones entre sujetos, en los casos de esta pesquisa, dichas interacciones están marcadas por la presencia, cada vez más determinante, del consumo tecno-mediático, el cual actúa como mediador de las interacciones y relaciones entre los infantes, y como se viene diciendo, es una fuente de patrones interpretativos.

Los relatos de los niños y las niñas evidencian algunas características que reúnen las interacciones cotidianas que se dan entre los sujetos y que están mediadas por el consumo tecno-mediático. Dichas características se relacionan con lo que se ha denominado dentro de los estudios sociológicos y antropológicos como “culturas de pares”. Entendida esta última como un conjunto más o menos estable de actividades o rutinas, artefactos, valores, saberes y preocupaciones que los niños producen y comparten en interacción con sus pares. Lo narrado por los niños, como se podrá leer a continuación, refiere precisamente lo que ellos consideran como relevante respecto al consumo tecno-mediático y que involucra acervos de saber individuales (ciertas comprensiones, creencias, maneras de percibir, valoraciones y emociones) pero que, a la vez, se vinculan con las de otros (sujetos y consumo tecno-mediático) en la medida en que se construyen en la interacción, es decir, en los procesos de socialización.

4.4.4.1. Cultura De Pares.

La cultura de pares es un planteamiento que alude, de manera sintetizada, a una vinculación de experiencias sociales en las que hay unos intereses compartidos y comunes entre sujetos, en este caso en particular, entre niños y niñas. La investigación sobre la cultura de pares atiende entonces a situaciones sociales, interacciones, prácticas culturales y procesos grupales en los que se encuentran los niños y niñas. En ello no se acentúa tanto la “membresía” de los infantes a la sociedad, a una clase, estrato social o a su estatus como “nuevos en la cultura”, sino el hecho de que ya los niños y niñas son miembros y actores competentes en sus mundos sociales (Kelle y Breidenstein, 1996) y, por tanto, toman parte en la resignificación de esa cultura de pares que, cabe decir, no está desconectada del mundo de los adultos.

La cultura de pares como acervo de saberes, patrones interpretativos y prácticas transmite entonces actitudes, formas de ver y de actuar, saberes y valores que los miembros de dicha cultura comparten y que tienen un carácter vinculante. Con los grupos de pares de la cultura de pares no se trata, en todo caso, de grupos formalizados, por ejemplo, simplemente por la edad o por la pertenencia a un grado escolar como sucede en el contexto escolar. Y si bien las formas de membresía no son formalizadas, si existen clasificaciones y jerarquías al interior del grupo, lo cual muestra, precisamente, que niños y niñas participan como agentes activos en la construcción, establecimiento, mantenimiento y resignificación de dicha cultura infantil. Acá un ejemplo de clasificación orientada por un tipo de juego compartido:

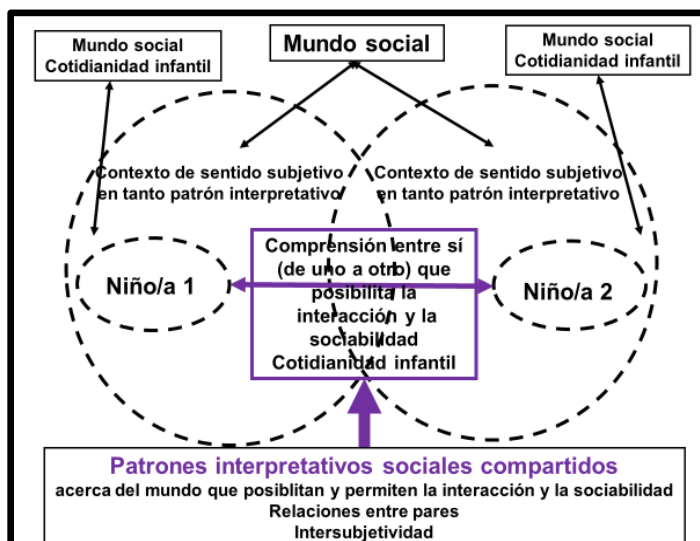
Miguel: juego plantas vs zombies 2 que es para niños de 5 años porque plantas vs zombies 3 es para niños de 8 años como mi hermanita, ese juego es muy super difícil entonces es para los grandes

Investigadora: ¿y por qué es para los grandes?

Miguel: porque hay que saber muchas cosas de las que salen ahí y yo todavía no sé leer

4.4.4.2. Relaciones Entre Pares.

Los grupos de pares de niños y niñas que configuran y resignifican esa cultura de pares son entonces grupos de individuos que se relacionan y construyen sociabilidad.



Cuadro 24. Patrones interpretativos sociales. Elaboración propia

Los datos obtenidos y triangulados muestran precisamente que se dan una serie de situaciones que están relacionadas con unos intercambios de saberes, de direccionamiento, de vínculos, de emociones e identificaciones entre sujetos. Los pares infantiles juegan un papel central no sólo en la configuración del tiempo libre y de ocio, sino también en la configuración de un espacio de formación, aprendizaje y orientación. Particularmente acá la escuela se presenta en ese sentido como una instancia para la división y organización de las relaciones entre pares en la medida en que establece grupos homogéneos y formalizados de acuerdo con

la edad en los que niños y niñas pasan gran parte del tiempo. La escuela juega entonces un papel importante como espacio de cristalización de las relaciones de pares y de amigos.

Hay algunas variantes de esos grupos de pares que se pueden caracterizar así: en primer lugar, relaciones de pares diádicas que se configuran a menudo como relaciones de amistad más duraderas y que se caracterizan por un alto grado de confidencialidad, sinceridad y confianza. En segundo lugar, están los grupos informales de “parceritos” tanto en contextos escolares como extraescolares. En ellos la pertenencia al grupo se basa generalmente en la voluntariedad de sus miembros y, en ese sentido, dichos grupos de pares se caracterizan por sus marcadas fluctuaciones. Como tercero están ciertos grupos de pares ya más organizados. Estos se configuran como parte de un grupo de clase, de teatro o de deporte y se unen en la medida en que cumplen con una tarea conjunta. Las vinculaciones en este caso tienen más el matiz de obligatoriedad, por lo que se trata de una suerte de grupos o comunidades por coacción y obligación. También hay grupos de pares que hacen parte de redes sociales más amplias y que se caracterizan por relaciones más superficiales.

Las relaciones entre pares les abren la posibilidad a niños y niñas para ampliar su red de relaciones más allá de los límites de su familia. En la escuela y en otros espacios los grupos informales se vuelven importantes no sólo como espacios para el tiempo libre y la comunicación entre iguales, sino también como espacios libres que se contraponen al espacio de la familia y al espacio de la escuela con todas sus exigencias y controles. Los grupos de pares ofrecen, frente al desgaste y presiones familiares y escolares, un contexto social y emocional que contribuye enormemente con la elaboración y resolución de experiencias biográficas problemáticas.

El hecho de que lo anterior no tenga lugar siempre mediante prácticas sociales reconocidas, normadas y establecidas, muestra también que los grupos de pares no son ajenos a la violencia y delincuencia como formas estratégicas de establecer distinciones y membresías. De acuerdo con lo anterior, los grupos de pares pueden tener un sentido

ambivalente: ser un espacio de control para lo adecuado o un espacio de protección para lo desviado y no aceptado socialmente.

Una de las principales características de este grupo de pares de infantes son sus relaciones estrechas y amistosas, muchas veces seguidas de intereses y metas comunes y, también, de esporádicos conflictos. Dichas relaciones pueden tener una impronta tal sobre los miembros del grupo que puede llegar a durar gran parte de la vida de los individuos. Vale destacar también que las relaciones entre pares y los aspectos culturales que allí se configuran tienen efectos en los procesos de socialización individual, de manera que niños y niñas en tanto individuos, generalmente, se orientan hacia lo que es aceptado por el grupo o no.

También suele suceder que en los grupos de pares algunos individuos devienen en una suerte de modelos para ser imitados por el resto de los miembros del grupo, por lo que por medio de ello esos otros infantes despliegan sus aspiraciones y procesos identitarios en referencia y en relación con dichos modelos. De esta manera no sólo aprenden a establecer compromisos y a desarrollar lealtades, sino que también construyen una identidad social referida al grupo —o individuo— de referencia.

Igualmente, en la medida en que niños y niñas mediante sus actitudes y comportamientos muestran cómo son o cómo quieren ser, el espacio de la cultura de pares deviene en lugar de ensayos e intentos en la construcción de la propia identidad o identidad personal. Dentro de esos ejercicios se tiene entonces:

- ✓ Ejercicios de exploración sobre sí mismos: Los niños y niñas se ven compelidos a llegar a un nivel de trabajo sobre sí mismos cada vez más temprano mediante una atención y elaboración más aguda de las situaciones vitales propias (tematización de sí, explicación de las propias situaciones e inclusión de lo experimentado dentro del propio relato acerca de sí) en relación con su participación en el grupo de referencia.

- ✓ Ejercicios de trabajo identitario vinculados al desarrollo de la capacidad imaginativa: Los niños y niñas se ven confrontados con un mundo cada vez más complejo que implica el desarrollo de opciones bajo el trasfondo de un marco de interacciones más extendido. Los niños y niñas tienen que “reinventarse” permanentemente. En ese sentido, el consumo tecno-mediático como elemento vinculante de la cultura de pares a menudo da señales y ofertas de lo que ese niño o niña es o quiere y busca ser.
- ✓ Ejercicios de construcción identitaria como experimento de sí: Los niños y niñas se presentan a sí mismos de manera experimental y desarrollan un trato experimental — lúdico— con roles, modos de ser orientadores, etc., como manera de poner a prueba sus identidades potenciales. Las ofertas del consumo tecno-mediático reelaboradas en el contexto del grupo de pares abren un espacio para tales experimentaciones: niños y niñas juegan a ser superhéroes, futbolistas o artistas de moda, simulan escenas de la vida cotidiana, experimentan sobre su posición frente al mundo y frente a los otros.
- ✓ Ejercicios sobre la propia identidad individual y grupal referidos a la toma de decisiones con respecto a determinadas opciones y preferencias. Las ofertas del mundo del consumo tecno-mediático son procesadas en los intercambios entre pares y contribuyen en el establecimiento de opciones de acción y de decisión. Se da con ello una síntesis de opciones dentro de un proyecto de vida en configuración que muestra, a un nivel social más amplio, la lenta disolución o resignificación de los ámbitos socioculturales tradicionales (desencantamiento del mundo) en la modernidad hasta el día de hoy. Con la resignificación de los ámbitos socioespaciales tradicionales para la socialización y con la rápida transformación social procurada por el consumo tecno-mediático se abre, al mismo tiempo, la posibilidad de que niños y niñas configuren su propia biografía en el sentido de relatos individuales con respecto a cómo y qué se ha vivido en relación con

tales cambios socioespaciales, bien sea en una historia o relato de sí feliz o no o en una historia de confrontación y disputas.

En particular los pares fungen en ciertos casos como un puente entre las diferentes esferas de la cotidianidad y ofrecen, al menos idealmente, un trasfondo estabilizador para las confrontaciones con las exigencias en parte ambivalentes de la familia, la escuelas y el mundo del ocio. Bajo condiciones negativas el acceso a esos recursos sociales le es negado a los infantes, lo cual se convierte en una perturbación para el trabajo de construcción de la personalidad y para el reconocimiento.

Con respecto a sus funciones, los grupos de pares les ofrecen a los infantes un espacio social de ejercitamiento en el que se establecen niveles propios de jerarquías y reglas y se experimentan nuevos roles, intereses y opciones de acción. Bajo el trasfondo de la tolerancia y aceptación de los propios pares, niños y niñas experimentan el reconocimiento social y la acogida emocional en la experiencia con nuevos patrones de acción y rituales y en la búsqueda y relacionamiento con nuevas personas más allá de la familia. También un trasfondo positivo por parte de los pares permite un experimentar con las diferentes facetas de sí y con los proyectos de autorrealización y auto tematización.

Debido también a que los grupos de pares enfatizan en ciertos valores, normas y reglas y las siguen, entonces se da que los miembros terminan actuando en contra de sus padres o, al menos, considerando otras alternativas en la posible solución a problemas y dificultades sociales. Así, en momentos de fases críticas en el desarrollo de la personalidad el grupo de pares puede ejercer un influjo negativo o positivo. En un contexto más positivo, niños y niñas dentro del grupo de pares pueden ampliar su repertorio de saberes, creencias, acciones, valores y normas sociales y desarrollar su personalidad.

Familia y pares configuran entonces un contexto de socialización cotidiano marcado tanto por la rivalidad como por la complementariedad. En ese sentido, Corsaro (1992) comenta que los niños producen colectivamente su cultura participando tanto en su cultura de pares

como en la cultura de los adultos. En la medida en que gracias a la cultura de pares los pasos hacia la individualidad se facilitan e, igualmente, se ofertan orientación y estabilidad, es posible evidenciar también tendencias hacia la autonomía y hacia la interdependencia con pares iguales. Ese balance también puede volverse desgastante individualmente o no aceptado socialmente cuando la vivencia de pertenencia y de estatus está amenazada, el temor a la exclusión y el estar sólo dominan o la presión grupal lleva a formas de comportamiento problemáticas.

El hecho acá es que, en vez de reproducir pasivamente la cultura de los adultos, los niños la reinterpretan y la reproducen de maneras creativas y hasta innovadoras para arreglárselas y atender a sus propias preocupaciones e intereses como grupo. Para el caso de esta investigación esto se evidencia mediante las interacciones que se dan entre los infantes y que dan cuenta de la manera en la que ellos acomodan las rutinas, las reproducen y, en ciertos casos, las producen en torno al consumo tecno-mediático.

Ciertamente, para poder actuar de manera competente y relacionarse entre sí, los protagonistas de estas interacciones tienen que asumir permanentemente las interpretaciones de lo que sucede socialmente con el consumo. Dicen Corsaro y Eder (1990) que para estudiar la cultura de pares es necesario.

- (a) describir actividades, rutinas, valores y preocupaciones dentro de las culturas de pares de los niños desde los años preescolares hasta la adolescencia;
- (b) identificar temas específicos y cambios en las culturas de los compañeros de los niños y cómo estos se relacionan con las demandas del mundo adulto; y
- (c) desarrollar las implicaciones teóricas de la investigación para una teoría interpretativa de la socialización infantil.

En principio se vinculó en este trabajo la teoría ecológico-social de Bronfenbrenner (1987) que sostiene que la socialización tiene lugar mediante la creación de redes sociales y

que los seres humanos se mueven en diferentes sistemas —entornos y espacios⁵³— sociales. Para moverse dentro de esos sistemas es necesaria una competencia para comunicarse y actuar que hace posible la interacción social. De manera análoga a las posturas de Bronfenbrenner (1987) y Baacke (1998) acá se asocian dichos planteamientos con los de la cultura de pares en tanto estos autores afirman que los infantes van descubriendo su mundo vital o su entorno en la relación con otros, por lo que se les da total relevancia a los pares en los procesos de socialización.

4.4.4.3. Cultura De Pares Y Consumo Tecno-Mediático.

La cultura de pares se refiere entonces a un proceso de producción de sentidos — asunto que hace parte de los objetivos de esta investigación— en el que los niños van construyendo su propia relación con el mundo y van, a la vez, produciendo su propio mundo personal y social mediante las interacciones que se dan entre ellos y que están mediados por el consumo tecno-mediático. Teniendo en cuenta en ello, además, que el consumo tecno-mediático ofrece una red de elementos simbólico-discursivos (la publicidad y el mercadeo, la cultura popular) y tangibles (los dispositivos y aparatos) que están presentes de manera insistente y penetrante en su cotidianidad.

El consumo tecno-mediático hoy en día es un elemento clave en la configuración de la cultura de pares en tanto cumple, como se leerá en los siguientes relatos de los participantes, un papel de orientador para los infantes (de deseos, de intereses, para el conocimiento, para

⁵³ Esta perspectiva teórica no concibe el espacio como un lugar simplemente físico y material estático como la casa, la escuela o la calle, sino como un espacio de relaciones constituido por el intercambio y la interacción entre individuos y por las relaciones sociales. En ese sentido, el consumo tecno-mediático abre espacios sociales de interacción e intercambio no necesariamente fijados a un espacio físico y material. Los niños y niñas en su proceso de socialización están frente a la tarea compleja de ampliar sus espacios de experiencia y de saber y configurarlos como una suerte de todo. Ello implica una permanente transformación y desarrollo de las formas de comunicación. Con el uso de los celulares, computadoras, tabletas y del internet niños y niñas se apropian de nuevos espacios, saberes y experiencias y despliegan nuevas formas de interacción, por ejemplo, en espacios virtuales.

pensar, para hacer, para actuar, para valorar y hasta para sentir) que inclusive pone en cuestionamiento el papel de los adultos *significativos* como punto de referencia exclusivo.

En otras palabras, el mundo se les presenta a los infantes como un rompecabezas que ellos buscan resolver proponiendo no sólo explicaciones y conjeturas, sino también estrategias a través de los repertorios de saberes y a sus grupos de pares. De esta manera los niños y las niñas les dan forma a sus relaciones sociales y construyen los sentidos. Es posible decir entonces que dentro de la cultura de pares se dan unos intercambios de saberes y unos direccionamientos de ciertos comportamientos. Como se puede evidenciar durante uno de los grupos de discusión.

Relato de Santiago:

Santiago: mi primito me enseñó que hay que buscar el micrófono; es que eso es muy fácil. Profe así me enseñó él: siempre que vea un microfonito es porque es para hablarle entonces usted le da ahí. En el WhatsApp mi hermanita me enseñó que ese micrófono chiquitico (muestra el ícono del micrófono de la imagen 13) es para grabar un audio y en otras partes del celular es para que usted hable y le ayude a buscar cosas, como videos y jueguitos; pero mi primito me dijo que uno se tiene que saber el nombre de las cosas que quiere buscar.

En primer lugar, vale destacar que Santiago se posiciona dentro de la relación a la que alude como sujeto a quien se le enseña algo: se le enseña a buscar utilizando el micrófono del celular. Apelando a la capacidad perceptiva de Santiago su “primito” le da indicaciones acerca de cómo proceder cuando vea el ícono de un micrófono en el aparato. También su hermanita, comenta Santiago, le ha enseñado lo que puede hacer frente a la presencia de un ícono representando un micrófono. De todas maneras, no basta saber buscar, sino, como lo dice la cita, hay que saber qué buscar.

De este relato se destaca que el niño ha construido unos saberes, principalmente procedimentales (saber buscar el micrófono, saber “darle ahí”, saber grabar un audio, saber buscar cosas) en el marco de unas interacciones —con otros infantes (su primo y su hermanita)— que le permiten replicarlo de manera explícita con otros sujetos con los que interactúa, en este caso con la maestra, y que dan cuenta de cierta consolidación de aprendizajes respecto a los usos y a las funciones de un medio y un dispositivo específicos, a pesar de que con ello no se esté hablando de una situación educativa estructurada de manera pedagógica. Se trata entonces de un intercambio de saberes procedimentales dentro de un marco interactivo con pretensiones educativas, en donde dichos saberes están vinculados fuertemente con la iconicidad de los artefactos y lo que ello exige.

En la situación citada, además, queda expuesto el papel que juega esa cultura de pares, toda vez que es evidente que no se trata de un aprendizaje supeditado a una asimetría entre adulto e infante, como es propia de la educación escolarizada, sino de un apoyo entre pares. Algo que ya también reivindicaba Vygotsky (2014) cuando aludía al papel de los amigos y su contribución en lo que denominó zona de desarrollo próximo.

La socialización, en este marco, está referida a una suerte de transformación de los repertorios de saber conjunto que se da en los grupos de niños. En este sentido, el saber cultural no es entendido siempre como algo dado extra individualmente para ser interiorizado por los individuos —tal y como lo proponen ciertas visiones de la socialización—, sino como algo que siempre se está efectuando y reconfigurando conjuntamente en las actividades prácticas entre sujetos, mediadas, en este caso, por el consumo tecno-mediático.

Aquí tenemos particularmente el teléfono móvil o celular que se ha convertido en un medio móvil de integración multifuncional y en el que se unifican los medios tradicionales como la radio, la televisión y la imprenta, que funciona como teléfono, consola de juego, reproductor de videos y de música, y como cámara fotográfica y que puede ser conectado a un PC y al internet. Lo que tenemos ya no es tanto un teléfono móvil, sino, más bien, una suerte de

computador pequeño y portátil conectado a una red de telecomunicaciones que, en tanto medio de comunicación, intercambio y consumo, integra múltiples formas de comunicación visual, icónica, textual y lingüística.

De manera que la cultura de pares como espacio de experiencia (Mannheim; Bohnsack) les facilita a los niños elaborar y trabajar su acceso al mundo adulto y al mundo virtual utilizando medios y herramientas que no han tenido precedentes. Miremos:

Relato de Lina:

Lina: mis amigas y yo hacemos video llamadas por Facebook o Whatsapp

Investigadora: ¿y para que hacen video llamadas?

Lina: para saludarlas. Una vez Isa me mostró el gato. Me muestran cosas y yo también les muestro cosas que no tenemos en la escuela. A Salomé (otra compañera de escuela) no la hemos llamado porque ella no sabe manejar el celu y la mamá no la deja. Y ella se enojó por eso.

Investigadora: ¿por qué se enojó?

Lina: porque no la llamamos y ya no somos amigas

Con el relato de Lina se aprecia el paso del uso del artefacto para buscar, tomar fotos a una orientación más hacia la búsqueda de otras personas (pares, amigos) y establecimiento de lazos —de amistad—. La pretensión acá es ahora ampliar los marcos de posibilidades para desplegar la sociabilidad bajo otras condiciones. El celular sirve acá para moverse en Facebook, para hacer videollamadas y poner audios a los amigos. Lo interesante es que su no manejo competente se constituye también en una forma de exclusión o aislamiento: Salomé, quien no sólo no maneja el celular, sino que su mamá no se lo permite, queda por fuera

entonces del espacio de contacto y sociabilidad de Lina. Con ello queda claro que el celular y su uso une, pero también “desune”.

De este relato también hay que destacar varios aspectos. Por un lado, se viene diciendo que las dinámicas de consumo actualmente son cada vez más aceleradas y masificadas y asuntos como estos muestran que los infantes van consolidando mediante estos procesos de socialización el acceso a saberes y a las relaciones mismas. Resulta interesante observar la manera en la que la cultura de pares permite un intercambio comunicativo que les otorga a este grupo de niñas dar cierta claridad a sus interpretaciones de las cosas, pero bajo sus propios términos y no como algo derivado (aunque nunca completamente separado) de los adultos. El relato anterior indica también que los infantes deben ser entendidos, en sus diferentes espacios de socialización, como sujetos activamente involucrados con el consumo tecno-mediático y no como recipientes pasivos de los sentidos ofrecidos por los adultos.

Por otro lado, esta narración muestra que la presencia de las redes sociales a las que alude Lina (Facebook y WhatsApp) no es algo insignificante en la medida en la que son ellas las que establecen un saber común con respecto al uso que se les da y que, además, les facilita sus interacciones. La referencia a estas redes sociales significa que las niñas no tienen que ponerse de acuerdo con respecto a la idea de comunicación que está puesta en juego en la actividad que llevan a cabo. Este saber compartido permite inclusive la repetición de las mismas actividades (la video llamada o los juegos) y la creación de diálogos y discusiones al respecto.

Asimismo, este saber compartido en torno a Facebook y WhatsApp no sólo sirve para el establecimiento de interacciones conjuntas entre pares, sino que también tiene efectos de exclusión sobre aquellos que no comparten ese saber, como en el caso de Salomé. El consumo tecno-mediático es una fuente tanto de integración como de exclusión social y, más allá de su uso, es algo que contribuye con la afiliación de los niños a un grupo de pares o por el contrario al rechazo de tal grupo.

El consumo tecno-mediático a través de los medios, la publicidad y el mercado, les provee a los niños una serie de códigos y significados culturales que éstos deben conocer y manipular de manera que puedan comunicarse e interactuar y gozar de un cierto estatus o reconocimiento entre sus pares. En el siguiente relato durante un grupo de discusión, que se dio a partir de la imagen 22, se muestra otro aspecto de lo que se viene planteando:

Discusión entre Miguel, Daniel y Luciana:

Miguel: Yo estoy aprendiendo a manejar la Tablet

Investigadora: ¿Quién te está enseñando?

Miguel: mi hermanita Alejandra (2 años mayor que él), pero a veces se enoja porque yo se la bloqueo, ella dice que yo no sé manejarla, y mi hermana sabe manejar mucho.

Pero me dice que si la vuelvo a bloquear no me la vuelve a prestar. Ella me está enseñando a buscar video tutoriales.

Investigadora: ¿qué son videotutoriales?

Miguel: videos que aparecen en la pantalla de YouTube. Si usted quiere aprender las vocales busca “vo ca les”; y si quiere aprender a hacer slime o un dibujo, entonces busca. Ahí hay alguien que le enseña

Daniel interviene: yo quiero buscar esos tutoriales de YouTube. Le he dicho a mi mamá que me enseñe y ella dice que hay que aprender a leer...

Miguel le responde a Daniel: no hay que saber nada, sólo le hace al micrófono o a la lupa y le dice qué buscar.

Daniel: yo veo cómo

Miguel: (realiza el procedimiento. Tomando como referencia una imagen del grupo de discusión). Primero busca esta lupa y acá es buscar, y le dice al micrófono “como hacer slime de monstruos. Y escoge la que le guste”

Daniel: ¡Ah muy fácil! Le voy a enseñar a mi mamá que no hay que leer para buscar

Luciana: Dani, pero yo también le puedo enseñar. Primero uno busca como una app, que significa como que es un YouTube pero de tareas. Uno lo pone ahí y le salen como unos videos y uno los mira como hacen tareas, si una tarea es sobre un pony y lo necesitamos dibujar, entonces buscamos “po ni”; así es que se busca en la app del celular o la Tablet. Eso se llaman tutoriales.

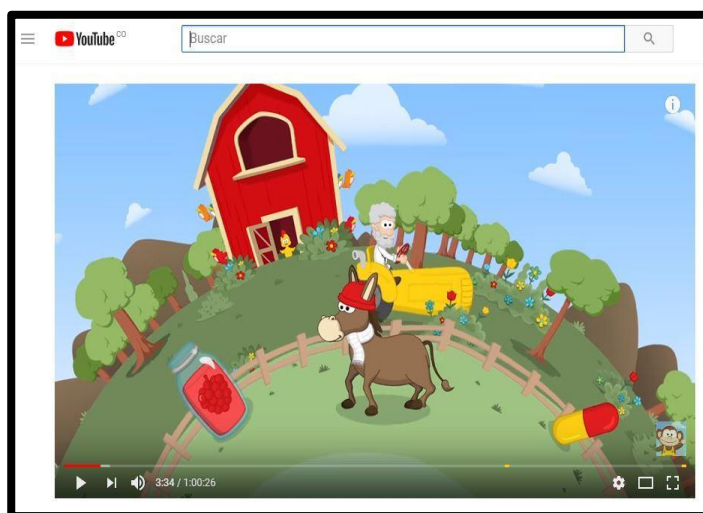


Imagen 22. Usada durante los grupos de discusión

De esta situación resultan aspectos interesantes en la línea que se viene trabajando. En primer lugar, Miguel se posiciona como sujeto al que se le enseña algo. Ese algo se lo enseña su hermana Alejandra, quien es dos años mayor que él. Independientemente de la edad, se está frente a la configuración de una relación educativa para la que no necesariamente deber haber presente un adulto (peer education); no obstante, sí una asimetría entre alguien que no sabe y alguien que sabe que, además, establece reglas y también sanciones:

- Regla/exigencia: “no bloquear la Tablet”;
- Sanción: “no prestar la Tablet”.

Siguiendo a Corsaro, acá se puede ver que la configuración de unos criterios normativos resultado del intercambio entre pares —entre infantes— que no vienen dados por

una instancia adulta y externa a la situación. En este caso la exigencia de no bloquear la Tablet es un llamado a Miguel para que asuma un manejo más consciente, metódico y cuidadoso del aparato.

Igualmente se evidencia que las relaciones entre pares y sus interacciones cobran importancia como contextos de aprendizaje que contribuyen con la formación y la socialización. Lo especial en ello radica en el mismo rango de los individuos que interactúan, ya que su actuar entre sí tiene características que se diferencian de las relaciones propiamente entre infantes y adultos. Se entiende entonces esto como una reciprocidad más simétrica que la que se da entre padres e hijos, entre adultos e infantes o entre maestro y alumnos. Y si bien existen diferencias de estatus y ejercicios de poder dentro de los mismos grupos de pares, se trata con frecuencia de jerarquías menos estáticas que, además, están sujetas fuertemente a procesos de negociación, como en el caso acabado de presentar.

Miguel destaca que le interesa aprender a usar los tutoriales, pues por medio de los tutoriales se aprenden muchas cosas y se está frente a otras instancias que enseñan. La descripción de la situación muestra que, seguidamente, entra en escena Daniel. En su intervención plantea su interés también de buscar tutoriales en YouTube; pero, a diferencia de Miguel, recurre para ello a su madre como instancia autorizada. Pero como lo dice seguidamente el mismo Daniel, no sólo recibe una negativa por parte de su madre, sino un condicionamiento para ello: “saber leer”. Lo interesante de esta parte se viene con la respuesta de Miguel: *“no hay que saber nada, sólo le hace al micrófono o a la lupa y le dice qué buscar”*.

Miguel deslegitima y desautoriza a la madre de Daniel, pues en sus palabras no hay que saber leer, tan sólo saber usar el micrófono o lupa y saber qué buscar. Acto seguido ratifica su postura mostrándole de manera ejemplar y práctica (visual) como hay que hacer. Daniel responde: *“¡Ah muy fácil! Le voy a enseñar a mi mamá que no hay que leer para buscar”*. En la tentativa de posicionarse como enseñante, Daniel muestra la inestabilidad y dinamismo de los

ordenamientos generacionales cuando está el consumo tecno-mediático de por medio, por un lado, y la relevancia de dicho consumo tecno-mediático en la conformación de lo que Margaret Mead (1997) denominó en su tiempo culturas prefigurativas.

Las culturas prefigurativas son aquellas en las que las nuevas generaciones no están volcadas exclusivamente en aprender las costumbres y saberes de sus mayores, en la medida en que aquello que se les presenta del mundo y con lo cual se confrontan día a día es distinto de lo que era en tiempos de sus predecesores. Igualmente, y como se ve en parte en este caso, muchos adultos se muestran incapaces de entender ese nuevo mundo que ya no es el mismo que marcó su infancia.

Mead (1997) llama la atención sobre la forma equivocada que suelen tener los adultos frente a situaciones de este tipo, pues continúan entendiendo el presente como una prolongación del —su— pasado; el pasado que conocieron y les tocó vivir. En el caso descrito, la madre de Daniel considera que hay que saber leer para poder interactuar con el aparato, estableciendo una suerte de equivalencia entre el lenguaje icónico y de imágenes y el lenguaje escrito. El hecho es que ello muestra puntos de choques generacionales en los que, para esta investigación, el consumo tecno-mediático juega un papel muy interesante, no sólo como fenómeno cultural motivador y tensionador de las relaciones generacionales, sino como instancia socializadora en el marco de los intercambios entre pares.

La relevancia particular que adquiere este asunto desde el punto de vista educativo tiene que ver con que la educación, particularmente entre un adulto y un infante, se ha tenido, históricamente, como la encargada de transmitir no sólo ciertos saberes, sino también ciertas pautas de comportamiento socialmente establecidas y aceptadas, no obstante, aquí ya no se trata necesariamente del mundo y saberes de las viejas generaciones, ni de unas relaciones entre viejos y jóvenes. El consumo tecno-mediático pone en entredicho las diferencias generacionales fuertemente demarcadas entre adultos e infantes y abre un espacio de mayor

agenciamiento para niños y niñas: "profe ahora le escribo al WhatsApp para que le explique bien a mi mamá la tarea".

Las relaciones de pares mediadas por el consumo tecno-mediático se pueden interpretar como espacios de posibilidad en las que mediante la negociación de normas, valores y sentidos, niños y niñas ponen a prueba sus competencias sociales y las cualifican; espacios de posibilidad en los que las competencias en medios y su uso permiten la continuidad y mantenimiento de las relaciones sociales, como relaciones de reconocimiento; espacios de posibilidad en el que la negociación conjunta de experiencias y vías de solución tienen efectos positivos sobre la creatividad de niños y niñas y sobre su comprensión de ciertos contextos sociales y sobre su formas de apropiar los saberes sociales. Saberes sobre temas de la vida, situaciones vitales y exigencias y expectativas sociales que se trabajan conjuntamente y con ello se desarrollan así valores y prácticas culturales propias que configuran la cultura de pares; cultura de pares que, como hemos venido mostrando, está cada vez más marcada por la esfera del consumo tecno-mediático.

5. Conclusiones

Esta investigación estuvo orientada a analizar el papel del consumo tecno-mediático en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar de la ciudad de Medellín. De ahí que esta pesquisa estuviese enfocada particularmente en reflexionar los sentidos otorgados al consumo tecno-mediático por un grupo de niños y de niñas y a caracterizar dicho consumo tecno-mediático a partir de lo que expresaron los infantes. Lo que se encontró en esta investigación permite destacar varios asuntos que se presentan a continuación como conclusiones.

Consumo tecno-mediático, patrones interpretativos y cotidianidad de niños y niñas

En primer lugar, se concluye que los niños y niñas van construyendo sus propios modos de apropiación, preferencias y estilos frente a los elementos del consumo tecno-mediático, lo que los lleva necesariamente a que creen unos patrones orientadores e interpretativos de diferente tipo que contribuyen con una pluralidad de visiones de mundo. Precisamente porque el consumo tecno-mediático les entrega opciones que les permiten arreglárselas con su cotidianidad y orientarse en ella a la luz de dichas opciones. Como se evidenció en esta investigación, el consumo tecno-mediático cumple un papel relevante en términos de la estructuración activa de la cotidianidad de los infantes.

La orientación temática en la cotidianidad por parte de niños y niñas comienza a basarse de manera creciente de acuerdo con lo que oferta la esfera del consumo tecno-mediático. Lo que se vuelve recurrentemente tema de relevancia y de interés para niños y niñas dentro de la cotidianidad familiar, escolar y entre pares y amigos viene ofertando cada vez en mayor medida por los medios. Durante las entrevistas, los grupos de discusión, con los dibujos y con lo escuchado y registrado en el diario de campo, se pudo confirmar que muchos de los niños y niñas vienen de la esfera del consumo tecno-mediático: ellos hablan de las

series y programas que ven en la televisión, aluden a los juegos que juegan en el celular, hacen referencia a los juegos y búsquedas por medio de internet, se identifican con ciertos personajes, apelan a ciertas emociones manifiestas dentro de estos ámbitos, valoran el mundo, las relaciones y a otros de acuerdo con lo que allí perciben.

De lo anterior se concluye que hay un asunto clave relacionado con las *affordances* del consumo tecno-mediático en la medida en que les facilitan a los niños y niñas la manipulación, uso y navegación por los dispositivos y contenidos ofertados. Estas cualidades de los objetos permiten a los sujetos una interacción con los bienes y servicios que devienen en una oferta de posibles acciones. A diferencia de otros artefactos como el libro, gracias a estas tecnologías, los infantes aprenden no sólo a manejar los aparatos de manera muy intuitiva y casi que autónoma, sino que también aprenden a buscar información y a interactuar dentro de la esfera del consumo tecno-mediático. Más que un saber reflexivo de lo que se trata acá es de saberes prácticos y procedimentales que se adquieren por repetición, ensayo y error, y por medio del ejemplo, y que hacen que el consumo tecno-mediático haga presencia en la cotidianidad de los infantes.

De ahí también que el consumo tecno-mediático adquiera un rol importante y extendido en lo relacionado con la cotidianidad infantil. Por un lado, se desarrollan rituales y comportamientos secuenciales y repetitivos que tienen una particularidad en el sentido de que no son permanentemente reflexionados por niños y niñas, sino que se vuelven como parte de esos acervos de saberes procedimentales que orientan su cotidianidad. Tanto así que la organización de sus tiempos y sus espacios están transversalizados por la esfera del consumo tecno-mediático. El consumo tecno-mediático no sólo es importante como elemento socializador desde un nivel social macro, sino también desde un nivel socio-práctico micro. El consumo tecno-mediático atraviesa las esferas cotidianas inmediatas en las que los niños se mueven y les permite estructurar su cotidianidad y dotarla de sentido.

La esfera del consumo tecno-mediático abre en ese contexto nuevos espacios de indagación para la comunicación y la acción, y amplía y diversifica el mundo de la vida de los infantes. Es así como el ámbito del tiempo libre es cada vez más atravesado por los medios y las tecnologías y orientado por el consumo, pues las actividades empiezan a entrar en relación con los medios y, además, cuestan dinero. De ello hacen parte, por ejemplo, actividades deportivas con consolas de video, juegos de karaoke, así como la visita al cine, a conciertos y ciertas fiestas. Igualmente, ciertos estilos de vida y estéticas cotidiana entran en vinculación con productos del mercado y campañas mediáticas, los cuales se presentan como ofertas y ayudas dentro del mundo simbólico de los infantes. También la esfera del consumo tecno-mediático dispone de ofertas orientadoras a partir de las cuales los niños y niñas adquieren saberes y con los cuales desarrollan ideas de relaciones o de cuestiones referida al futuro — laboral, vital, etc.

En general lo que los infantes saben sobre su cotidianidad, sobre las relaciones, sobre su futuro, lo que desean y cómo actúan en esos contextos está atravesado por el consumo tecno-mediático. En ello cumple un papel importante las industrias mediáticas y el mercado publicitario en la medida en contribuyen con una masiva comercialización de los intereses culturales de los infantes y de sus formas de expresarse con lo que presionan cada vez más para que el consumo tecno-mediático penetre los ámbitos del ocio y de la cotidianidad de niños y niñas. Para los infantes se abre con ello numerosas nuevas posibilidades de vincularse con otros, así como muchas oportunidades para ponerse a prueba y auto expresarse. El hecho es que las condiciones para la socialización de los infantes se transforman en la medida en que son cada vez más influenciados por el consumo tecno-mediático.

Consumo tecno-mediático y cultura de pares

En este escenario se concluye que, en dicha cotidianidad, el consumo tecno-mediático tiene también un papel importante como mediador de las relaciones entre pares. Se destaca la

relevancia de estas relaciones entre niños y niñas en la medida en que se vuelven componentes claves que tienen que ser considerados como marcos y condiciones para los procesos de aprendizaje y formación en los respectivos contextos, toda vez que, como se leyó en capítulos anteriores, el consumo tecno-mediático permite por fuera de los escenarios institucionales, generar espacios en los que se despliegan ejercicios de confrontación y discusión con respecto a determinados temas y asuntos que, a su vez, conllevan procesos de aprendizaje conscientes y autoorganizados. Los contenidos que circulan por medios del consumo tecno-mediático con frecuencia adquieren relevancia temática de manera individual y colectiva y se disponen como acervo de saber para la tematización del mundo y como contenidos de las interacciones. Los niños y niñas construyen sus relaciones con otros a partir de temas compartidos y de actividades que promueve la esfera del consumo tecno-mediático.

En esta línea, se deriva otra de las conclusiones de esta investigación relacionada específicamente con el papel del consumo tecno-mediático en la configuración y establecimiento de una cultura de pares infantiles. El consumo tecno-mediático permite un espacio de interacción e intercambio que es activamente construido y creado mediante prácticas simbólicas y materiales y en las que son muy relevantes las relaciones dentro de la cultura de pares. Ello ofrece también una oportunidad importante para atender con mayor detalle a las relaciones de poder entre adultos e infantes y a sus dinámicas cambiantes. El consumo tecno-mediático como mediador y como referente en los intercambios entre pares, da pistas sobre los tratos y concepciones de la infancia y sobre la estructuración de los órdenes generacionales.

Como se reivindica en esta investigación, los niños no son agentes pasivos, sino agentes constructores de su saber, de sus actividades y de sus relaciones. Por eso, siguiendo a Corsaro, es posible plantear, como conclusión, que los contenidos del consumo tecno-mediático no son simplemente copiados tal cual, por niños y niñas, sino que son utilizados y eso implica un proceso de apropiación y de reinterpretación que contribuye a la construcción de

la propia identidad y de la cultura de pares. Los infantes llevan a cabo una reproducción interpretativa de la esfera del consumo tecno-mediático lo que les permite no sólo interactuar y articularse en torno a temáticas de relevancia, sino también construir un sentimiento y sentido de grupo.

Las narraciones de los participantes de esta investigación dan cuenta de que los infantes se deben entender como sujetos activamente involucrados con el consumo tecno-mediático y no como recipientes inactivos o neutrales de los sentidos ofrecidos por los adultos. Se trata de grupos que se consolidan en torno a preferencias, distinciones, posesiones y modos de uso de los bienes y servicios tecnológicos. Las culturas de pares, actualmente, se pueden denominar como culturas de pares consumistas, esto último en el marco de las reflexiones del apartado acerca de “el consumo tecno-mediático en la cultura de pares”.

En esta línea se concluye también que hoy en día la cultura de pares es un marco de interacciones sociales entre infantes altamente mediatizada, un espacio de producción y reproducción de lo social en donde los bienes y servicios de consumo juegan un papel muy importante. Por tanto, si se toma la perspectiva de lo que sucede en el hogar y, particularmente, en la escuela, se puede plantear que existen configuraciones particulares de las relaciones socioespaciales (intergeneracionales) que se rehacen, reconfiguran y resignifican permanentemente gracias a dicho consumo. Una comprensión de este dinamismo es crucial para pensar también en la reconfiguración y resignificación de las relaciones intergeneracionales que se naturalizan y sedimentan de variadas maneras, lo cual lleva al establecimiento de ciertos patrones, rituales, normativas que influyen sobre la manera de ser niño, niña o adulto.

Al igual entonces que los procesos de apropiación en un nivel social más amplio, la adquisición, uso y consumo tecno-mediático tienen lugar en un contexto vinculador con los grupos de pares. Para los niños y niñas el trato con dicho consumo tecno-mediático es de gran importancia y una parte clave de las prácticas de la cultura de pares. Como se ha venido

señalando, cada vez más los infantes usan bienes y servicios para actividades creativas en las que a menudo los pares aparecen como copartícipes y destinatarios.

En general se tiene que, gracias al consumo tecno-mediático, la cotidianidad infantil cambia y lleva a que niños y niñas asuman nuevos roles y se comuniquen e interactúen de otras maneras a las acostumbradas. Y con ello no cambian sólo sus orientaciones sociales, sino que cambia también su comprensión y tematización de sí.

De allí que hablar de socialización mediante el consumo tecno-mediático implica ir más allá de la idea de una socialización mediante dicho consumo, pues a ello le subyace un esquema bastante simplista y monocausal en el que el consumo tecno-mediático se entiende como el causante y los infantes como las víctimas. En concordancia con las actuales sociologías de la infancia y con el enfoque interpretativo de la socialización de Corsaro (1992), se considera que un concepto de socialización mediante el consumo tecno-mediático supone la participación de los infantes, los cuales activamente se socializan en la esfera de dicho consumo. De hecho, son los niños y niñas quienes menos se preguntan por los efectos positivos o dañinos de dicho consumo sobre sí mismos o sobre la sociedad; simplemente se lo apropian y lo dotan de sentido —de allí que sea importante una mirada pedagógica cuestionadora y crítica en lo que tiene que ver con una alfabetización en el consumo tecno-mediático —.

Consumo tecno-mediático y construcción social

Esta investigación muestra entonces que el consumo tecno-mediático y la socialización a partir del consumo tecno-mediático se pueden ver desde dos perspectivas. Una relacionada con la autosocialización y una segunda perspectiva que tiene que ver con la socialización ajena o exterior o a partir de otras instancias. La socialización en la línea de la autosocialización significa que en este caso los niños y niñas escogen los medios, el contenido y disponen de una suerte de relativa autonomía incluyendo allí las *affordances* que el mismo consumo tecno-

mediático dispone para los procesos de socialización. Autosocialización a través del consumo tecno-mediático quiere decir acá que niños y niñas reciben, recepcionan, procesan, interpretan, les dan sentido a esos contenidos mediáticos de manera temática, es decir, hay temas que se vuelven relevantes o no y hay un proceso no sólo de interiorización sino también de elaboración de dichos temas, no sólo desde una perspectiva individual sino también grupal que como se ha visto es fundamental en la estructuración de la cultura de pares. De allí la segunda perspectiva, la socialización exterior, que significa que otras personas y otras instancias marcan el trato con los bienes y servicios que, como se mostró en esta investigación, son fundamentales en la cultura de pares, pero particularmente niños mayores que son considerados como orientadores, y en ese sentido estas estancias de socialización externa a través del consumo tecno-mediático contribuyen con esos procesos de socialización.

Otras de las conclusiones que se resalta con este trabajo de investigación es que el consumo tecno-mediático va más allá de la esfera del uso. Los niños y niñas no sólo construyen unos acervos de saber y unos patrones interpretativos vehiculizados por la esfera del consumo tecno-mediático que les permite orientarse en el mundo, sino que dicho consumo toma parte activa en la construcción de una identidad individual y grupal de niños y niñas. Los bienes y servicios tecnológicos entran en ese sentido como un símbolo de estatus que permite construir sentidos de pertenencia o no pertenencia a un grupo. Del mismo modo la esfera del consumo tecno-mediático es un espacio de ofertas en lo que tiene que ver con la construcción identitaria de niños y niñas. Esto no sólo porque ellos se identifican y quieren ser como los héroes artistas y otros personajes sobresalientes de los medios, sino porque el consumo mismo, al tener una cuenta en Facebook, el saber manejar una App, el tener un celular de tipo X, les permite ir construyendo una mirada de sí y de los otros que, por supuesto, está ligada a procesos de inclusión y exclusión. De allí que el infante pertenezca o no a un grupo en la medida en que tenga los saberes ligados a este (reglas de juego, trucos, manejo de ciertas Apps o posesión de cierto tipo de celulares, juegos, entre otros). Por eso, el consumo tecno-

mediático es un espacio de proyección de sí, de lo que se quiere, de los gustos, de los deseos, pero también un espacio de ofertas con las cuales identificarse, adherirse y hasta construir un sentido de lo agradable y lo desagradable.

Acá se coincide con lo que plantea Juliet Schor (2004) respecto a la infancia y el consumo:

El target es cultivado desde la más prematura infancia. No se puede ser *teen consumer* sin antes haber sido *kid consumer*. Sobre todo, se constituyen buenos kids consumer si el propio consumo es percibido como el instrumento a través del cual se realizan y certifican el propio crecimiento, la adquisición de autonomía, la semejanza a los hermanos y hermanas mayores, la imitación de los propios ídolos, la realización de la propia identidad sexual. (p, 143)

Los resultados de esta investigación también permiten afirmar que la fascinación por el consumo tecno-mediático no se basa simplemente en que satisface ciertas necesidades o que sirve a diferentes fines. Desde la perspectiva de esta pesquisa, los medios tecnológicos cumplen con diferentes funciones y, por regla, se usan y se consumen de manera multifuncional. Dentro de esa gama funcional del consumo tecno-mediático se encuentran entonces que:

El consumo tecno-mediático como sistema de orientación y patrón interpretativo de la cotidianidad infantil (según caracterización y sentidos dados) cumple con:

Unas funciones sociales

- Ofrecer motivos y temas de conversación entre la familia y los grupos de pares
- Forma la opinión y promueve ciertos saberes

- Ayuda a la configuración social de ciertos grupos y comunidades de interpretación (gamers, youtubers, fanáticos de ciertos deportes, seguidores de artistas, etc.). Precisamente como parte de esas comunidades interpretativas niños y niñas despliegan ciertas competencias y habilidades mediáticas, negocian ciertas interpretaciones del mundo (que Messi es mejor que Ronaldo o que un cierto video juego es mejor, más amigable que otro, etc.) y rutinizan métodos de uso y consumo de tales medios y tecnologías.
- Ayuda a la construcción de la identidad de grupo.
- Ayuda a que los individuos se posicionen dentro de dicho mundo.

Establecimiento de relaciones

- El consumo tecno-mediático ofrece la posibilidad de entrar en contacto con otros
- Construir amistades y mantenerlas
- Determinar amistades y atribuirles o quitarlas y ubicarlas o no dentro del grupo de pares
- Permiten el establecimiento e institucionalización de la amistad
- Ofrecer la posibilidad de intercambios

Intercambio de saberes con respecto a:

- Qué es lo nuevo
- Que está de moda
- Qué estilos de vida se imponen
- Preferencias estéticas

- Saberes orientadores, valores

Unas funciones situacionales y puntuales:

- Informar
- Divertir y entretener
- Rellenar el tiempo y combatir el aburrimiento
- Regulación de los estados de ánimo
- Función de escape (escapismo) y ruptura con la cotidianidad y rutina
- Habituaamiento (estructuración del tiempo)

Funciones relacionadas con el trabajo de biografización y construcción identitaria

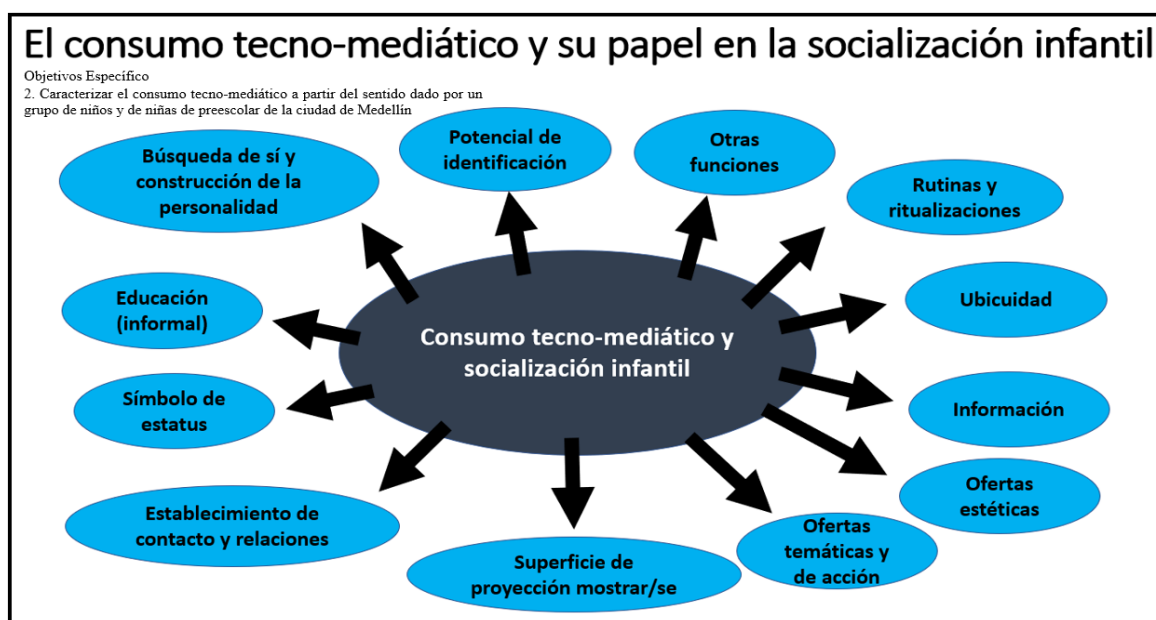
- Desarrollo de la identidad personal y grupal (normas, modelos, referentes, ideales)
- Certeza de sí y empoderamiento
- Reflexividad y autotematización (a quién me quiero parecer y a quién no, qué me gusta de mí, qué me gusta mostrar de mí, con qué me identifico, cómo quiero que me perciban, vean, etc.).
- Ofertas de solución a temas y crisis personales.
- Trabajo sobre las emociones

Trabajo sobre la propia imagen y presentación de sí por parte de niños y niñas

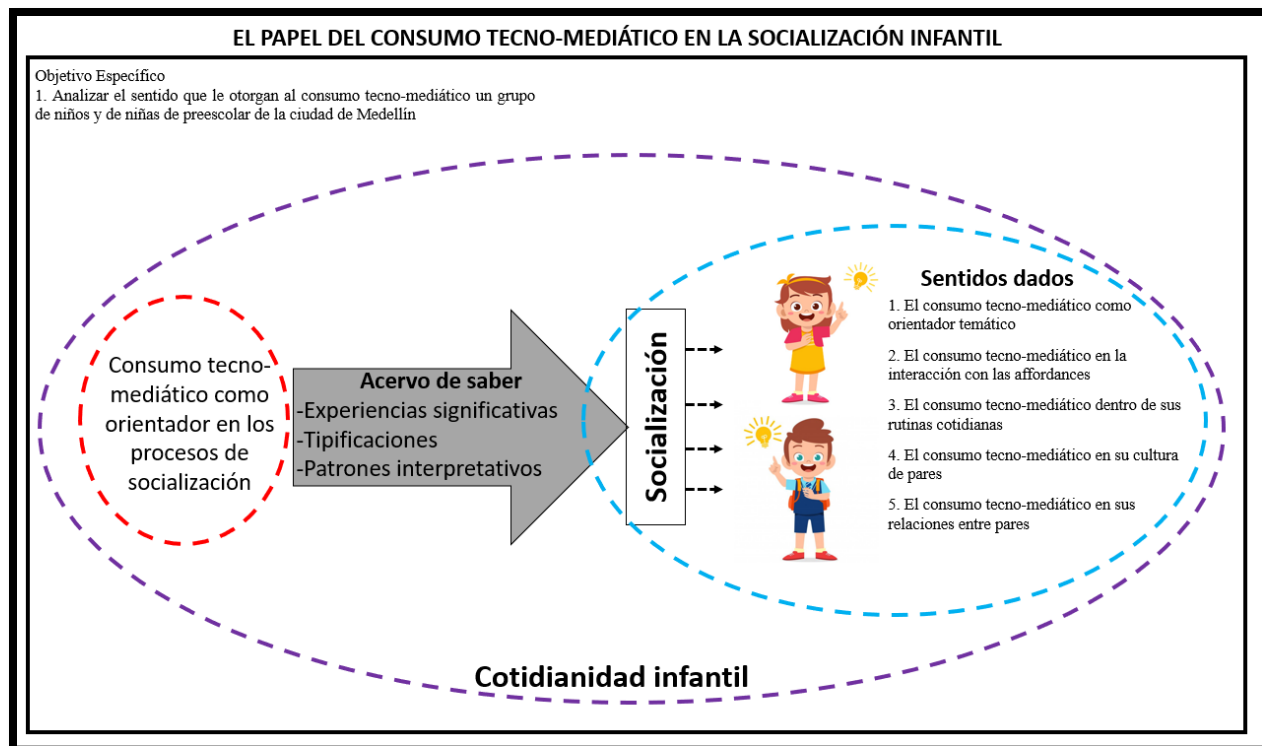
- Comunicar y presentar las preferencias y gustos propios
- Una opción para presentarse más allá de la interacción cara a cara
- Mostrar facetas de sí que, por lo general, no es posible mostrar en el contexto del preescolar

- Definirse con respecto a ciertos amigos

Esas funciones no se les pueden atribuir a un aparato o a un servicio en particular, y a pesar de que hay algunos medios o tecnologías que cumplen muy bien con alguna de esas funciones mencionadas, lo cierto es que todo esto depende del papel activo que cumplen los individuos en relación con ello. De manera que tales funciones tienen que ver también con los intereses y preferencias de niños y niñas, con sus hábitos y costumbres, con sus vivencias y experiencias biográficas, con ciertas preferencias temáticas. **En las siguientes imágenes se ilustra esto que se viene diciendo, atendiendo, además, a los objetivos específicos de esta investigación:**



Cuadro 25. Consumo tecno-mediático y socialización infantil (caracterización). Elaboración propia



Cuadro 26. Consumo tecno-mediático y socialización infantil (Sentidos dados). Elaboración propia

Los resultados de esta investigación son pues, en un sentido amplio, una orientación en torno a una pregunta por la socialización relacionada con la construcción de la identidad de niños y niñas en el contexto de unas relaciones y condiciones sociales cambiantes, en particular, fuertemente influenciadas por el consumo tecno-mediático. Los niños logran a partir de este consumo tecno-mediático estructurar sus modos de ser (pensar, valorar, percibir, actuar), sus estilos de vida y, en general, desplegar su personalidad, es decir, pasan por unos procesos de socialización vinculados al consumo. Esa socialización, tal y como es entendida acá, implica procesos de apropiación y significación del mundo en los que los infantes son actores que participan de manera permanente en sus propios procesos de socialización.

El consumo tecno-mediático en la socialización infantil se presenta como una fuente de recursos importante para el desarrollo de la personalidad, pero también representa un mundo

de riesgos y ambivalencias para el individuo en desarrollo: la sobre oferta de información puede llevar a la desinformación y al estrés que significa hacer la elección adecuada. Así, a las nuevas aperturas e inseguridades que arrastra consigo el consumo tecno-mediático no sólo se encuentran vinculadas más oportunidades de desarrollo de la personalidad (más ofertas para los estilos de vida) y de despliegue de la creatividad, sino también nuevas formas de desgaste, agotamientos y sobre exigencias de las capacidades posibles.

Con la variedad en los desarrollos de una cultura infantil cada vez más mediatizada, no sólo resultan más opciones, sino también más riesgos; pues, de cara a la posibilidad y necesidad de elección libre y de la necesidad, por tanto, de decidir, los niños y niñas se ven confrontados y enfrentados a coacciones más fuertes y con ello asumen, también, el riesgo más fuerte de hacer una falsa elección o una elección equivocada.

Lo cierto es que paulatinamente en vez de tener que crecer en el marco de las subculturas tradicionales (destradicionalización) —culturas de sus padres, de sus abuelos, etc. —, los niños se ven en la obligación de darle forma a su propia cotidianidad, llevando a cabo elecciones que puedan vincular a su vida con la pretensión de un proyecto de vida feliz y “cool”, muchas veces, tal y como lo propone el consumo tecno-mediático. Aquí cobra relevancia un presupuesto para lo que se viene tematizando: los niños y niñas crecen en contextos sociales mediatizados en los que ya está presente el consumo tecno-mediático. Aquí tienen un papel muy importante los procesos sociales de globalización, individualización y comercialización, los cuales se encuentran en una estrecha relación con las tendencias de mediación y consumo tecnológico actuales. Se podría arriesgar incluso la tesis que la infancia consumista es fundamentalmente una infancia mediatizada y tecnologizada.

Asimismo, es relevante señalar un contraste con la que fue mi tesis de maestría, en tanto existe una notable diferencia en el acervo de conocimiento y en las temáticas de relevancia que narran los niños y niñas frente a bienes y servicios de consumo tecnológicos. Mientras temas como la familia, la escuela y ciertas actividades cotidianas no presentan mucha

variación, por contraste la temática del consumo tecno-mediático se muestra más amplia, lo que indica que en el acervo de saber de niños y niñas la esfera del consumo tecno-mediático está cada vez más presente como un criterio de orientación en el mundo. En la investigación de maestría se evidenciaba que los dispositivos tecnológicos eran asumidos por los niños y niñas como una suerte de juguetes para el divertimento; ya en esta investigación no se trata únicamente de eso, sino también de la incursión explícita de dicho consumo tecno-mediático en la vida cotidiana de los infantes a pasos agigantados y acelerados.

Hacia una pedagogía crítica del consumo tecno-mediático

Cabe decir, además, que mediante los procesos de mediatización y consumo tecno-mediático se transforman también los roles y funciones de las personas, grupos e instituciones que toman parte en los procesos de socialización. Particularmente con ello se hace alusión al papel de los adultos en los contextos familiar y escolar.

De manera que quien se ocupa de la socialización en relación con el consumo tecno-mediático debe preguntarse no sólo por cómo son usados los medios y las tecnologías, sino también por cómo son apropiados y habitualizados, por el lugar, valor e importancia que se les da en la vida de los infantes, por el papel que tienen en su vida diaria y su cotidianidad y por el rol que su uso y consumo juegan en el desarrollo de su personalidad y estilos de vida. Así concebida, la socialización de los niños y niñas no es una simple adaptación social, lo cual se hace extensivo a la esfera del consumo tecno-mediático.

Hay que enfatizar entonces en estas conclusiones, en que la socialización relacionada con el consumo tecno-mediático es necesario explicarla sin dejar de considerar los diferentes contextos históricos, sociales y culturales y que ella no es un acto unilateral y unidireccional de influjo sobre los infantes, sino, más bien, un proceso en el que un entorno sociocultural forma a los infantes, pero que tal entorno es también formado y resignificado por estos últimos.

En ese sentido, esta mirada desde una perspectiva pedagógica puede contribuir enormemente al trabajo de preguntas puntuales respecto a lo que es la socialización mediante el consumo tecno-mediático. Una de ellas relacionada con cómo aprenden los niños a interactuar con el consumo tecno-mediático y qué tipos de formas de relacionamiento, en ese contexto, es posible diferenciar, analizar y comprender mejor. Otra pregunta tiene que ver con cómo cambia el consumo tecno-mediático los mismos procesos de socialización, es decir, cómo son las derivaciones del consumo tecno-mediático en las nuevas dinámicas de socialización de los niños y niñas. Así, los resultados de esta investigación se convierten en un referente para quienes se encargan de los diferentes procesos de formación y socialización de los infantes y se ven confrontados con las dinámicas de una sociedad cada vez más mediatizada e influenciada por el consumo tecno-mediático.

Hay que decir entonces que esta investigación ofrece un aporte a lo que podría denominarse una pedagogía mediática o una pedagogía del consumo tecno-mediático. Aquí es importante resaltar que se trata de una pesquisa que contribuye con preguntas fundamentales relacionadas con el consumo tecno-mediático y la socialización; entendiendo, como se ha enfatizado, que la socialización en el consumo tecno-mediático se ocupa del papel que éste juega en los procesos de desarrollo social de los individuos. De acuerdo con lo narrado por los infantes, el consumo tecno-mediático ha de ser entendido como una instancia socializadora, toda vez que, el consumo tecno-mediático es parte del entorno material y social de los niños y ellos se confrontan permanentemente con él para construir su personalidad y dar sentido a su mundo. Así, desde una perspectiva un poco más normativa, se puede decir que un trato adecuado con este consumo tecno-mediático contribuye con la formación y el despliegue cultural de los sujetos, pero también cabe entender esto último, no sólo como si se estuviese hablando de individuos inactivos, sino también de productores y constructores de sentido o de prosumidores (como se utiliza el término en la actualidad).

Desde esa lógica normativa, una de las aspiraciones de la pedagogía crítica del consumo tecno-mediático sería la de ampliar las competencias en esta. Unas competencias que permitan que niños y niñas no sean simplemente usuarios consumidores irreflexivos, sino que, por el contrario, formen unas posturas críticas y activas de lo que les llega del mundo, de lo que están consumiendo, y, de forma distanciada, de todo lo que ello implica, tanto negativo como positivo. Algo importante para resaltar a este respecto, es que el consumo tecno-mediático es también un reflejo, es mediador y transportador de las ideas y visiones de otras instancias socializadoras. De manera entonces que cuando se habla de la esfera del consumo tecno-mediático y su papel, no se está aludiendo a un ámbito neutral, sino que, implica también, una suerte de mensajes y roles en los que se incluyen unas instancias socializadoras otras.

En concordancia con lo anterior, se puede afirmar en términos conceptuales que la reflexión pedagógica y didáctica tendría que pasar del concepto de uso de medios y tecnologías, al concepto del consumo de medios y tecnologías con el propósito de darle una mirada más amplia a lo que esto significa en las sociedades actuales, pues si bien mucho de lo que se ha trabajado con las tecnologías de la información y la comunicación está orientado a su uso, a las competencias en su uso, este trabajo muestra que desde el punto de vista del consumo habría que hablar más que del uso del consumo de las tecnologías, y como bien se expuso en esta investigación, el consumo tecno-mediático abarca cuestiones de tipo identitario, de tipo estético, de tipo valorativo, asuntos de creencias y, en últimas, criterios orientadores de los individuos que, en este caso, apelando al consumo tecno-mediático, desarrollan sus formas de orientación en el mundo cotidiano y en el mundo en general.

La construcción de lo social a partir de la investigación con niños y niñas

Desde el punto de vista de la metodología se concluye que es posible teorizar y discutir sobre la infancia a partir de las perspectivas de los mismos niños y las niñas, de lo que ellos

puedan decir y expresar, toda vez que esta investigación evidencia que ellos deben ser considerados como informantes privilegiados dentro de las pesquisas principalmente porque en este texto se está afirmando que son sujetos partícipes y activos en relación con el consumo tecno-mediático, entonces dicha premisa abarcaría también su dinamismo y actividad en la construcción del concepto de infancia y de lo que se tenga que decir de ella; por ejemplo, y para este caso, se podría definir la infancia a la luz de lo que dicen los niños del consumo tecno-mediático; también hacer unas contribuciones a la sociología de la infancia o a una sociología del consumo de la infancia. Estos últimos podrían ser objetos de estudio para futuras investigaciones.

Entonces visibilizar los puntos de vista de los infantes es imperativo mucho más considerando que, actualmente, hay un particular interés académico, político y económico puesto en este grupo social. Y en ese sentido los discursos que circulen se deben dar a partir de lo que ellos puedan expresar de sí mismos. De ahí que las técnicas e instrumentos de esta investigación sean elementos valiosos para obtener y producir información por dos razones. La primera, en tanto fueron diseñados, puestos a prueba, adaptados y utilizados pensando fundamentalmente en la interacción con niños y niñas en edades en las que resulta un reto indagar algunos temas de interés para los adultos. La segunda, porque las entrevistas episódico-narrativas, los dibujos, los grupos de discusión con foto elicitación resultan ser muy apropiadas y eficaces para que los niños puedan utilizar ciertas formas de expresión que son agradables para ellos. Así las cosas, es muy probable que quien quiera indagar con infantes, y utilice estas técnicas, centrará su preocupación y atención en las perspectivas de los niños y en lo que ellos puedan expresar.

Lo que se señala con anterioridad, también implica considerar, a la hora de investigar con niños, que el proceso metodológico conlleva un arduo para mantener cohesión entre la teoría y la práctica, de manera que quien quiera investigar con este grupo etario debe mantener coherencia entre lo que se dice a la hora de conceptualizar y teorizar a la infancia, y lo que se

hace en la investigación empírica. En este sentido, se recomienda que en las pesquisas en las que estén participando niños y niñas se haga un especial énfasis en el trabajo de campo para la generación de la información, es por ello que, cada técnica e instrumento debe ser revisado y puesto a prueba con el fin de garantizar que se privilegiará la voz de los niños y las niñas, teniendo siempre como premisa que lo que ellos expresan reivindica su voz y su posición. En ese sentido hay que tenerlos como agentes que participan en la construcción activa de lo social.

Precisamente y atendiendo a lo anterior, en esta investigación la participación de los infantes se evidencia particularmente en las expresiones en las que ellos dan cuenta de la manera en la que han cargado de significado sus experiencias con el consumo tecno-mediático y lo que esto representa dentro de sus vidas cotidianas. Es decir, los niños han dado sentido a lo que consideran como relevante con respecto al consumo tecno-mediático y esto involucra ciertas comprensiones, creencias, maneras de percibir, valoraciones y emociones. Por tanto, entonces, los niños en su relación con el consumo tecno-mediático no pueden ser vistos como simples usuarios neutros, sino que hay que verlos como sujetos que se las arreglan y que se confrontan con los bienes y servicios de una manera activa.

Así, siguiendo a Corsaro (1992) con su enfoque interpretativo de la socialización en vez de focalizarse en el *niño autónomo* en un viaje solitario en el que, él primero, tiene que aprender y luego tiene que usar las habilidades y el saber de su cultura, la teoría interpretativa se focaliza en *las negociaciones comunales de los niños con otros* [...]. Desde esta perspectiva la socialización no es algo que les sucede a los niños; es un proceso en el cual los niños, en interacción con otros, producen su propia cultura de pares y eventualmente llegan a reproducir, a extender y a compartir el mundo adulto (p, 175).

Un análisis micro-sociológico de dichas dinámicas participativas puede indicar entonces cómo las actividades cotidianas de niños y niñas muestran la participación que ellos tienen en

la producción y reproducción de la sociedad. Un aporte de Corsaro (1992) en ese sentido es precisamente el de destacar cómo tales acciones cotidianas de los infantes, a menudo desapercibidas para los adultos, contribuyen con la construcción de lo social y de sus estructuras —por ejemplo, el sistema estructural del consumo tecno-mediático—, lo cual tiene consecuencias y efectos tanto para los infantes como para los adultos.

Ello requiere de una postura que, ante todo, reconozca el mundo social de niños y niñas y que atienda a esos espacios y situaciones reales y específicas en donde ellos generan los diferentes sentidos del mundo; no obstante, no en la lógica de que se trata de simples mundos de la fantasía, la imaginación y la imitación y de “malas copias” del mundo de los adultos.

Así, se puede afirmar que el consumo tecno-mediático tiene un papel destacado en los procesos de socialización infantil. Los niños y niñas crecen actualmente en un complejo mundo de mediaciones y tecnologías. Esos medios y esas tecnologías se le presentan a niños y niñas en sus diferentes esferas sociales en formas y modos variados y le dan tintes específicos a su experiencia y significación del mundo. Dicho con otras palabras: el mundo de las mediaciones y las tecnologías y su consumo es hoy en días una forma básica y relevante de la realidad; la mayoría de las cosas que se saben hoy en día del mundo —y no necesariamente lo más importante— lo conocen gracias a los medios y las tecnologías. En ese sentido, la importancia de los bienes y servicios en el mundo cotidiano de niños y niñas es evidente —aunque poco estudiado—.

Finalmente, y desde el punto de vista metodológico, de los patrones interpretativos se puede decir que se manifiestan en la conciencia individual a partir de connotaciones individuales, aplicaciones y adaptaciones. Como se viene diciendo, la apropiación individual de los patrones interpretativos tiene lugar mediante los procesos de socialización, pero se continua mediante la realización de las acciones —de manera práctica—. En las prácticas interactivas concretas los patrones interpretativos se aplican una y otra vez, se actualizan y a partir de allí también se diferencian y transforman.

Los nuevos patrones interpretativos adquieren su validez social en principio mediante su difusión mediática. Los medios contribuyen así con la diseminación de patrones interpretativos, pero ellos, *en sí mismos*, también inculcan patrones interpretativos. En correspondencia con ello fue posible investigar los patrones interpretativos en tres situaciones diferentes:

- En su uso cotidiano por parte de los individuos,
- En su transmisión a los nuevos miembros de un grupo o sociedad (en particular a las nuevas generaciones) y
- En las presentaciones mediatizadas de las que aquellos se sirven.

En síntesis, lo esencial para la comprensión de los patrones interpretativos orientados por el consumo tecno-mediático es que estos son:

- Compartidos social y colectivamente (los patrones interpretativos individuales, en tanto derivaciones, no son nunca independientes de lo social.
- Fungen como teorías o modelos (tipificaciones) de la cotidianidad.
- Se ponen a prueba con la realización práctica de la acción, es decir, más que verdaderos tienen que ser exitosos.
- De un grado elevado de complejidad.
- Usados de manera comunicativa y utilizados para la legitimación de las acciones.
- Orientadores de la acción y de la valoración de los individuos y con su ayuda estos últimos pueden resolver situaciones sociales difíciles e inesperadas.
- Parte de los acervos de saber compartido y colectivo.
- De una validez incuestionable para los individuos
- Estructurados y consistentes de manera interna.

- Apropriados con el curso de los procesos de socialización y remiten a contextos sociales específicos.
- Una dimensión específica de la realidad social que se puede reconstruir a partir de diferentes manifestaciones y expresiones individuales.
- Históricos y cambiantes, aunque muestran una gran estabilidad más allá de las situaciones específicas.
- Funcionan como programas colectivos que orientan las reacciones de los individuos con respecto a determinados sucesos, situaciones e incidentes
- Contienen estereotipos, etiquetados y tipificaciones; valoraciones (bueno/malo), saberes estilo receta o instrucciones, explicaciones a causas y a consecuencias, y soluciones.
- En la investigación cualitativa se pueden analizar a partir de interpretaciones y expresiones individuales de las que son constitutivos.

A manera de síntesis de las conclusión se puede decir que:

Atendiendo a la pregunta y los objetivos trazados en esta investigación es posible concluir que los sentidos que le otorgan al consumo tecno-mediático este grupo de niños y de niñas de preescolar de la ciudad de Medellín son los siguientes:

1. El sentido dado por los niños y niñas al consumo tecno-mediático como orientador temático
2. El sentido dado por los niños y niñas al consumo tecno-mediático en la interacción con las affordances
3. El sentido dado por los niños y niñas al consumo tecno-mediático dentro de sus rutinas cotidianas

4. El sentido dado por los niños y niñas al consumo tecno-mediático en su cultura de pares

5. El sentido dado por los niños y niñas al consumo tecno-mediático en sus relaciones entre pares

Asimismo, la caracterización del consumo tecno-mediático a partir del sentido dado por este grupo de niños y de niñas de preescolar de la ciudad de Medellín es posible enumerarlo de la siguiente manera:

1. Búsqueda de sí y construcción de la personalidad
2. Educación (informal)
3. Símbolo de estatus
4. Establecimiento de contacto y de relaciones
5. Superficie de proyección para mostrar y mostrarse
6. Ofertas temáticas y de acción
7. Ofertas estéticas
8. Información
9. Ubicuidad
10. Rutinas y ritualizaciones
11. Potencial de identificación

Referencias Bibliográficas

- Alba, G. (2012). Los videojuegos en la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes bogotanos. En Amador, J. (2012). *Infancia, cibercultura y subjetividades. Modos de ser y de estar en el mundo a través de las pantallas*. Bogotá: Diálogos.
- Alonso, L. (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Arango, G., Bringué, X., & Sádaba, C. (2010). La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas*: Universidad de Medellín, 45-56.
- ARENA Multinacional Havas Group, (2011).
- Aristizábal, D. (2016). Niños deseantes y mercados emergentes: reflexión histórica sobre la infancia y el consumo en Colombia, primera mitad del siglo XX. En: Trashumante. *Revista Americana de Historia Social*. (8), 206-231.
- Arnold, R. (1983). Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, (29), 893-912.
- Aroldi, P. (2007). Comportamiento infantil. Consumo mediático y cultura del consumo. En *TELOS. La televisión y la infancia*. (73), 86-93.
- Baacke, D. (1998). *Die 6-12 Jährigen. Einführung in die Probleme des Kinderalters*. Weinehim y Basel: Beltz Verlag.
- Bacher, S. (2012). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós
- Banerjee, R., & Dittmar, H. (2007). What is beautiful and who is "cool"? Consumer culture and socialisation. En: *Consumer Culture, Identity and Well-Being: The Search for the 'Good Life' and the 'Body Perfect'*. Psychology Press
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barker, J., & y Weller, S. (2003). "Never work with children?": the geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*. (2), 207-227.
- Bauman, Z. (2014). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Bernal, L., Gabelas, J., y Lazo, C. (2019). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/icse/v23/en_1807-5762-icse-23-e180149.pdf
- Bocock, R. (1993). *Consumption*. London: Routledge.
- Bolivar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- Brée, J. (1995). *Los niños, el consumo y el marketing*. Barcelona: Paidós
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brusdal, R. (2005). Small emperors in a affluent society. En: Buckingham, D. & Tingstad, V (Eds.). (2005). *Children and consumer culture*. United Kingdom: Palgrave MacMillan.
- Brusdal, R. (2007). If it is good for the child's development then I say yes almost every time: how parents relate to their children's consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 31(4), 391-396.
- Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Ediciones Morata.
- Buckingham, D. & Tingstad, V (Eds.). (2010). *Children and consumer culture*. United Kingdom: Palgrave MacMillan.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (s.f). *La infancia como construcción social*. Recuperado de <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

- Carrillo, David, S. C. (2015). *Infancia y socialización mediática: El papel de las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad*. [Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia]
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura: La sociedad Red*. México, Alianza Editorial.
- Cooper, R., Chenail, R., & Fleming, S (2012). A Grounded Theory of Inductive Qualitative Research Education: Results of a Meta-Data-Analysis. Florida. *The Qualitative Report*. (17), 1-26.
- Cook, D. (2004). *Commodification of Childhood*. London: Duke University Press
- Cook, D. (2008). The missing Child in consumption theory. En: *Journal of consume culture*. 8(2), 219-243.
- Cook, D. (2010). Commercial enculturation: Moving beyond consumer socialization. En: Buckingham, D., & Tingstad, V. (Eds.) (2010). *Children and consumer culture*. United Kingdom: Palgrave MacMillan, 63-79.
- Cook, D. (2011). Children as consumers. En: Qvortrup, J., Corsaro W., & Honig M. (2011). *The palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillan, 332-346.
- Corsaro, W. (2011). *Sociología da infancia*. Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. (2003). *We are friends right? Inside kids culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. (1992). Interpretative Reproduction in Children's peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177
- Corsaro, W. Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Corsaro, W., Molinari, L. (2005). *I compagni. Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. New York: Teachers College Press
- Cortez, D., & Otros. (2015). *Princesas, Transgresores, Apasionados y otros*. Cali: editorial Santiago de Cali.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guidethrough qualitative analysis*. California: SAGE.
- Chin, E. (2001). *Purchasing Power: Black Kids and American Consum Culture*. Minnesota: University of Minnesota Pres

- Christensen, P., & James, A. (2000). Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication. En: Christensen, P., & James, A. (Eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press, 1-8.
- Croos, G. (2004). *The Cute and the Cool*. New York: Oxford University Press.
- Curia, M. (2006). Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre oferta cultural y la construcción de identidades infantiles. En: Carli, S (Comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Darriba, V., & Rabello de Castro, L. (2011). Construcciones de identidad y la búsqueda de la felicidad en la cultura del consumo. En: Rabello de Castro, L (Coord.) (2011). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano 2: Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Denzin, N. (2010). "Foreword". En: Sandlin, J & McLaren, P. (Eds) *Critical pedagogies of consumption: living and learning in the shadow of the shopocalypse*.
- Dick, B. (2005). Grounded theory: a thumbnail sketch. Resource Papers in action research. Recuperado de: <http://www.aral.com.au/re>
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de Nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Dittmar, H. (1992). *The social psychology of material possessions: to have it to be*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Dotro, V. (2007). La infancia entre la inocencia y el mercado. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/95859>
- Douglas, M., & Isherwood, B. (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. México: Editorial Grijalbo.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). Teorías de la socialización: una definición sociológica. *Revista de Sociología*, 511-535.
- Duek, C. (2006). Infancia, *fast food* y consumo (o de cómo ser niño en el mundo McDonald's). En: Carli, S. (Comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duek, C., Enriz, N., Tourn, G., & Muñoz, F. (2012). Niños, teléfonos móviles y consumo: nuevas prácticas con nuevas tecnologías. *Revista infancias imágenes*. 11(1), 9-17.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Editorial Popular.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management*. Recuperado de <http://goo.gl/FRdKCx>

- Ekström, K & Tufte, B. (eds). (2007). *Children, media and consumption. On the front edge.*
Goteborg: The international Clearinghouse on Children, Youth and media.
- Featherstone, M. (2000). *Cultura de consumo y posmodernismo.* Buenos Aires: Amorrortu
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata
- Fox, R. (1981). Freedom, and flexibility with data quantitative. En: *quantitative research*, 210-11
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching Children's Experiences.* London: Tue Guilford Press.
- Gabriel, Y & Lang, T. (1995). *The unmanageable consumer.* London: Sage.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa.* Medellín: La carreta editores.
- García, N. (1993). *El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica.*
Conaculta: México.
- García Nova, B. E. (2015). *Escritura digital: La experiencia de un grupo de niños de 5 años.*
[Tesis de maestría. Universidad de Antioquia]
- Garlan, K. (1964). *The First Things First Manifesto.* London: The Guardian
- Gaver, W. (1991). Technology affordances. chi'91. Conference Proceedings, 79-84.
- Gibson, J (1977). The Theory of Affordances. En Shaw, R & Bransford, J (Eds.). *Perceiving, Acting, and Knowing. Toward an Ecological Psychology.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 67-82.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del Yo.* Barcelona: Ediciones Península.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.*
Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gil, A. (2009). *Estudo de caso.* Sao Paulo: Atlas.
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz: Disney y el final de la inocencia.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory.
International Journal of Qualitative Methods 1 (2) Spring.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction - Fun in Games & Role Distance.* Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1961). *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings.*
New York: The free press
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia.* Madrid: CIS
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. EMPIRIA.
Revista de Metodología de Ciencias Sociales. (24), 45-66.

- Greene, S., & Hogan, D. (2005). (Eds). *Researching Childrens' Experience. Approaches and Methods*. New Delhi: Thousand Oaks Sage Publications.
- Grusecs, J. & Hasings P. (2015). *Handbook of socialization. Theory and Research*. New York: Guilford Press
- Gunter, F. & Furnham, A. (1998). *Children as Consumer. A psychological analysis of the young people's market*. London: Routledge
- Han, B-C. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Estudios. Routledge*. (17), 13-26.
- Herèdia, N. (2015). *Diseño de la interfaz y diseño de la interacción. El rol del diseño en el cambio de paradigma televisivo*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Holloway, S. & Gill, V. (2002). *Cyberkids: Children in the Information Age*. London: Routledge.
- Holt, D. (1998). Does cultural capital structure American consumption? En: *Journal of Consumer Research*, 25, 1-26.
- Honig, M-S. (2009). The Palgrave Handbook of Childhood Studies. *Hardback: Palgrave Macmillan*, 59-174
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Jacobson, L. (Ed.) (2008). *Children and consumer culture in American society: A historical handbook and guide*. Westport; Connecticut; London: Praeger Publishers.
- Jacobson, L. (1999). *Raising Consumers. Children and the American Mass Market in the early Twentieth century*. New York: Columbia University Press.
- Jacobson, L. (ed). (2008). *Children and consumer culture in American Society. A historical handbook and guide*. London: Praeger Publishers.
- Jansson (2002). *The Mediatization of Consumption Towards an analytical framework of image culture*. London: Malmö University
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Madrid: Paidós
- Kenway, J., & Bullen, E. (2001). *Consuming Children. Education-Entertainment-Advertising*. Philadelphia: Open University Press. 2001.
- Kincheloe, J. L. (2002). *The sign of the burger: McDonald's and the culture of power*. Philadelphia: Temple University Press.
- Klein, N. (2002). *No logo: el poder de las marcas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Liebel, M. (2007). *Los niños como investigadores. Encuentro*. (78), 6-18.

- Lincoln, Y., Lynham, S., & y Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En Denzin, N, & Lincoln, Y (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*
- Lindsay, G. (2000). Researching Children's Perspectives: Ethical Issues. En: Lewis, A., & Lindsay, G. (Eds.). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press, 1-19.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity Press
- López, M. (1994). *Investigaciones fenomenológicas sobre el origen del mundo social*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, prensas universitarias
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós
- Marshall, D. (2004). *New Media Cultures*. London: Arnold Publishers.
- Martens, L. (2005) Learning to Consume-Consuming to Learn: Children at the Interface between Consumption and Education. En: *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 343-357
- Martens, L., Southerton, D. y Scott, S. (2004). *Bringing children (and parents) into the sociology of consumption*. En: *Journal of consumer culture*, 4(2),155-182.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martín-Barbero, J. (1999). *Recepción de medios y consumo cultural: travesías*. En G. Sunkel (Comp.). *Consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Miller, D. (1999). *Ir de compras: Una teoría*. México: Siglo XXI.
- Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En: Carli, S. (Comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 209-240.
- Mitchell, C. (2010) Researching things, objects and gendered consumption in childhood studies. En: Buckingham, D. & Tingstad, V (Eds.). (2010). *Children and consumer culture*. United Kingdom: Palgrave McMillan.
- Mitchel, C. (2010). Researching things, objects and gendered consumption in childhood studies. En: Buckingham, D., & Tingstad, V. (Eds.) (2010). *Children and consumer culture*. United Kingdom: Palgrave McMillan, 94-112.
- McGrenere, J., & Ho, W. (2000). Affordances: Clarifying and evolving the concept. *Proceedings of Graphics Interface*. Recuperado de <http://teaching.polishedsolid.com/spring2006/iti/read/affordances.pdf>

- McKendrick, J. y Bradford, M. (2000) Kid Customer? Commercialization of Play Space and the Commodification of Childhood. En: *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 295-315.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del hombre*. Barcelona: Paidós.
- Mean, M. (1997). *Cultura y compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa
- Molnar, A., Boninger, F., Wilkinson, G., & Fogarty, J. (2010). Schools inundated in a marketing-saturated world. En: Sandlin, Jennifer A y McLaren, Peter (eds.) (2010). *Critical pedagogies of consumption. Living and learning in the shadow of the "shopocalypse"*. New York; London: Routledge, 83-96.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Morley, D. (2007). *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*. Barcelona: Gedisa
- Niederbacher, A., & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes-und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, T. (1999). *El sistema Social*. Madrid: Alianza editorial.
- Pettit, C. (2011). *Medios y tecnologías de la información y la comunicación. Socialización y nuevas apropiaciones*. Córdoba: Brujas.
- Postman, N. (1988). *La desaparición de la niñez*. Barcelona: Círculo de lectores
- Pugh, A. (2009). *Longing and Belonging: Parents, Children and Consumer Culture*. Berkeley: University of California Press.
- Rabello de Castro, L (Coord.). (2011). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Reckwitz, A. (2002). Hacia una teoría de las prácticas sociales: un desarrollo en teoría cultural. En: *European Journal of Social Theory*, 243-263.
- Riesman, D. (2001). *The Lonely crowd, revised edition: A study of the changing American character*. Yale: University Press.
- Ritzer, G. (2008). *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Rodríguez, C., Quiles, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2), 133-154.
- Roeder, D. (1999). Consumer socialization of Children: A retrospective look at 25 years of research. En: *Journal of Consumer Research*. 183-213
- Sáez, F. (1985). Cinco Subculturas informáticas. *TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación* (1), 32-37
- Sáez, F. (2007). TVIC: Tecnologías para la Vida Cotidiana. *TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación*. (73), 4-6
- Sandlin, J. & McLaren, P. (2010). *Critical pedagogies of consumption. Living and Learning in the shadow of the "Shopocalypse"*. New York; London: Routledge.
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns: la sociedad teledirigida*. México: Taurus
- Sastre, C. (2010). *McMundo. Un viaje por la sociedad de consumo*. Barcelona: Los libros de lince.
- Schor, J. (2004). *Born to buy. The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. New York: Scribner
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona; Buenos Aires: Paidós
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social: Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social: Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu
- Scolari, C. (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Seiter, E. (1993). *Sold separately: Parents and Children in Consumer Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Seiter, E. (1999). *Televisión and New Media Audiences*. Oxford: Oxford University Press
- Serres, Michel. (2016). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Buenos Aires: Fondo de cultura económica
- Slater D. (2000). *Consume Culture and Modernity*. Cambridge: Polity
- Setiffi, F. (2014). Becoming consumers: Socialization into the World of Goods. *Italian Journal of Sociology of Education*. 6-25.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Smith, A. (1776). *La riqueza de las naciones*. Valladolid: En la Oficina de la Viuda é Hijos de Santander.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Steinberg, S. (ed). (2011). *Kinderculture. The corporate construction of childhood*. Boulder: Westview Press
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Süss, D. (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimension – Konstanten – Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Taberner, J. (2005). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.
- Tobin, J. (Ed.). (2004). *Pikachu's global adventure: The rise and fall of Pokémon*. Durham and London: Duke University Press
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Published
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen in the age of the internet*. New York: Touchstone.
- Turkle, S. (1984). *The second self: computer and the human spirit*. New York: MIT Press
- Ullrich, C. (1999). *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview: Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung*. (Arbeitspapiere-Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung). Recuperado de <https://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-3.pdf>
- Ullrich, C. (2019). *Das Diskursive Interview: Methodische und methodologische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer VS
- Veblen, T. (1987). *Teoría de la clase ociosa*. Barcelona: Hispanamérica
- Vygotsky, .LS. (2014). *Obras escogidas II. Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología*. Madrid: Machado grupo de distribución.
- Waerdahl, R (2010). *The Dao of consumer socialization: Raising Children in the Chinese Consumer Revolution*. En: Buckingham, D. & Tingstad, V (Eds.). (2010). *Children and consumer culture*. United Kingdom: Palgrave McMillan.
- Wagner, W; Hayes, N. y Palacio, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos

- Warde, A. (1997). *Consumption, Food and Taste*. Londres: Sage
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. España: Fondo de cultura económico.
- Werner, K., & Weiss, H. (2003). *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Buenos Aires: Sudamericana
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación*. Madrid: Narcea SA
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman

Anexo A. Asentimiento informado



Medellín, Fecha|

Asentimiento informado

Vamos a realizar un estudio que se llama “*consumo tecno-mediático en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar en el contexto familiar y escolar*” (en este punto se explica al niño de manera clara de lo que se trata la investigación).

Para conocer mejor sobre este tema quiero saber si te gustaría participar en este estudio. Una vez que tú aceptes participar, se conversará con tus papás y/o acudiente para que ellos también conozcan de lo que se trata la investigación.

Si decides no participar en el estudio no pasará nada y nadie se enojará por ello. Si decides participar hablaremos un rato tu y yo, y en otros momentos nos sentaremos con un grupo de compañeros para dialogar. Todo lo que hablemos será guardado por mí. No usaré tu nombre ni datos personales.

Si quieres participar haz un círculo o una marca al dibujo del dedo apuntando hacia arriba. Si no quieres haz la marca en el dedito apuntando para abajo. Con eso bastará para que conozca tu decisión.

Si no entiendes cualquier cosa puedes preguntar las veces que quieras y yo te explicaré lo que necesites.

Yo: _____

SI quiero participar



NO quiero participar



Anexo B. Consentimiento informado



Medellín, Fecha

Consentimiento informado

Esta investigación pretende indagar por el *papel del consumo tecno-mediático en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar en el contexto familiar y escolar*. Para ello se incorporarán una cámara de video y una grabadora para registrar las apreciaciones de los niños y las niñas. Asimismo se certifica que la información derivada de este estudio no vulnera o vulnerará los derechos de los niños y niñas bajo ninguna forma o circunstancia. En ese sentido se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto.

Dicha indagación será llevada a cabo por la investigadora Sara Carolina Carrillo estudiante del doctorado en Educación del Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia.

Solicito amablemente su consentimiento para que su hijo participe en esta investigación:

Yo,..... (Nombre y apellidos), doy mi autorización para que mi..... (Parentesco) participe en esta investigación.

Nombre del niño..... (Nombre y apellidos).

Firma del padre, madre o responsable legal:

Teléfono:.....

Fecha:.....

Si solicita mayor información o tiene preguntas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con la investigadora a través del correo electrónico: sccd31@gmail.com

Anexo C. Preguntas orientadoras para la entrevista episódico-narrativa

Preguntas orientadoras para la entrevista

Detonantes de relatos episódico-narrativos:

- Cuéntame qué es lo primero que haces cuando te levantas
- Cuéntame cómo es un día tuyo en el que utilizas tecnologías
- Recuerdas cuando fue la primera vez que utilizaste una tecnología
- Cuéntame cómo es un día de alguien que conozcas que utilice tecnologías

Palabras detonantes para los relatos episódico-narrativos:

Recuerdas
 Alguna vez
 Cuéntame
 Qué más me puedes contar|
 De ahí qué pasó

Preguntas temáticas

¿Qué tecnologías conoces?

¿Sabes para qué se utiliza/sirve?

¿Tienes alguna de esas tecnologías?

¿Para qué las utilizas?

¿En qué momentos las utilizas?

¿Qué otras tecnologías tienes?

¿Te gustan las tecnologías que tienes?
 ¿Por qué?

¿Cuáles otras tecnologías te gustaría tener?
 ¿Por qué?

¿Esas tecnologías las puedes utilizar en todas partes?

Respuesta sí: ¿En qué otro lugar te gustaría utilizarlas? ¿Por qué?

Respuesta no: ¿dónde te gustaría utilizarlas? ¿Por qué?

¿Con quién utilizas las tecnologías? ¿Por qué?

¿Con quién te gustaría utilizarlas? ¿Por qué?

¿Crees que estas tecnologías te permiten conocer a otras personas? ¿Cómo? ¿Por qué?

¿Cómo te sientes cuando utilizas las tecnologías?

¿Qué marcas conoces? ¿Cuál es mejor?
 ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

¿Cuáles tecnologías son tus favoritas?
 ¿Por qué?

¿Cuáles tecnologías no te gustan tanto?
 ¿Por qué?

Anexo D. Imágenes para grupos de discusión con foto elicitación

D 1. Imágenes utilizadas durante el año uno

D 2. Imágenes utilizadas durante el año dos

Anexo E. Formato para diario de campo

Fecha	Escuchación	Descripción del contexto en el que se da la escuchación	Notas reflexivas/ Interpretación (juicios de valor, opiniones, reflexiones)

Anexo F. Matriz para el dibujo

Identificación:	Edad:	Fecha:
Orientación: Dibuja lo que más te gusta hacer cuando estás en la escuela		
Relato del niño sobre el dibujo realizado:		
Relato del niño a partir del dibujo realizado:		