



Territorios híbridos: infancias rurales de Jerusalén en tiempos de redes sociales

Juan Sebastián Buriticá Franco

Proyecto presentado para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias

Tutor

Simón Montoya Rodas

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancias

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

Cita	(Buriticá Franco, 2025)
Referencia	Buriticá Franco, J. S. (2025). <i>Territorios híbridos: infancias rurales de Jerusalén en tiempos de redes sociales</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte VI

Grupo Formación y Antropología Pedagógica e Histórica - FORMAPH



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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

Resumen	5
Abstract.....	6
Introducción	7
1. Planteamiento del problema	9
1.1 La infancia como campo discursivo	12
2. Antecedentes	20
2.1 Desde la Modernidad	22
2.2 Hacia lo contemporáneo	26
3. Objetivos.....	29
3.1 Objetivo general	29
3.2 Objetivos específicos.....	29
4. Marco teórico.....	30
5. Fundamentación metodológica	40
5.1 Sobre la población	43
5.1.1 Caracterización de los Participantes	43
5.2 Consideraciones éticas.....	45
6 Presentación y discusión de resultados.....	47

6.1	Capítulo I: Tensiones entre el sujeto online y el sujeto offline	47
6.1.1	Consumo digital y validación social.....	52
6.2	Capítulo II: Territorialidad híbrida: el encuentro entre lo rural y lo virtual	56
6.2.1	La territorialidad física y simbólica: Un anclaje afectivo con lo rural.....	56
6.2.2	El juego y la apropiación del espacio	61
6.2.3	El reclamo por el espacio público	67
6.2.4	El territorio digital: Cibercultura y subjetividad	69
6.2.5	Hibridación cultural: Del espacio físico al digital.....	71
6.2.6	Configuración de la infancia en el contexto rural y transmisión de saberes	73
6.3	Capítulo III: Los bordes online	76
6.3.1	Tensiones y negociaciones identitarias.....	76
6.3.2	Validación y capital simbólico: la construcción del sentido de pertenencia.....	80
6.3.3	Resistencias y flexibilización de normas.	81
6.3.4	Lo offline como anclaje y validación	82
6.3.5	Comunidad online	84
6.3.6	Relaciones parentales y regulación del uso digital	86
6.4	Capítulo IV: Conclusiones.....	88
6.4.1	Infancias en tránsito: entre el arraigo y las pantallas	88
7	Referencias.....	93
8	Lista de anexos	100

Lista de figuras

Figura 1. Online vs Outline.....	143
Figura 2. Territorialidad.....	144
Figura 3. Relaciones	145
Figura 4. Individuación	146

Resumen

La presente investigación se interroga por el papel de las redes sociales como escenarios contemporáneos de socialización y su incidencia en los procesos de subjetivación infantil en un contexto rural. Se parte del reconocimiento de que la infancia, como categoría histórica y social, ha atravesado diversas transformaciones, desde las configuraciones modernas sostenidas en instituciones como la familia y el Estado, hacia nuevas formas de construcción subjetiva mediadas por dispositivos tecnológicos. El estudio se desarrolló en un caserío rural de vocación minera, marcado por el extractivismo de multinacionales cementeras, escasa infraestructura pública y una débil apropiación comunitaria del territorio. Este escenario, tensionado por el abandono estatal y la transformación del uso del suelo, permitió explorar cómo los niños y niñas habitan e interpretan su realidad local y digital.

Desde un enfoque cualitativo y crítico, se indagaron las formas en que las redes sociales median las experiencias cotidianas de los participantes, visibilizando una subjetividad que se despliega entre lo online y lo offline. Los referentes teóricos incluyen a Michel Foucault, Gilles Deleuze, Maurizio Lazzarato y Juan Carlos Amador, entre otros, cuyas nociones de poder, control, subjetivación e hibridación cultural resultan fundamentales para interpretar el fenómeno.

Los resultados muestran que la subjetivación infantil se configura en una tensión constante entre lo físico y lo digital. Esta dualidad implica prácticas que buscan reconocimiento en ambos escenarios: las redes sociales funcionan como espacios de control, donde el consumo y la validación social influyen en valores y vínculos, pero al mismo tiempo persiste el arraigo rural como horizonte de resistencia. Este arraigo abre líneas de fuga y formas de subjetivación que resignifican la relación con la comunidad, articulando tradiciones locales con experiencias globales mediadas por lo digital.

Se advierten así contradicciones: la virtualidad amplía horizontes de expresión, aunque puede favorecer procesos de individuación que limitan el agenciamiento, mientras que el arraigo territorial sostiene resistencias y recrea vínculos comunitarios desde la hibridez cultural. En suma, los hallazgos revelan la complejidad de la subjetivación en infancias rurales contemporáneas, atravesadas por una cultura digital que actúa simultáneamente como posibilidad y restricción.

Palabras clave: subjetivación, infancia rural, redes sociales, territorio, cibercultura.

Abstract

This study examines the role of social media as contemporary arenas of socialization and their impact on processes of child subjectivation in a rural context. It begins from the premise that childhood, as a historical and social category, has undergone multiple transformations—from modern configurations anchored in institutions such as the family and the state to new forms of subject formation mediated by technological devices. The research was conducted in a rural hamlet with a mining-oriented economy, marked by the extractivism of multinational cement corporations, limited public infrastructure, and weak community stewardship of the territory. This setting—strained by state neglect and land-use change—made it possible to explore how girls and boys inhabit and interpret both their local and digital realities.

Drawing on a qualitative, critical approach, the study investigated the ways social media mediate the participants' everyday experiences, bringing into view a subjectivity that unfolds between online and offline domains. The theoretical touchstones include Michel Foucault, Gilles Deleuze, Maurizio Lazzarato, and Juan Carlos Amador, among others, whose notions of power, control, subjectivation, and cultural hybridization are central to interpreting the phenomenon.

Findings indicate that child subjectivation is configured through a constant tension between the physical and the digital. This duality entails practices seeking recognition in both spheres: social media operate as spaces of control, where consumption and social validation shape values and relationships, while rural rootedness endures as a horizon of resistance. Such rootedness opens lines of flight and forms of subjectivation that re-signify relations with the community, articulating local traditions with globally mediated digital experiences.

The analysis thus reveals contradictions: virtuality broadens horizons for expression yet can foster processes of individuation that constrain agency, whereas territorial rootedness sustains forms of resistance and recreates communal bonds through cultural hybridity. In sum, the results underscore the complexity of subjectivation among contemporary rural children, whose experiences are traversed by a digital culture that functions simultaneously as possibility and constraint.

Keywords: subjectivation, rural childhood, social media, territory, cyberculture.

Introducción

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito reflexionar sobre los procesos de subjetivación en niños y niñas mediados por las redes sociales en un contexto rural, atendiendo a las transformaciones que la digitalización ha generado en la vida cotidiana y, de manera particular, en la infancia. La problemática se inscribe en un escenario global caracterizado por la expansión del capitalismo en red, en donde la conectividad digital se configura como condición de posibilidad para nuevas formas de socialización, consumo y producción de subjetividades (Castells, 2009). Este fenómeno, sin embargo, no se presenta de manera homogénea: la ruralidad introduce matices que tensionan el modo en que los niños habitan tanto lo digital como lo territorial, dando lugar a expresiones híbridas que merecen ser analizadas.

En este sentido, el problema investigativo se articula en torno a la pregunta por las formas en que los niños y niñas de un caserío rural del oriente antioqueño construyen su subjetividad en la interacción cotidiana con las redes sociales. La investigación parte de reconocer que la infancia contemporánea no puede pensarse únicamente en clave de desarrollo biológico o de etapas de maduración, sino como un campo de disputas políticas, sociales y culturales en el que intervienen discursos, prácticas y tecnologías específicas (Diker, 2009; Frigerio, 2012). Desde esta perspectiva, la infancia aparece como un lugar de producción de subjetividades en el que confluyen las regulaciones del mercado digital, las normatividades sociales y, a la vez, las posibilidades de resistencia, fuga y creación de nuevas formas de habitar el mundo.

Los antecedentes revisados muestran que, en el ámbito urbano, existe una amplia producción académica en torno a la infancia y las redes sociales, con énfasis en los riesgos, el consumo y la modelación de vínculos mediados tecnológicamente. No obstante, en el contexto rural la literatura resulta más limitada, lo que abre un campo de exploración necesario. Investigaciones recientes, como la de Alzate (2023) en el oriente antioqueño, han evidenciado cómo las narrativas infantiles expresan tensiones entre las promesas del desarrollo y las realidades de precarización que trae consigo la inserción de megaproyectos extractivos. Estas miradas permiten comprender que la ruralidad no es un escenario pasivo frente a la globalización digital, sino un territorio donde se configuran nuevas formas de arraigo, resistencia y subjetivación.

El abordaje teórico de este trabajo dialoga con perspectivas que piensan al sujeto como efecto de prácticas, discursos y relaciones de poder. En particular, la noción foucaultiana de

subjetivación resulta central para comprender cómo los niños, en su interacción con las redes sociales, no solo son objeto de control biopolítico y gubernamentalidad, sino también agentes capaces de trazar líneas de fuga (Foucault, 2008). Asimismo, la idea de hibridez cultural posibilita entender cómo en el cruce entre lo rural y lo digital emergen prácticas que no se reducen a la reproducción de patrones urbanos, sino que recrean sentidos vinculados a la territorialidad y la vida comunitaria.

La investigación, de carácter cualitativo, se desarrolló mediante entrevistas semiestructuradas a cuatro niños de 11 años en un caserío del oriente antioqueño. La elección de este enfoque respondió al interés por comprender las experiencias subjetivas desde la voz de los propios actores, atendiendo a los principios éticos de respeto, consentimiento y confidencialidad. A partir de estas narrativas fue posible evidenciar tensiones entre el poder configurador de las redes sociales —donde el consumo y la validación social modelan vínculos y decisiones— y las formas de arraigo rural que, lejos de desaparecer, devienen en posibilidades de resistencia, de construcción de vínculos distintos y de proyección de subjetividades no completamente subordinadas a la lógica digital.

En coherencia con los objetivos planteados, este trabajo buscó, describir las formas de interacción de los niños con las redes sociales; analizar cómo dichas interacciones inciden en sus procesos de subjetivación; e interpretar, a la luz de los marcos teóricos escogidos, los sentidos que adquiere la infancia rural en tiempos de digitalización. Como hallazgo central, se resalta que la ruralidad no opera únicamente como un contexto “atrasado” frente a lo digital, sino como un espacio donde se generan líneas de fuga que posibilitan otras formas de ser niño, otros modos de vinculación y, en consecuencia, otras subjetividades.

De esta manera, el presente trabajo aporta al campo académico al problematizar la relación entre infancia, ruralidad y digitalización, proponiendo una mirada crítica que, más allá de las visiones deterministas del control digital, reconoce el potencial de la subjetivación infantil como espacio de creación y resistencia. Se espera que estas reflexiones contribuyan a ampliar la comprensión de la infancia en contextos rurales contemporáneos, visibilizando tanto sus vulnerabilidades como sus potencias en la configuración de mundos posibles.

1. Planteamiento del problema

El siguiente apartado responde a un ejercicio de problematización, con el cual se busca reflexionar sobre los procesos de subjetivación en niños y niñas mediados por las redes sociales en un contexto rural, para esto proponemos discutir en torno al sujeto, la infancia y la educación.

Actualmente en los círculos académicos de las ciencias sociales y humanas latinoamericanos se ha llegado a una serie de reflexiones en las que se devela la crisis por la que atraviesa la sociedad misma, se evidencia cómo el proyecto de sociedad planteado por la modernidad no ha cumplido con sus objetivos más relevantes.

Desde un plano colectivo, las desigualdades y las injusticias se alejan mucho de lo que fue en un momento las aspiraciones de cambio hacia la conformación de un proceso societal incluyente que advirtiera la existencia y por ende la resignificación de nuevos actores y grupos sociales. Por otra parte, la realización del individuo como sujeto se problematiza por su incapacidad de intervenir o precisar acciones concretas que le permitan gestionar su ser:

El valor más importante de la modernidad es la capacidad del individuo racional de dirigirse por sí mismo, de discernir por sí mismo (sin otra ayuda) qué son el bien y el mal, que es lo que va a planificar como presente para el futuro, y se privilegia a un sujeto que produce y actúa en consecuencia con su elección racional. (Marín & Saldarriaga, 2019, p. 34)

Este modelo ideal, inspirado en el iluminismo, sostiene que los individuos, mediante el ejercicio de la razón y la libertad, actuarían en función del progreso y la justicia. Sin embargo, las dinámicas sociales actuales evidencian una realidad distinta.

Como vemos en Bauman (2003), en *La Modernidad Líquida*, sostiene que la modernidad ha transitado hacia una forma “líquida” caracterizada por la inestabilidad y la fragmentación. En este nuevo contexto, el individuo, lejos de ser libre y autónomo, se encuentra en una constante incertidumbre, moldeado por un mercado que prioriza el consumo sobre el bienestar colectivo. Para Bauman, el sujeto moderno se ve atrapado en una lógica de supervivencia que lo despoja de su capacidad de acción crítica y de su conexión con un proyecto colectivo de justicia social.

Del mismo modo, Giddens (1995) aborda la “reflexividad de la modernidad”, destacando cómo las dinámicas del capitalismo avanzado han reconfigurado la relación del individuo con su entorno. Aunque la modernidad prometía la emancipación del sujeto, en la práctica, esta ha sido sustituida por un sistema en el que las decisiones individuales están mediadas por fuerzas

externas, como el mercado y las estructuras de poder político. Giddens argumenta que, en lugar de fomentar la autonomía, la modernidad ha profundizado las desigualdades, ampliando la brecha entre los ideales ilustrados y las realidades vividas por las mayorías.

Lo anterior tiene cabida en un contexto caracterizado por las determinaciones de la sociedad de consumo y la globalización, las cuales tensionan esas premisas de libertad y autonomía propuestas por la modernidad. Así, el individuo en su tránsito hacia sujeto político queda en una especie de interrogante. Como lo define De Sousa:

Vivimos en un tiempo paradójico. Un tiempo de mutaciones vertiginosas producidas por la globalización, la sociedad de consumo y la sociedad de la información. Pero también en un tiempo de estancamiento, fijo en la imposibilidad de pensar la transformación social radical. Nunca fue tan grande la discrepancia entre la posibilidad técnica de una sociedad mejor, más justa y más solidaria y su imposibilidad política. Este tiempo paradójico crea en nosotros la sensación de estar vertiginosamente detenidos. (De Sousa, 2019, p. 27)

Tal problemática define que la sociedad influye sobre el pensar y actuar del sujeto, pero no desde una relación recíproca de conocimiento, sino desde una posición vertical, en la que el principio político aceptado está en la introspección del sujeto de la razón universal; de tal modo se advierte el carácter estructural del proyecto de sociedad moderna, en el que “el actuar autónomo apunta a un gobierno efectivo de la sociedad hacia el individuo, desde su propia convicción, como sujeto funcional” (Marín & Saldarriaga, 2019).

Sin embargo, recordamos que es sobre la crisis social misma que el proyecto moderno es cuestionado, el proceso de socialización es transferido a los nuevos por medio de las instituciones modernas como la familia y la escuela, las cuales han servido de referente constitutivo tradicional de la infancia, en tanto que desde sus prácticas y relaciones le han significado al recién llegado toda una serie de dispositivos que atraviesan su cuerpo –lo dotan de formas y sentidos–, y que tambalean hoy al enfrentarse a una realidad cambiante en la que los referentes materiales y simbólicos de la sociedad operan de formas alternas.

Cabe señalar que este hecho no responde a nuevas formas de comprender la realidad como mera evolución del conocimiento académico, sino y como lo sostiene el profesor Enrique De La Garza y Neffar (2020):

Estas grandes crisis no suceden simplemente en las concepciones, ni tampoco son resultado mecánico de las no verificaciones de las teorías, se trata de derrumbes de

proyectos de sociedad, más que de hipótesis no verificadas por algún supuesto mecanismo de racionalidad instantánea, sino de grandes cambios de visiones del mundo y de ideas de futuro, que, como maneras de ver, de sentir se vuelven sobre las teorías y epistemologías para empujar al cuestionamiento de sus fundamentos. (p. 2)

En este sentido se propone reflexionar sobre el sujeto, a partir de la infancia como categoría de análisis y como campo discursivo. Desde allí, se pretende abordar un sujeto como resultado de los cambios estructurales de la sociedad moderna, que se da forma no solo desde las nuevas prácticas cotidianas y las experiencias de vida de los nuevos, sino también desde los discursos académicos, disciplinares, culturales que a través del tiempo han recreado una noción de infancia.

Más allá de ser una etapa biológica o un fenómeno natural, la infancia es una construcción histórica, social y cultural, definida por discursos que han sido elaborados y transformados en diferentes momentos de la modernidad. Desde esta perspectiva, autores como Gabriela Diker, Diana Carolina Pardo Quevedo y Juan Carlos Amador han aportado reflexiones fundamentales para entender cómo la infancia se construye en relación con los discursos académicos, culturales y políticos, así como con las prácticas cotidianas y las transformaciones estructurales de la sociedad contemporánea.

Por su parte, en la obra “¿Qué hay de nuevo en las infancias?”, Gabriela Diker argumenta que la infancia debe entenderse como una categoría que no es universal ni estática, sino una construcción discursiva. Según Diker, “toda generalización tiene los límites que la diversidad de modos de transitar la experiencia infantil impone. Sobre ese plural de las infancias y también sobre las dificultades y los riesgos de cerrar una definición de niño que se pronuncie, una vez más, en singular, nos proponemos reflexionar” (2009, p. 9).

Esta idea subraya que la infancia no se define únicamente a partir de las experiencias de los sujetos infantiles, sino también desde las narrativas y dispositivos sociales que producen saberes y normas sobre lo que significa “ser niño”. Diker enfatiza cómo, en contextos contemporáneos, estas construcciones están profundamente influenciadas por fenómenos como la globalización, la digitalización y el consumo.

Diana Carolina Pardo Quevedo complementa esta perspectiva al analizar la infancia como un campo discursivo en su obra *Hacia un Estado del Arte Sobre la Infancia Contemporánea en Colombia*, 2001-2018.

Pardo aborda cómo los discursos académicos y disciplinarios han modelado las representaciones de la infancia en Colombia, señalando que estas no son neutras, sino que están

marcadas por relaciones de poder que reflejan tanto las tensiones históricas como las desigualdades sociales. Según la autora:

En Colombia los puntos de tensión entre infancia moderna y la infancia contemporánea se proyectan los discursos sobre las nuevas infancias (...) a partir de los cambios y transformaciones del siglo XXI, relacionadas con las formas de socialización e interacción en un mundo globalizados donde las nuevas infancias toman relevancia por los hallazgos que implica la formación de los niños en pleno derecho de su desarrollo, comprendiendo los procesos biológicos, sociales, históricos, culturales, comunicacionales y relacionales mediados por las NTIC y la economía de consumo. (Pardo, 2021b, p. 185)

Así pues, argumenta que la infancia contemporánea en Colombia emerge en la confluencia de discursos globales —como los relacionados con derechos, protección y desarrollo— y los contextos locales, articulándose también con narrativas sobre consumo, riesgo y vulnerabilidad. Desde esta perspectiva, se observa cómo los discursos no solo describen a la infancia, sino que también la producen como un sujeto social específico. Este punto es reforzado por Juan Carlos Amador, quien en sus estudios subraya que la infancia no es únicamente un objeto de análisis, sino un campo de intervención política y cultural. Según Amador-Baquiro (2012):

La noción de niño y niña (...) es un suceso que está fomentado por los sistemas de conocimiento predominantes en cada época... Estos saberes, a la vez que operaron como certeza, delinearon las funciones de las instituciones, fijando condiciones de tiempo, espacio, procedimientos e instrumentos que demarcaron cómo reconocer y gobernar a la infancia. (p. 85)

Este autor destaca la necesidad de analizar críticamente cómo estos discursos moldean las subjetividades infantiles, condicionando sus posibilidades de agenciamiento y resistencia frente a las estructuras sociales.

1.1 La infancia como campo discursivo

La noción de la infancia como campo discursivo implica reconocer que esta categoría está situada en una red de significados que no son neutrales, sino que responden a relaciones de poder y a intereses sociales específicos. En este sentido, Gabriela Diker señala que los discursos sobre la infancia no solo reflejan realidades preexistentes, sino que contribuyen a producirlas. En sus términos, “¿Qué es un niño? (...) Se puede decir ‘todos son niños’, pero no todos transitan la misma infancia” (Diker, 2009, p. 9). Esta afirmación resalta el carácter performativo de los discursos, que no solo describen la infancia, sino que también la configuran activamente, al tiempo que denuncia que la categoría “niño” se universaliza bajo discursos normativos, aunque las infancias reales sean heterogéneas.

En el contexto colombiano, Diana Carolina Pardo Quevedo aporta una perspectiva clave al analizar cómo los discursos sobre la infancia se inscriben en un contexto de desigualdades sociales y tensiones culturales. Según Pardo, los discursos académicos y políticos han oscilado entre la construcción de la infancia como un sujeto de derechos y como un sujeto en riesgo. Esta dualidad refleja las contradicciones de una sociedad que, por un lado, busca proteger y garantizar el bienestar de los niños y niñas, pero, por otro, perpetúa estructuras de exclusión y desigualdad que limitan sus posibilidades de desarrollo y agenciamiento. En palabras de la autora “la infancia contemporánea como sujeto, ha vivido un proceso de naturalización, socialización y objetivación que *constituye la emergencia de las nuevas infancias* en el marco del reconocimiento del niño como sujeto activo, social y político como *sujeto de derechos*” (Pardo, 2021a, p. 184).

Por su parte, Juan Carlos Amador enfatiza que los discursos sobre la infancia están profundamente entrelazados con los cambios estructurales de la modernidad. En este sentido, el autor analiza cómo la transición de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, propuesta por Deleuze, ha transformado las formas en que los niños y niñas son subjetivados. Según Amador, la noción de condición contemporánea, comprendida preliminarmente como el conjunto de circunstancias sociales, subjetivas, epistémicas y políticas en las que se produce el tránsito de la infancia en singular...a las infancias:

Dicha transición ocurre alrededor de un conjunto de tensiones que subyacen de dos grandes procesos histórico-culturales: la configuración societal (Elías, 1997), entendida como el esfuerzo civilizatorio de occidente por proteger y regular a los niños y niñas a través de la familia y la escuela; y la conformación de sociedades moderno-coloniales en la región, cuya sedimentación se expresa en el sostenimiento de percepciones, discursos y prácticas asociados con el racismo, el sexismo, el patriarcalismo y el clasismo. Los niños

y niñas son parte constitutiva de esta matriz de poder tanto en su prolongación como en sus posibles rupturas. (Amador-Baquiro, 2012, p. 74)

Este análisis permite comprender cómo los discursos sobre la infancia se adaptan y reconfiguran en función de las transformaciones sociales y culturales más amplias.

Desde esta perspectiva, para la reflexión sobre el sujeto a partir de la infancia como categoría de análisis y campo discursivo, resulta fundamental explorar cómo los cambios estructurales de la sociedad contemporánea —incluyendo la globalización, la digitalización y las transformaciones en las dinámicas familiares— han reconfigurado los discursos y las prácticas asociadas a la infancia. A través de este análisis, se busca no solo comprender las formas en que se produce al sujeto infantil, sino también identificar las posibilidades de resistencia y transformación frente a los discursos que lo limitan.

En síntesis, no solo permite abordar al sujeto infantil desde una perspectiva crítica, sino que también abre la posibilidad de reflexionar sobre las condiciones estructurales que configuran su experiencia y sus posibilidades de agenciamiento. Así pues, se destaca la necesidad de cuestionar los discursos que naturalizan la infancia y de explorar nuevas formas de pensar y actuar en torno a ella, en términos de las tensiones, contradicciones y potencialidades que caracterizan a la infancia en la sociedad contemporánea.

Tal noción se problematiza en la forma hegemónica, occidental y adultocéntrica con que se ha dotado el cuerpo infantil de sentidos y comportamientos esperados, los cuales al ser socializados o transferidos por quienes ya estaban, tensionan sus relaciones al no ser acogidos de la forma esperada.

El uso de las redes sociales por parte de niños y niñas en contextos rurales, se ha incrementado de forma significativa en la actualidad, tal fenómeno puede responder a la expansión del mercado mundial y al neoliberalismo con sus nuevas formas de consumo.

El aumento del uso de redes sociales en zonas rurales se ha consolidado como un fenómeno significativo a nivel global, respaldado por múltiples estudios que destacan su impacto en las dinámicas sociales, económicas y culturales de estas comunidades. Investigaciones internacionales y nacionales han demostrado que, gracias al crecimiento de la conectividad digital y el acceso a dispositivos tecnológicos, estas herramientas han dejado de ser exclusivas de entornos urbanos y se han expandido rápidamente hacia las zonas rurales, transformando las prácticas sociales, educativas y económicas de sus habitantes.

A nivel global, Tiwari, Lane y Alam (2016), en su estudio *Does Broadband Connectivity and Social Networking Sites Build and Maintain Social Capital in Rural Communities?*, ofrecen

una perspectiva integral sobre cómo las redes sociales, facilitadas por la creciente conectividad de banda ancha, han influido en las comunidades rurales. Los autores argumentan que estas plataformas han contribuido significativamente a la construcción y mantenimiento del capital social, al permitir interacciones más frecuentes y efectivas entre los miembros de estas comunidades, incluso en contextos de dispersión geográfica. Este estudio ha sido ampliamente citado en investigaciones relacionadas con la brecha digital, consolidándose como una referencia clave para comprender el impacto de las redes sociales en contextos rurales.

Desde una mirada internacional más reciente, Romero et al. (2023), en su artículo *Importancia del Acceso a Internet en el Ingreso y la Educación en las Zonas Rurales y Urbanas de México*, publicado en la *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, enfatizan cómo la expansión del acceso a internet ha permitido a las comunidades rurales mexicanas aprovechar las redes sociales como herramientas educativas y económicas. Este trabajo señala que, aunque persisten desigualdades estructurales en el acceso digital, las redes sociales han desempeñado un papel crucial en la reducción de ciertas barreras tradicionales, como la limitada movilidad física y las restricciones en la transmisión de información en tiempo real.

Al trasladar este análisis al caso colombiano, el fenómeno se confirma con un matiz particular. Desde la perspectiva local, estudios como los realizados por Martínez-Morales y colaboradores (2021) en su investigación sobre las dinámicas juveniles digitales en el Caribe colombiano destacan cómo el uso de redes sociales ha crecido de manera exponencial en las zonas rurales del país, especialmente entre los jóvenes. Según los autores, estas herramientas se han convertido en espacios fundamentales para la interacción social, la construcción de identidad y la movilización comunitaria, integrándose plenamente en la cotidianidad de las nuevas generaciones rurales.

Por otro lado, desde una visión más específica del ámbito rural, la investigación de Parra-Tatá y Rodríguez (2022), publicada en la *Revista Interamericana de Educación para el Desarrollo*, subraya cómo las redes sociales se han transformado en medios de acceso a nuevas oportunidades educativas y laborales en comunidades rurales colombianas. Los autores argumentan que estas plataformas no solo facilitan el intercambio de información, sino que también actúan como canales para el empoderamiento de los individuos, promoviendo la inclusión y el desarrollo social.

Dicho de ese modo, el mercado supone modos y dinámicas de producción que —desde un punto de vista territorial— traen consigo transformaciones en el uso del suelo y cambios en las dinámicas socio-culturales, en especial en contextos rurales. Las dinámicas del mercado

operan como dispositivos de regulación que transforman no solo la economía de los territorios rurales, sino también sus estructuras culturales y sociales. Como plantean Amador-Baquiro (2012) y Pardo (2021a), el avance del consumo, la digitalización y la globalización redefine la infancia en estos territorios, y como indican Frigerio y Diker (2008), estas transformaciones no son neutras: instauran nuevas formas de nombrar y regular la infancia, invisibilizando saberes y prácticas ancestrales. De este modo, el uso del suelo y la experiencia infantil quedan atravesados por relaciones de poder que desbordan lo local. Exponemos sobre lo concreto una problemática que se evidencia en la relación sujeto y territorio, la cual tiene como escenario geográfico el corregimiento de Jerusalén del municipio de Sonsón, Antioquia.

Sonsón es un municipio de Colombia localizado al sur del departamento de Antioquia, cuenta con un área de 1330 Km² repartida a ambas caras de la cordillera central (Conciudadanía, 2023). La población urbana se ubica en el costado occidental, mientras que la población rural se reparte en ambos lados; al sur desde el río Arma hasta el nororiente en el río Magdalena. En tal trayecto se ubican ocho corregimientos, a saber: cinco de estos se encuentran en la zona nororiental a una larga distancia respecto a la cabecera municipal, lo que genera dificultades de comunicación y transporte. Siendo éstos, Rioverde de los Montes con 16 veredas y Rioverde de los Henaos con 5 veredas, los cuales son ricos en producción panelera y ganadera; en este punto, sobre los valles del Magdalena continúan los corregimientos de San Miguel con nueve veredas, La Danta con nueve veredas y Jerusalén. Estos últimos poseen el clima más cálido del municipio y su principal actividad productiva es la ganadería y la minería, con la extracción de calizas. Por otra parte, hacia la zona occidental, se encuentran los corregimientos del Alto de Sabanas con 19 veredas, y por último hacia el sur, Los Potreros con siete veredas y Los Medios con 15 veredas. Su clima va de cálido al páramo, siendo su principal actividad productiva la agricultura.

La zona del Magdalena medio –donde se ubica el corregimiento–, desde una lógica socio-cultural de construcción del territorio, es preciso señalar la problemática que de forma histórica ha condicionado el habitar de los pobladores, se trata del conflicto armado y las consecuencias que sobre el territorio ha traído. Veamos, continua el informe de memoria, a mediados de los ochenta en la región del Magdalena medio Sonsoneño se consolidaron las organizaciones iniciales del paramilitarismo, al tiempo que se vinculan al negocio del narcotráfico para su financiación, de la misma forma como lo venían realizando las guerrillas y los carteles de la droga, los cuales ya habían hecho arribo en el territorio.

La aparición de este nuevo grupo armado significa el inicio de una serie de hechos violentos y especialmente pone en evidencia cómo sobre un mismo escenario geográfico estratégico, la producción y comercialización de cocaína se hace presente alrededor de diferentes

grupos delictivos e intereses, los cuales han permeado las formas de relación entre el sujeto y el territorio. Es sobre un escenario de ausentismo estatal en la garantía de derechos y de abandono institucional característicos de las poblaciones rurales, sobre las que se han posicionado grupos delictivos que condicionan la vida y comportamiento de los habitantes, en este se evidencia como los pobladores poseen patrones de comportamiento, hábitos, formas de consumo, estéticas, relaciones de poder y procesos de legitimación que contradicen la existencia y objetivo de las instituciones del estado.

De acuerdo al plan de ordenación realizado por la entidad Cornare¹ en 2009, el corregimiento de Jerusalén se localiza en el Magdalena Medio² en el Kilómetro 180 sobre la autopista Medellín – Bogotá, a 293 Km de la cabecera municipal; su centro poblado se desarrolló a mediados del año 1980 en el kilómetro 1,5 de la vía hacia la empresa cementera ARGOS - planta Río Claro. Actualmente cuenta con 1500 habitantes aproximadamente, su clima oscila entre 20 °C y 33 °C debido a la cercanía al valle del río Magdalena, por lo cual es húmedo tropical. Su principal actividad económica se basa en el comercio, las cementeras, los hoteles, la minería con la extracción de calizas y la ganadería. Argos y Eco-cementos generan la mayoría de empleos formales e informales en el territorio.

Vemos así y en relación al aislamiento geográfico sobre el que se señaló como característico para lo corregimientos de los valles del Magdalena medio en relación a la cabecera municipal, que el informe de Cornare identifica para Jerusalén el ausentismo estatal y de servicios institucionales como generadores del bajo nivel organizativo, al no propiciar escenarios para la participación, obligando así a los pobladores al desplazamiento hacia municipios vecinos con los que generan otros vínculos.

A saber, la ruralidad como categoría de análisis hace su aparición pues es sobre este contexto territorial que se tejen relaciones de socialización, culturización y apropiación del sujeto. Las condiciones de vida que se pueden observar son precarias, los pobladores carecen de infraestructura pública y la ausencia del estado salta a la vista. Tal situación resulta contradictoria en tanto la dinámica económica de la zona prospera con el asentamiento de empresas multinacionales de explotación minera, lo que suponían desde el ideal del desarrollo económico un mejoramiento en las condiciones de vida de sus habitantes. Además de las condiciones materiales que caracterizan la población, la participación de sus pobladores en procesos

¹ Cornare: corporación autónoma regional de las cuencas de los ríos Negro y Nare.

² El Magdalena Medio es un extenso valle interandino en la parte central de Colombia formado por el río Magdalena entre los rápidos circundantes con la ciudad tolimese de Honda, y la entrada del río a las llanuras costeras del Mar Caribe. La Troncal del Magdalena, una carretera principal colombiana, cruza la región de sur a norte.

colectivos son ausentes, no se observa una asimilación colectiva de los derechos ciudadanos lo que facilita la gobernabilidad vertical y supone entonces una despolitización de la vida en sociedad. Es en este panorama donde tienen cabida procesos de socialización de niños y niñas.

En cuanto a los entornos de formación y educación –institucionales y comunitarios–, se evidencia una tensión intergeneracional; los niños y niñas desde sus prácticas cotidianas, específicamente desde el uso de los *mass media* provocan una especie de conflicto, en el sentido de que los comportamientos esperados desde la apuesta institucional y familiar de los niños y niñas les resultan contradictorios. Temas como el bajo rendimiento académico, “la rebeldía” en los hogares, las prácticas disruptivas, entre otras, son atribuidas por parte de los adultos a el uso descontrolado de dispositivos tecnológicos y demás.

La tensión intergeneracional en contextos educativos y familiares no puede entenderse solamente como un “problema de dispositivos”, sino como el resultado de una disputa entre formas tradicionales de autoridad y nuevas lógicas culturales mediadas por la tecnología. Como señalan Amador-Baquiro (2012), Diker y Frigerio (2009) y Pardo (2021a), los discursos normativos sobre lo que debe ser un niño o niña chocan con las formas actuales de habitar el mundo infantil, cada vez más influidas por los medios digitales, el consumo y las redes, generando lecturas adultocéntricas que patologizan o sancionan estas transformaciones como “rebeldía”, “desobediencia” o “fracaso académico”.

De acuerdo a lo anterior la infancia como categoría de análisis obtiene relevancia en la medida que permite analizar desde su concepción histórico social tal fenómeno, sin agotarse en lecturas estructurales de la realidad social. Así, las redes sociales pueden ser vistas como nuevos escenarios por los que transitan niños y niñas, en los que más que sujetos de consumo, definen modos de apropiación de su yo con el mundo, lo que supone una suerte de procesos de subjetivación que, en esencia, dejan entrever una infancia que se asume o define por sus experiencias virtuales, el mundo que le rodea y formas de sentirse dentro de un territorio específico. Comprender cómo esos nuevos escenarios de subjetivación de la infancia, los cambios y las tensiones que, a través del tiempo, el espacio y la relación con el otro, generan nuevas formas de concebir y vivir de la infancia.

No queremos dejar de mencionar el enigma que nos supone pensar la educación y el papel que adquiere alrededor de la situación descrita: infancia, redes sociales y subjetivación. Lo que pone frente a la investigación un abanico de posibilidades, en tanto define un sujeto infantil histórico y construido socialmente a partir de las experiencias que le acaecen, dicho de este modo, en la actualidad ya no son la escuela, ni la familia los únicos escenarios creadores de vínculos de representación y valoración del sujeto. En el contexto contemporáneo, y sin ánimo

de establecer afirmaciones concluyentes, resulta pertinente considerar la posibilidad de que los medios de comunicación, las redes sociales y los entornos de realidad virtual estén operando como espacios donde se producen nuevas formas de significación del sujeto infantil. Esta hipótesis, que surge de la observación de ciertas prácticas y discursos emergentes, plantea interrogantes sobre el modo en que estas plataformas participan en la construcción simbólica de la infancia, en tensión o articulación con los dispositivos tradicionales de socialización. No obstante, se trata de una suposición que requiere ser explorada y contrastada desde el análisis empírico y teórico en el desarrollo de la presente investigación.

2. Antecedentes

El siguiente apartado describe el acercamiento y análisis de los aportes académicos, relacionados al problema de estudio propuesto para la presente investigación: la infancia en zona rural y las redes sociales, en especial la forma cómo estas últimas tensionan los escenarios desde donde se recrea o limita el sujeto como ser nuevo, cuestionando los procesos de subjetivación en niños y niñas que interactúan con redes sociales.

En tal sentido se realizó una búsqueda en bases de datos como Eric, Francis & Taylor, Science Direct, Sage Journal, Clacso y Redalyc, con base en las palabras claves: redes sociales y ruralidad; cabe señalar que en Thesaurus de la Unesco se define el término “*mass media*” como referente para las redes sociales; dando como resultado la conjunción de las palabras *mass media and rurality* para la búsqueda. Desde allí, se ubican y definen algunos estudios filtrados en orden cronológico y por disciplina académica, a partir de los últimos 10 años en las ciencias sociales y la educación respectivamente.

Para este momento se advierte la existencia de una vasta bibliografía en relación a los *mass media* y la expansión del internet como fenómeno global, sin embargo, se limitan los resultados de búsqueda al sumarle la palabra ruralidad; a tal punto de la búsqueda tras seleccionar una serie de textos, se suman las palabras subjetividad e infancia y se extiende la misma a revistas académicas como *Infancia e Imágenes, Niñez y Juventud, Educación y Ciudad*, entre otros. Para cerrar la fase exploratoria se usaron extensores bibliográficos y la conjunción de las palabras definidas en el buscador, dando como resultado la ubicación de sesenta textos académicos, entre ellos artículos de revista, tesis y demás.

Con el fin de analizar los textos preseleccionados se ubicaron en una tabla de Excel, a manera de matriz de información los indicadores más relevantes como, autores, título, palabras clave, resumen, país de origen, conceptos principales, paradigma investigativo, citas textuales y comentarios. Así las cosas, se agruparon en categorías que permitieron una mejor observación de los textos, siendo estas *mass media-ruralidad, mass media, subjetividad, mass media-subjetividad, subjetividad- ruralidad*, y por último *mass media- subjetividad- infancia*.

A todo esto, se seleccionaron finalmente 15 textos, los cuales se ubicaron mayoritariamente en torno a las categorías agrupadas en *mass media-ruralidad* y *mass media-subjetividad- infancia*. Los demás textos fueron descartados, pues si bien se situaban en el tema a investigar, perdían de foco la población y en sí el contexto sobre el que se plantea la

problemática de interés. En este sentido, se hace preciso señalar que su breve abordaje permitió realizar un reconocimiento sobre el fenómeno de los *mass media* en un tiempo caracterizado por la globalización del mercado y la expansión de la web 2.0 sobre el territorio mundial. El término *web 2.0* fue acuñado por Darcy DiNucci (1999) y popularizado por Tim O'Reilly en 2007. Hace referencia a una etapa evolutiva de internet que se caracteriza por la interactividad, la participación del usuario y la generación colaborativa de contenidos. A diferencia de la *web 1.0*, en la que los usuarios eran meramente receptores de información producida por emisores centralizados, la *web 2.0* habilita plataformas donde los sujetos pueden producir, compartir, comentar y modificar información de manera activa. Este cambio ha modificado profundamente la relación entre los individuos y los medios digitales, así como las formas de construcción de subjetividad, en particular en la infancia y la juventud.

Los *mass media* —televisión, radio, prensa escrita— siguen operando bajo una lógica de comunicación vertical y de un solo sentido: emisores profesionales difunden mensajes a grandes audiencias pasivas. En cambio, los *social media* (como Facebook, Twitter, Instagram, TikTok) construyen una red de comunicación horizontal, mediada tecnológicamente, que facilita la interacción, la co-creación y la expresión identitaria. Esta transformación ha sido estudiada por autores como Henry Jenkins, quien, en *Convergence Culture*, explora cómo la convergencia de medios modifica las relaciones entre productores y consumidores, impulsando una cultura participativa donde los usuarios no solo consumen, sino que también reinterpretan y redistribuyen contenidos.

Este desplazamiento ha sido especialmente relevante en el ámbito educativo y social. La transición de una lógica pasiva a una dinámica interactiva sitúa a los niños y niñas como actores activos en contextos digitales, lo que implica repensar no solo sus formas de aprendizaje, sino también las modalidades de socialización, participación y sujeto político que emergen en estas plataformas.

Tal característica advierte un tránsito por así llamarlo, de los estudios centrados en los dispositivos *mass media* a los *social media*, donde las redes sociales se van definiendo en últimos años como un tema de estudio relevante dentro de los campos de la investigación social y educativa con relación a las TIC.

Dicho tránsito ha construido en el camino todo un andamiaje conceptual y metodológico que desde los distintos paradigmas de investigación social han desarrollado múltiples miradas al tema en cuestión; a saber, se definieron dos grandes líneas de análisis llamadas “desde la

modernidad”, y “ hacia la contemporaneidad”, estas permiten observar el camino recorrido por los distintos enfoques teórico y conceptuales sobre el tema, los cuales en su desarrollo delimitan la problemática de forma tal que se ubica dentro de los intereses de la presente investigación. Se tuvieron en cuenta investigaciones de corte cuantitativo, pero el interés estuvo presente sobre el paradigma cualitativo, en tanto su enfoque retoma y problematiza al sujeto en su capacidad de creación de sí mismo, en una interacción con el medio físico y social que le rodea.

2.1 Desde la Modernidad

En este apartado ubicamos una serie de reflexiones, en torno a las que algunos autores han definido la desaparición de la infancia moderna como consecuencia de la inserción de los medios masivos de comunicación, el uso de las TIC y la expansión de la web 2.0 en la experiencia de vida atravesada por lo nuevo. Partir de esta mirada hace necesario un repaso por el campo de estudios de la infancia, el cual de forma multidisciplinar ha dado forma conceptual, discursiva y pragmática al sujeto que se presenta como nuevo a un orden social establecido.

De tal forma, se encontraron estudios históricos de Philippe Ariès los cuales han sido punto de partida para toda una serie de cuestiones que sustentan la idea de que la infancia es una invención de la modernidad, es decir una construcción histórico-social, con todo y lo que epistemológicamente significa. Sostiene que las relaciones entre los adultos y los niños cambiaron drásticamente mediante el surgimiento de un sentimiento nuevo de los adultos hacia los que nacen. Es necesario señalar que dicho sentimiento se generó al ritmo de los cambios y transformaciones que la sociedad antigua experimentaba en su paso hacia la modernidad, en palabras de Marín-Díaz y León-Palencia (2018):

Para el historiador francés, ese sentimiento tuvo una gestación progresiva en el entramado de un conjunto de prácticas comunitarias que aparecieron en la segunda parte de la edad media (siglos XII-XIII) y que solo comenzaron a difundirse a partir del siglo XVI, con la progresiva emergencia de una sensibilidad colectiva frente a los niños. (p. 20)

De tal modo nos encontramos ante una idea inicial de que la infancia no es natural, pues no ha existido siempre de la misma forma en la experiencia de vida humana y surge en un

momento coyuntural de la historia como lo es *la modernidad*. Es en ese escenario cambiante en donde las relaciones entre adultos y niños van estructurando modos de ser y de vivir, que son perceptibles desde los nuevos vínculos afectivos familiares, la creación de políticas y en consecuencia de instituciones con el fin de atender las nuevas demandas de la infancia como proyecto de la sociedad moderna. Pensarse la infancia hoy, continúan Marín-Díaz y León-Palencia (2018):

Remite a la necesidad de reconocer que se trata de una noción moderna que emergió bajo determinadas condiciones históricas, sociales y culturales, que cambiaron con el paso del tiempo, y transformaron tanto los modos de vida de los sujetos en sus primeros años de existencia como las practicas sociales que definen sus formas de estar en el mundo, relacionarse consigo mismo y con los demás. (p.18)

Retomando la idea de cómo se transforman los modos de vida de los sujetos desde los vínculos familiares y el paso por nuevos escenarios de socialización, es que traemos a discusión la idea de infancia como noción o como campo discursivo. Cuando se mencionan ciertos cambios en las practicas sociales debemos remitirnos a esos nuevos escenarios definidos por los adultos, en donde las intenciones y prácticas de estos con los recién llegados están determinadas por sus concepciones de niñez, las cuales son replicadas en el campo discursivo de la política, la cultura, la educación, la salud ,entre otras; y legitimadas mediante la creación de instituciones modernas como la familia burguesa, la escuela, el sistema político , entre otros. De estos últimos la familia y la escuela, resultan de sumo interés pues se les ha otorgado una especie de referente constitutivo de la infancia, en tanto desde las prácticas y relaciones que allí se gestan, le significan al ser recién llegado toda una serie de dispositivos que atraviesan su cuerpo, dotándolo de formas y sentidos. Este último proceso puede configurarse desde la práctica, como el ejercicio de la educación o dicho de otro modo la educación como práctica de socialización.

En tal sentido la experiencia de vida en la infancia está mediada por las intenciones que los adultos definen como propias y acertadas para una sociedad esperada, de ahí que la socialización y el proceso educativo como lo sostiene Antelo (2014), anteceda al cachorro humano; en sus términos, el niño no nace, el niño se hace incluso previo al momento de la concepción, desde los deseos o no de los padres, hasta el contexto socio cultural que le espera a su llegada. Todo esto ha tenido como resultado que en la actualidad al preguntarnos por la

infancia debamos remitirnos a un *campo* que de cierto modo ha sido construido por diversas disciplinas como lo son: la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología, entre otras.

En esta línea de la modernidad como generadora de grandes cambios; para el discurso pedagógico el niño resulta ser piedra angular, en tanto es portador de un nuevo cuerpo el cual es reclamado por la pedagogía como propio, dotándolo de sentidos y significados, que van creando en la sociedad unas ideas universales respecto a la infancia, una especie de supuestos universales que se replican en las representaciones cotidianas tales como, los niños carentes, débiles, ignorantes, demandantes de protección, en una constante relación heterónoma, inacabados, entre otras.

La infancia como fuente de preocupaciones teóricas ha generado un abanico de discursos que contextualizan, perfilan, explican y predicen de acuerdo a sus propios cánones. En este contexto la pedagogía posee una relación sine qua non³, se erige como un gran relato de una infancia deseada en una sociedad deseada, buscando así normativizar y explicar saberes para la creación de hombres de provecho, adaptados, críticos y transformadores. Dicho de ese modo la pedagogía participa en la formación de los seres humanos convirtiéndose en excusa irrefutable para su intervención. (Narodowski, 2007, p. 28)

Así, la pedagogía como disciplina dentro del campo de las infancias hace su arribo determinando una serie de características que le acuñan a la niñez, dotándola de una suerte de normalidad en relación a un supuesto estado natural previo al ser adulto, tales concepciones hoy en día siguen en pie, como por ejemplo la preocupación legítima de unos adultos hacia el recibimiento en buenos términos de los recién llegados. Lo que no se puede perder de vista es que la pedagogía en sus inicios se normativiza a sí misma, continua Narodowski (2007):

Al historiarse, la pedagogía declara que, a partir de su propuesta, se deja de considerar al niño un hombre pequeño para colocarlo en su lugar de infante. Hoy sabemos que ese cambio no fue realizado solamente en el terreno discursivo mediante un trabajo de humanización del pedagogo. La pedagogía no coloca al niño en el lugar que le corresponde, sino que acompaña la creación moderna de ese lugar. La infancia es

³ Expresión que significa “sin la cual no” y se aplica a una condición que necesariamente ha de cumplirse o es indispensable.

histórica, aunque esta normativización intente condensar lo histórico con lo biológico y lo psicológico. (p. 32)

En resumen, y como sostiene Diker (2009), “la infancia: es más bien un efecto de la infancia, la superficie en que la infancia, en tanto objeto discursivo, ha inscripto sus operaciones” (p. 26), las cuales una vez se ven amenazadas o desbordadas señalan o generan hipótesis respecto a su desaparición y agotamiento.

Tal afirmación se alinea con ciertas tendencias de orden metodológico y teórico presentes en cinco artículos reseñados, cuatro de ellos internacionales y uno colombiano, en donde se resaltan las perspectivas pragmáticas o funcionales de las *mass media* en entornos escolares, desde una mirada instrumental si se quiere, se relaciona y se cuestiona por los impactos del uso de las TIC y las redes sociales frente a los procesos pedagógicos; entre estos (Igbo et al., 2018; Waters & Hensley, 2020; Byars, et al, 2020). Tales autores muestran cierta inclinación por asumir las redes sociales desde unas concepciones de peligro o riesgo frente a lo establecido o elaborado institucionalmente dejando de lado la reflexión que sugieren las TIC como nuevos entramados del mundo social de y de la infancia como creación en sí misma. Como se puede observar en la conclusión de González-Ordúz (2018), sugiere que:

Los celulares se han convertido en los dispositivos de mayor uso por parte de los estudiantes de sectores rurales para acceder a Internet y las redes sociales, pero lejos de generar mayor conocimiento o incentivar el trabajo colaborativo se han convertido en distractoras del proceso educativo, al convertirse en una adicción que dificulta el proceso de aprendizaje en el aula de clase y desconcentra y evita que muchos estudiantes desarrollen los quehaceres educativos pertinentes al proceso de formación en las instituciones educativas. (p. 262)

Lo que se pretende señalar es la posición que se asume frente al niño o niña, en donde desde una constante relación adultocéntrica se pretende fijar sus comportamientos a marcos esperados, se observa como históricamente las instituciones educativas han otorgado y posibilitado procesos de constitución de sujetos, que se han dado forma a través de un entramado de relaciones subjetivantes en niños y niñas, las cuales ante nuevos escenarios

permitidos por la expansión de las TIC y la web 2.0 presentan cambios que tensionan la infancia misma, en palabras de Pardo (2021a):

La aparición de una nueva infancia... demanda otras herramientas de carácter conceptual para su lectura más allá de la que nos facilitó la psicología y la pedagogía moderna. El escenario de experiencia de esta infancia es mucho más amplio que el de la infancia descubierta al inicio de la modernidad, cuyos espacios de socialización y educación eran solo la familia y la escuela. (p. 180)

En conclusión, este apartado nos sirvió de base para la comprensión de los niños y niñas, desde una mirada histórica, se advierte como desde la modernidad no solo se constituye el nuevo sujeto, sino que se perfila ciertos cánones universales, sobre los cuales se adjetiva y se aprueba un cuerpo, al que si bien se le confiere su característica histórico cultural, se le pretende dotar una serie de sentidos homogéneos, que naturalizan y limitan al ser.

2.2 Hacia lo contemporáneo

Este segundo apartado, advierte un mejor acercamiento a la temática propuesta, en tanto la subjetividad y la infancia abren, desde ciertas ópticas, una serie de posibilidades disciplinares y metodológicas que han puesto sus análisis en las redes sociales como fenómeno, hecho o practica que desde estas posturas epistemológicas problematizan al sujeto en sus dimensiones ontológicas.

Se puede observar cierta constante en términos a una realidad social cambiante derivada de la expansión de las TIC y el uso de las redes en el mundo; en tal sentido el autor Kamary (2018) desde África define, “La transformación del panorama digital, posible gracias a la facilidad de acceso a Internet y la influencia generalizada de las redes sociales, está cambiando la forma en que los niños y los jóvenes socializan” (2018, p. 30). Así pues, nos encontramos ante un panorama que propone nuevos marcos de comprensión sobre la infancia contemporánea, desde un punto vista epistemológico sugiere un cuestionamiento sobre el sujeto, retornando al debate sobre su transformación y constitución. Como lo menciona Amador-Baquiro (2012b):

La vinculación de las personas a las aplicaciones de la Web 2.0 en su vida cotidiana, ha traído consigo nuevas socialidades, sensibilidades y formas de acceso al saber... se están produciendo modificaciones sustanciales en las formas de pensar y de ser sujetos, lo que sugiere la presencia de nuevas expresiones de la subjetividad que transitan por el orden social y las matrices culturales del mundo de la vida. (p.13)

Sobre esta misma línea se inscriben las investigaciones de Pardo (2020); Aguilar y Said (2010), González (2012), Linares (2018), Acosta (2016), Carrillo (2018) y Pescott (2020). Las cuales se orientan hacia las transformaciones culturales devenidas del panorama global contemporáneo, dando como resultado conceptos y categorías de análisis que transitan desde diferentes enfoques, en lo que de forma común reconocen como la cultura digital interactiva.

Esta serie de investigaciones se pueden definir como una respuesta al carácter determinista de los postulados académicos occidentales, en donde se plantea la desaparición de la infancia. En referencia a Neil Postman, sostiene Amador-Baquirol (2012b):

Es evidente el carácter determinista otorgado a los medios y la tecnología, la cual se ha convertido – en los últimos años – en el soporte de la visión esencialista acerca de los niños y las niñas y la influencia negativa de los medios. (p. 16)

Situación que encuentra contra peso en los postulados más optimistas del debate en donde los niños y las niñas son vistos como sujetos activos frente a los medios y sus potencialidades para la educación. Autores como Buckingham (2002), Santos y Márquez (2003) y Presnky (2001) se han hecho paso y dejado contribuciones entorno a la noción de generación electrónica, el consumo cultural mediático, el trabajo colaborativo en red, y la noción de nativos e inmigrantes digitales, las cuales demandan una exigencia en común, alrededor de la creación de otras prácticas pedagógicas en la escuela (Amador-Baquirol, 2012b).

Dando cierre al presente apartado, han sido varios los autores quienes, desde sus análisis sobre la infancia contemporánea, advierten un tránsito desde las representaciones occidentales de la infancia moderna hacia una transformación profunda de dicha categoría. En sus reflexiones,

se retoma la tesis de la “desaparición de la infancia” propuesta por Neil Postman (1994), quien planteaba que los medios de comunicación, al exponer a los niños al mundo adulto sin mediación, disolvían las fronteras que la modernidad había construido entre ambas esferas. No obstante, al centrar la mirada sobre el contexto latinoamericano, tanto Amador-Baquiro como Pardo matizan esta idea, señalando que más que una desaparición homogénea, asistimos a una configuración desigual de las infancias, atravesada por condiciones históricas, materiales y tecnológicas que dan lugar a fenómenos como la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada.

La infancia hiperrealizada refiere a aquellos contextos en los que los niños y niñas están intensamente expuestos a dispositivos tecnológicos y digitales, convirtiéndose en sujetos que participan de forma activa —aunque no siempre crítica— en el ecosistema virtual. Esta hiperpresencia digital no solo redefine las prácticas de socialización, juego y aprendizaje, sino que acelera procesos de subjetivación y maduración, generando una especie de “adultificación simbólica” donde se espera que los niños gestionen emociones, cuerpos e identidades en clave de consumo, conectividad y rendimiento. En esta línea, autores como James y Prout (1997) han argumentado que la infancia debe ser entendida como una construcción social situada, en permanente cambio, y no como una etapa biológica universal. En los entornos hiperconectados, esta construcción tiende a acelerarse, fragmentarse y orientarse hacia la lógica del mercado digital.

En contraste, la infancia desrealizada hace referencia a los contextos donde las condiciones de pobreza, exclusión o precariedad limitan el acceso a dispositivos tecnológicos, conectividad o alfabetización digital. En estos casos, los niños y niñas quedan al margen de las narrativas hegemónicas de la infancia digital global, lo cual no implica una desconexión total, sino una forma de existencia marcada por la invisibilidad, la falta de acceso o la incorporación desigual a los lenguajes digitales. Esta desrealización no es ausencia, sino más bien una forma de existencia opacada, desplazada, muchas veces representada desde la carencia. Pardo (2021a) señala que esta tensión entre hipervisibilidad e invisibilidad en los escenarios digitales se configura como uno de los principales dilemas para pensar la infancia en América Latina.

Así, ambas nociones —hiperrealización y desrealización— permiten desplazar la idea de una infancia global homogénea para abrir paso a una mirada más compleja, situada y crítica, en la que se reconocen las múltiples infancias que coexisten en el continente, definidas no solo por el acceso a tecnologías, sino también por los regímenes de visibilidad, reconocimiento y control que las rodean.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender cómo se configuran los procesos de subjetivación en niños y niñas de un contexto rural del oriente de Antioquia, a partir del uso de redes sociales y en relación con sus experiencias y formas de habitar el territorio.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar algunas configuraciones de los niños y las niñas que, desde sus experiencias y usos del escenario virtual develan nuevas formas de habitar la infancia en una zona rural.
- Analizar los sentidos atribuidos por los niños y las niñas a las redes sociales como escenarios que median sus procesos de subjetivación y su vínculo con el territorio.

4. Marco teórico

Como ya se ha venido desarrollando, desde los últimos años con la irrupción de las nuevas tecnologías y el acceso a la web 2.0 en las distintas latitudes de la tierra, se han producido una serie de cambios en muchos escenarios de la vida social, política y económica, los cuales se han analizado desde múltiples miradas y disciplinas. Desde el marco de los estudios sobre las transformaciones socioculturales del panorama global contemporáneo se han hecho acercamientos conceptuales al tema en cuestión.

Respecto al interrogante contemporáneo de base, sostiene Amador-Baquiro (2012b), que distintas disciplinas como los estudios de la comunicación, la sociosemiótica, los estudios culturales y la sociología, entre otros han encontrado al menos un punto de consenso en torno al carácter híbrido y mutante del presente, fenómeno que se acentúa en contextos de subalternidad como es el caso de América latina. En sus palabras, “la sociedad transita por un tiempo-espacio en el que se conjugan, entre otras asociaciones paradójicas, la singularidad y la multiplicidad, la diferencia y lo común, la micropolítica y los proyectos amplios” (p. 144). Esta afirmación adquiere relevancia en tanto permite comprender que el presente se configura como un escenario de tensiones, movimientos y rupturas que inciden directamente en la forma en que se experimenta lo social, lo cultural y lo subjetivo. En este contexto, fenómenos como el uso y apropiación de las redes sociales no pueden analizarse al margen de los procesos históricos y estructurales que conforman el paisaje contemporáneo. Es en este entramado donde emergen como categorías clave la globalización, la modernidad y el mercado mundial, conceptos que brindan un marco de referencia fundamental para el presente estudio.

La globalización puede entenderse, en términos generales, como un proceso multidimensional que ha intensificado la interconexión entre sociedades, economías, culturas y tecnologías a escala planetaria. Autores como Arjun Appadurai (1996) plantean que este fenómeno no debe concebirse como una homogeneización cultural, sino como un entramado de flujos —económicos, mediáticos, ideológicos y humanos— que producen nuevas configuraciones sociales, lo que él denomina “paisajes globales”. En este sentido, la globalización no implica necesariamente una pérdida de lo local, sino la constante reconfiguración de identidades, prácticas y significados en función de dinámicas globales. Así, la infancia, la educación y las tecnologías no pueden abordarse sin considerar los marcos globales que las atraviesan.

Por su parte, la modernidad puede comprenderse como un proyecto civilizatorio emergido en Europa occidental entre los siglos XVII y XIX, articulado en torno a principios como el progreso, la razón, la ciencia, el desarrollo económico y la diferenciación institucional (Giddens, 1990). Este

proyecto configuró un tipo específico de orden social y subjetivo, que estableció modelos normativos sobre la infancia, la familia, el conocimiento y el poder. No obstante, diversos autores han planteado que estamos ante una modernidad tardía o modernidad líquida (Bauman, 2000), caracterizada por la fragmentación, la inestabilidad y la incertidumbre de las instituciones modernas. En este marco, la infancia deja de responder a esquemas lineales de desarrollo para situarse en escenarios contradictorios, mediados por las tecnologías digitales, el mercado y las redes globales.

Finalmente, el mercado mundial se refiere a la expansión global del modelo capitalista, que articula bienes, servicios, imágenes y subjetividades bajo la lógica del consumo. No se trata únicamente de una economía globalizada, sino de un orden simbólico que penetra en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Como advierte Pierre Bourdieu (1998), el neoliberalismo y sus dispositivos —incluyendo la escuela, los medios y la tecnología— actúan como mecanismos de legitimación y reproducción de las jerarquías sociales, incluso en los espacios más íntimos. En este sentido, la apropiación de redes sociales por parte de niños y niñas no es ajena al mercado mundial, sino que se encuentra profundamente mediada por lógicas de visibilidad, competencia, consumo y rendimiento que redefinen la experiencia infantil en clave global.

Teniendo en cuenta lo anterior nos centramos en el análisis, de lo que puede ser una articulación entre neoliberalismo e infancia. El neoliberalismo, entendido como una racionalidad política y económica que reconfigura no solo los sistemas productivos sino también las formas de vida en muchos aspectos, no ha sido ajeno a la forma de concebir y gestionar la infancia, en tal sentido se ha producido cambios profundos. Este modelo promueve una noción de niño o niña como sujeto autónomo, competitivo, emprendedor y responsable de su propio destino desde edades cada vez más tempranas.

Vemos como Lorey (enero de 2011) sostiene que el neoliberalismo no solo produce precariedad material estructural, sino que establece una forma de gubernamentalidad que internaliza la inseguridad como norma, afectando profundamente las subjetividades. En sus palabras:

La precarización gubernamental significa no solo la desestabilización a través del trabajo asalariado, sino también una desestabilización de las formas de vida y, por lo tanto, de los cuerpos. Entender la precarización como gubernamental permite problematizar las complejas interacciones de un instrumento de gobierno con las condiciones de explotación económica y los modos de subjetivación en su ambivalencia entre subyugación y empoderamiento. Una perspectiva gubernamental permite considerar la precarización no

solo en sus formas represivas y estriantes, sino también en sus momentos productivos ambivalentes, tal como surgen a través de técnicas de autogobierno.⁴ (párr. 4)

Esta precariedad subjetiva se expresa en la exigencia constante de autogestión, autooptimización y responsabilidad individual, lo cual moldea las formas de vida contemporáneas hacia un régimen de autoexplotación sostenida. En el caso de la infancia, estas lógicas se manifiestan en procesos de subjetivación temprana que interpelan a los niños como “emprendedores de sí mismos”, incentivando una disposición a competir, sobresalir y adaptarse desde edades muy tempranas, incluso en entornos digitales.

Estas dinámicas pueden comprenderse en el marco de la gubernamentalidad neoliberal desarrollada por Foucault (2008), quien analiza cómo, bajo el neoliberalismo, el poder ya no se ejerce únicamente desde arriba a través de instituciones represivas, sino que se desplaza hacia formas de autogobierno que configuran al sujeto como empresario de sí. En este régimen, el sujeto debe gestionar cada aspecto de su existencia —su tiempo, sus emociones, su cuerpo, sus capacidades— como un capital que debe invertir y rentabilizar. Foucault advierte que esta racionalidad económica se infiltra en todos los dominios de la vida, constituyendo una subjetividad neoliberal que actúa no por coerción externa, sino por motivación interna, alineada con lógicas de rendimiento, productividad y competencia.

Por su parte, continuando con la discusión Sims (2017) advierte que el neoliberalismo ha reformulado profundamente las políticas de la infancia, desplazando el enfoque de los derechos hacia una lógica de inversión en “capital humano”. En esta perspectiva, la infancia ya no es valorada en sí misma, sino como una etapa funcional al desarrollo económico futuro. La educación temprana se convierte, entonces, en un dispositivo orientado a maximizar la rentabilidad social de los sujetos a través de aprendizajes medibles, estandarizados y alineados con las demandas del mercado. Esta racionalidad se expresa en lo que Sims denomina un “*push-down curriculum*”, es decir, la imposición de contenidos y exigencias propias de niveles educativos superiores sobre la educación infantil, lo que configura una pedagogía adultocéntrica centrada en el rendimiento y la productividad. Bajo este marco, la infancia se despoja de su dimensión lúdica, exploratoria y relacional, y se redefine como un periodo de entrenamiento anticipado para la competencia en el mercado laboral.

⁴ Traducción propia.

Giroux (9 de abril de 2009) sostiene que el neoliberalismo ha transformado radicalmente los ideales de la infancia tradicional, desplazando su vínculo con la protección y el bienestar hacia una lógica de mercado marcada por la crueldad y la desechabilidad:

Los ideales de la infancia, vinculados a la protección y el bienestar de la juventud, se transforman, se desvinculan del «llamado a la conciencia [y] al compromiso cívico» y se redefinen a través de lo que equivale a una cultura de crueldad, abandono y descartabilidad.⁵ (párr. 10)

Así pues, desde esta perspectiva, los niños y niñas dejan de ser imaginados como futuros ciudadanos para convertirse en consumidores precoces, bajo una lógica que prioriza su valor de mercado y visibilidad mediática por encima de su agencia política o social. De este modo, la cultura infantil se convierte en blanco privilegiado de los dispositivos neoliberales, que promueven una infancia adaptada a la lógica del rendimiento, despolitizada y moldeada por los intereses del capital.

Desde una mirada localizada, en América Latina, estas transformaciones se entrelazan con condiciones de exclusión estructural. En el contexto de las transformaciones neoliberales, la infancia ha dejado de concebirse como una etapa de espera, formación o resguardo, para ser reformulada bajo las dinámicas del mercado y el consumo. Como lo plantea Diker (2009), retomando a Juan Carlos Volnovich, el niño contemporáneo se configura como “niño-cliente”, figura que responde a una lógica económica centrada no solo en la cantidad de mercancías consumidas, sino en la velocidad con la que estas son descartadas. En este escenario, la infancia queda inmersa en una economía del descarte, donde lo efímero y lo inmediato rigen las formas de acceso al mundo y a los objetos: “lo que importa [...] es la cantidad de mercancías que se consumen, sí, pero mucho más la velocidad con que se descartan, que es cada vez mayor” (Diker, 2009, p. 34).

Este giro cultural también transforma la temporalidad tradicionalmente atribuida a la niñez. Según señala Narodowski, citado por Diker (2009), la “infancia hiperrealizada” responde a un modelo de gratificación instantánea impulsado por la cultura mediática, que socava la noción moderna de la infancia como etapa de preparación o espera. En palabras del autor: “no sé qué es lo que quiero pero lo quiero ya” (p. 35). Tal demanda de inmediatez rompe con la supuesta linealidad del desarrollo infantil, sustituyéndola por un presente saturado de estímulos, deseos y

⁵ Traducción propia.

urgencias de consumo. De este modo, la infancia contemporánea se ve atravesada por procesos de mercantilización y aceleración que trastocan sus sentidos históricos, introduciendo una subjetividad infantil orientada por la lógica del mercado antes que por el juego, el aprendizaje pausado o el cuidado colectivo. Así, las formas neoliberales de economía y cultura no solo impactan las prácticas de consumo infantil, sino que reconfiguran profundamente las matrices simbólicas que dan sentido a la infancia. Se promueve una experiencia infantil individualizada, orientada a la satisfacción inmediata, desvinculada de procesos colectivos, reflexivos o de espera, y cada vez más moldeada por los tiempos y demandas del mercado.

En este sentido y como resultado, emergen infancias fragmentadas, vemos como en las últimas décadas, la experiencia infantil ha dejado de constituirse como un campo homogéneo de interpretación y vivencia. Como señala Diker (2009), las formas de mirar, pensar, hablar y actuar sobre la infancia han cambiado sustancialmente, pero no de manera uniforme, ya que "las desigualdades crecientes en este período generan condiciones de desarrollo no sólo diferentes sino profundamente fragmentadas" (p. 85).

Tal fragmentación responde no solo a variables estructurales como la clase social, el género, la historia familiar o la localización geográfica, sino también a la convivencia entre nuevos y viejos discursos sobre la infancia, que se articulan de manera desigual en distintos contextos. Así, no se trata de un reemplazo de una concepción de infancia por otra, sino de una "puesta en cuestión de la pretensión moderna de definir universalmente lo que un niño es y debe ser, lo que da lugar a una multiplicación de los modos de concebir la infancia y de las experiencias de ser niño" (Diker, 2009, p. 85).

Por lo anterior, podemos advertir la ambigüedad que caracteriza los procesos contemporáneos de subjetivación infantil en contextos neoliberales.

Llegados a este punto traemos a exposición los supuestos teóricos en torno a las *tecnologías digitales* y la forma como estas, no solo mediatizan las experiencias infantiles, sino que se convierten en dispositivos de subjetivación neoliberal, donde los niños aprenden a gestionarse a sí mismos conforme a métricas externas (likes, seguidores, seguidores). Las redes sociales se configuran como espacios donde se enseñan scripts de optimización, exposición, competencia simbólica y auto-vigilancia —un nuevo régimen de subjetividad promovido por la noopolítica de Amador-Baquiro (2012b), en el que la regulación se ejerce por el control de la información y el deseo.

De esta forma, la *comunicación social interactiva* se plantea como escenario central para comprender las transformaciones globales que inciden en la configuración del sujeto contemporáneo. Las redes sociales, los medios digitales y los entornos virtuales han dejado de

ser únicamente herramientas técnicas para convertirse en espacios de producción de sentidos, subjetividades y vínculos. En palabras de Amador-Baquiro (2010), asistimos a un momento en el que:

Las nuevas modalidades de comunicación y un horizonte profuso de hiperconexiones hacen posible la redefinición de principios, ideas, prácticas y formas de ser y estar en el mundo, esto es, un proceso evidente de mutaciones de la subjetividad que transcurre en escenarios múltiples y heterogéneos. (p. 144)

En este sentido, se advierte que el nuevo ecosistema comunicacional ha generado discursos y narrativas que exigen nuevos marcos de interpretación sobre el sujeto social. Así como los medios masivos de comunicación del siglo XX transformaron las formas de vida y las relaciones sociales, las plataformas digitales actuales redefinen los modos de interacción, percepción y subjetivación, atravesando no solo la esfera de lo íntimo y lo cultural, sino también lo educativo, lo laboral y lo afectivo.

Es aquí donde se hace necesario conectar estos procesos con la subjetivación infantil, entendida como la manera en que niños y niñas construyen su identidad, comprenden su lugar en el mundo y se relacionan con los otros y consigo mismos. Desde una perspectiva foucaultiana, la subjetivación implica una relación entre saber, poder y prácticas, donde el sujeto no es un dato previo, sino un efecto de tecnologías sociales, discursivas y materiales. En este marco, las tecnologías digitales no solo median el acceso a la información, sino que participan en la producción de formas de ser niño o niña, moldeando deseos, lenguajes, narrativas y prácticas cotidianas.

A su vez, desde la psicología del desarrollo y los enfoques socioculturales (como los de Vygotsky y Bruner), se reconoce que los entornos comunicacionales —incluidos los virtuales— configuran zonas de desarrollo proximal y escenarios de mediación simbólica donde los procesos de subjetivación se intensifican. Los nativos digitales no solo consumen contenidos, sino que participan en la creación activa de sus experiencias identitarias a través de plataformas que integran imágenes, relatos, música, interacción y juego. Estas experiencias contribuyen a configurar una subjetividad mediada por lógicas de exposición, validación y reconocimiento, fuertemente asociadas al mercado y a la cultura digital.

Por lo tanto, el presente estudio se inscribe en un marco teórico que reconoce la emergencia de nuevas formas de subjetividad infantil en relación directa con los cambios en los modos de comunicación. Tal como plantea Amador-Baquiro (2010), el sujeto contemporáneo —

incluido el infantil— se encuentra inmerso en un ecosistema comunicacional que responde no solo a las lógicas del entretenimiento y el consumo, sino también a las exigencias productivas, educativas y afectivas del presente:

El sujeto contemporáneo se encuentra ubicado en un ecosistema comunicacional, que no solo procede de la novedad de un mundo social mercantilizado, inherente a los fines de las industrias del entretenimiento, sino que, cada vez más, hace parte de las exigencias del mundo laboral, profesional y, parcialmente, del educativo. Se puede sostener que es evidente una relación especial entre los modos de comunicación y la estructuración de la percepción. (Amador-Baquiro, 2010, p. 149)

Así pues, los procesos de subjetivación infantil en el contexto actual deben ser abordados desde una mirada compleja que integre dimensiones simbólicas, tecnológicas y afectivas. Esto requiere no solo comprender el funcionamiento de las plataformas, sino analizar cómo estas participan en la constitución del sujeto, particularmente en las etapas más tempranas de su desarrollo.

En el contexto actual, los procesos de subjetivación deben ser comprendidos en el marco de transformaciones profundas del orden social y simbólico. Tal como lo señala Deleuze, retomado por Amador-Baquiro (2012b), transitamos de una sociedad disciplinaria —estructurada a partir de instituciones jerárquicas como la familia, la escuela, la iglesia o la fábrica— hacia una sociedad de control, caracterizada por formas más sutiles, descentralizadas y difusas de vigilancia y modelamiento del comportamiento. A diferencia de los dispositivos disciplinarios que normaban los cuerpos y la conducta dentro de espacios cerrados, la sociedad de control se expande a través de redes abiertas, flujos de información y tecnologías digitales que operan de manera continua sobre los sujetos.

En esta lógica, el poder no actúa únicamente desde la prohibición o la sanción directa, sino que se infiltra en las prácticas cotidianas, naturalizando sus efectos mediante la gestión de deseos, emociones, datos y relaciones. Como lo advierte Deleuze (1990), los individuos ya no son moldeados por encierros, sino que son capturados a través de códigos, contraseñas y perfiles que los configuran como individuos, fragmentados y constantemente reconfigurados por sistemas algorítmicos.

Juan Carlos Amador-Baquiro (2010, 2012b), en sintonía con esta perspectiva, introduce el concepto de noopolítica —inspirado en Foucault y desarrollado también por autores como Lazzarato y Virno— para dar cuenta de la manera en que el control social se ejerce a través de

la producción, circulación y consumo de información. En la noopolítica, el poder opera en el plano de la mente, la atención y el deseo, generando regímenes de sentido que modelan no solo lo que pensamos, sino también cómo nos percibimos y nos relacionamos. Las tecnologías digitales y la cibercultura, en este contexto, no son meros instrumentos técnicos, sino dispositivos de subjetivación, que participan activamente en la configuración de los modos de ser, sentir y actuar en el mundo.

Estos planteamientos son clave para pensar las infancias actuales como territorios en disputa, donde se entrecruzan fuerzas de control y posibilidades de creación. Las redes sociales y los ecosistemas comunicacionales digitales no solo ofrecen nuevas formas de sociabilidad y expresión, sino que también imponen dinámicas de autoexposición, performatividad, vigilancia mutua y presión por la visibilidad, que inciden profundamente en la constitución subjetiva de niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, retomar la noción de subjetivación en Foucault implica reconocer que el sujeto no es una entidad dada, sino una construcción histórica atravesada por relaciones de poder-saber. Para Foucault (1988), subjetivarse no es simplemente internalizar normas, sino también resistirse a ellas; es un proceso ético-político en el que los individuos se constituyen a sí mismos a través de prácticas de libertad, de cuidado de sí y de transformación del vínculo con los otros.

Deleuze amplía esta noción al introducir el concepto de líneas de fuga, entendidas como movimientos que permiten escapar de las codificaciones dominantes, inventar nuevos modos de existencia y habitar el mundo de formas no prescritas. Las líneas de fuga no son simplemente rechazos o evasiones, sino potencias creativas que abren la posibilidad de otras formas de subjetivación, que escapan —al menos parcialmente— a las lógicas del control, la normatividad y la repetición.

Este marco teórico resulta especialmente útil para abordar los procesos de subjetivación infantil en la era digital. Las infancias no pueden ser pensadas únicamente como receptoras pasivas de contenidos mediáticos o víctimas del control algorítmico. También son agentes activos en la producción de sentido, en la exploración de identidades múltiples y en la construcción de narrativas propias. Sin embargo, esta agencia está mediada por un entramado complejo de tensiones, contradicciones y ambivalencias: entre independencia y dependencia, entre visibilidad y exposición, entre creatividad y captura.

Por ello, analizar la relación entre subjetividad, tecnología y niñez exige reconocer tanto las condiciones estructurales que configuran el campo de posibilidades (el control, la vigilancia, la performatividad) como las estrategias micropolíticas de resistencia, juego e invención que los

propios sujetos infantiles despliegan en su cotidianidad digital. Es allí donde se revela el valor heurístico del concepto de subjetivación como categoría central, pues permite comprender los procesos en los que las niñas y niños no solo son moldeados por discursos y tecnologías, sino que también se constituyen a sí mismos en y contra esos marcos.

De este modo, la subjetivación infantil contemporánea ocurre en un escenario atravesado por las transformaciones de la sociedad de control, el despliegue de la noopolítica y el papel creciente de la comunicación digital interactiva. Frente a este panorama, los aportes de Foucault, Deleuze, Amador-Baquiro, Diker, entre otros, ofrecen un andamiaje teórico robusto para analizar cómo se configuran las subjetividades en la niñez, no como entidades acabadas, sino como procesos dinámicos, múltiples y situados, en constante tensión entre el poder, la creación y la resistencia.

Por último, reconocer la ruralidad no solo como un espacio físico sino como un entramado de significados y prácticas resulta fundamental para comprender los procesos de subjetivación infantil. Así pues, lo rural no se reduce a una pura categoría geográfica; es un campo social y político atravesado por procesos históricos y actuales que configuran modos singulares de habitar. En este sentido, Amador-Baquiro (2009) advierte que las configuraciones territoriales están marcadas por relaciones de subordinación y biopolíticas que inscriben diferencias coloniales en los modos de constituir la infancia; más aún, su propuesta epistemológica sobre las infancias contemporáneas (Amador-Baquiro, 2012a) permite comprender cómo las prácticas comunitarias, las economías de subsistencia y las memorias locales se combinan con mediaciones globales —incluyendo la cibercultura y las estructuras informacionales— para producir formas específicas de experiencia y subjetividad (Amador-Baquiro, 2012b). En esta dirección, se propone entender la territorialidad como un campo de apropiación y resignificación permanente, donde los sujetos no solo se arraigan sino que también despliegan desplazamientos e hibridaciones. Así, cuando los niños y niñas participan en redes sociales, sus vínculos y experiencias dejan de estar circunscritos a su habitar físico, y se proyectan hacia un escenario híbrido en el que lo digital no sustituye lo local, sino que lo reinterpreta, amplía y, en ocasiones, lo tensiona.

En esta clave, Diker y Frigerio (2005) pueden advertir que los procesos de subjetivación no pueden comprenderse como experiencias individuales o aisladas, sino como construcciones situadas en condiciones históricas, sociales y culturales específicas. Desde esta perspectiva, el territorio —tanto en su dimensión física como simbólica o virtual— actúa como una matriz de sentido que estructura las formas en que los sujetos se constituyen, se reconocen y se relacionan con los otros. Así, los espacios que habitan, ya sean geográficos o digitales, no son meros

escenarios donde transcurre la experiencia, sino configuraciones que habilitan ciertos modos de ser y de estar, al tiempo que restringen otros. Esta lectura permite entender que la subjetividad infantil contemporánea emerge en un entramado de prácticas, discursos y tecnologías que reconfiguran las nociones de pertenencia, identidad y comunidad, en una tensión constante entre lo local y lo global, lo material y lo inmaterial, lo propio y lo mediado. Retomando a Foucault (1980), puede afirmarse que estos territorios constituyen también espacios de gobierno de sí y de los otros, donde operan tecnologías de poder que disciplinan, regulan y modelan las prácticas infantiles, aun cuando se abran también a resistencias y apropiaciones inesperadas. En efecto, toda forma de gubernamentalidad implica un campo de inseguridad y exposición, que los niños y niñas afrontan en sus modos de habitar.

De ahí que la infancia en contextos rurales conectados no pueda pensarse como un espacio puro o preservado, sino como un territorio en constante hibridación. Tal como sugiere Deleuze (1996), lo que emerge en estos cruces son líneas de fuga que no rompen necesariamente con el orden establecido, pero que abren derivas y devenires singulares, allí donde los niños y niñas negocian entre su comunidad y el mundo en la red, entre su pertenencia a la tierra y la apertura a lo global. De este modo, los marcos teóricos aquí revisitados iluminan las categorías de análisis que orientan la investigación, al mostrar cómo en la intersección entre lo digital y lo rural se produce una subjetividad infantil que no es mera reproducción, sino creación situada, atravesada por tensiones, dispositivos de poder y posibilidades de fuga.

5. Fundamentación metodológica

Para abordar la relación entre las redes sociales y los procesos de subjetivación en niños y niñas, se llevó a cabo una investigación cualitativa desde una perspectiva hermenéutica. Este enfoque permitió comprender los significados y las experiencias subjetivas de los participantes, en lugar de centrarse en la cuantificación de variables.

La investigación cualitativa se orientó hacia una comprensión profunda y detallada de los hechos sociales y culturales, explorando las perspectivas y experiencias de los sujetos involucrados. En este caso, se buscó comprender cómo los niños y niñas utilizaban las redes sociales, cómo las percibían y cómo estas incidían en sus procesos de subjetivación, permitiéndoles definir y redefinir sus experiencias de infancia, atravesadas por unos cuerpos que tomaban forma en la mediación de escenarios de la cibercultura y el territorio.

El enfoque cualitativo facilitó a la investigación “una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas con la esperanza de obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio que tienen entre manos. Se entiende, sin embargo, que cada práctica hace visible el mundo a su manera” (Denzin & Lincoln, 2015, p. 49).

En este sentido, se valoró la idea de que la creación de conocimiento ha estado históricamente atravesada por relaciones de poder, donde, además de los escenarios académicos hegemónicos que definen marcos o estructuras de verdad, se condiciona la producción del saber. Por ello, se promovió una interacción dialógica entre sujetos, con el fin de cuestionar la tradicional distinción sujeto-objeto y propiciar una construcción participativa del conocimiento.

Desde una mirada socio-crítica, se buscó llevar a cabo un acto de quiebre en palabras de Ropert et al. (2022) respecto a “la lógica de la reproducción de fuerzas de dominación que ordena al mundo de manera desigual” (p. 27). De este modo, como continúan las autoras:

Las teorías críticas han instado a la investigación a producir conocimientos transformadores de la realidad que utilicen una metodología transformadora (Krause, 1995) y han concebido los métodos cualitativos como una vía propicia para reflexionar acerca de las condiciones de producción del conocimiento y la relación social que ellas producen y reproducen. (Ropert et al., 2022, p. 27)

Al respecto, el proceso metodológico se desarrolló en tres fases sucesivas. La primera fue una fase diagnóstica, en la que se aplicó una encuesta a estudiantes de quinto y sexto grado con el propósito de caracterizar el acceso, los usos y las prácticas en redes sociales. A partir de esta caracterización se seleccionaron cuatro niños y niñas, quienes conformaron el grupo central de la investigación. La segunda fase, denominada fase de profundización, consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas, concebidas como conversaciones abiertas y situadas, donde se exploraron las experiencias, emociones y significados atribuidos a las redes sociales. La tercera fase correspondió al análisis e interpretación, que se llevó a cabo mediante la construcción de matrices de codificación temática, en las que los relatos fueron organizados en torno a las categorías y subcategorías, identificando patrones comunes, tensiones y singularidades.

En cuanto a los instrumentos, la encuesta diagnóstica permitió construir un primer mapa de prácticas digitales y establecer criterios de selección de la población. La entrevista semiestructurada, elaborada a partir de los núcleos conceptuales de subjetivación, noopolítica, hibridación cultural y líneas de fuga, permitió que emergieran narrativas abiertas y significativas. Estos instrumentos se complementaron con el consentimiento informado y el asentimiento de los niños y niñas, los cuales garantizaron que la participación fuese libre, consciente y respetuosa, resguardando los principios éticos de la investigación con población infantil.

El proceso analítico se desarrolló siguiendo el círculo hermenéutico, en el que se fue tejiendo un diálogo constante entre los relatos infantiles, las categorías definidas y el marco teórico de referencia. Este procedimiento no buscó fijar significados de manera cerrada, sino abrir caminos interpretativos que dieran cuenta de las experiencias de los niños y niñas, entendiendo su subjetivación como un proceso en movimiento.

De esta manera, para garantizar coherencia entre los objetivos de la investigación, el marco conceptual y el trabajo de campo, se establecieron categorías analíticas que orientaron el proceso interpretativo. Estas fueron definidas inicialmente a partir de los autores de referencia y luego ajustadas a la luz de las experiencias recogidas. Así pues, el análisis interpretativo de los relatos permitió no solo profundizar en las categorías teóricas previamente definidas —subjetivación, noopolítica, hibridación cultural y líneas de fuga—, sino también evidenciar la emergencia de nuevas dimensiones que se entrecruzaron de manera significativa con ellas. Así, el proceso no se limitó a una aplicación rígida de marcos previos, sino que fue generando un campo abierto de significación en el que la experiencia de los niños y niñas rurales con las redes sociales dio lugar a “subcategorías emergentes” que dotaron de mayor espesor analítico a la investigación.

Por ejemplo, la categoría de hibridación cultural, planteada como tensión entre lo rural y lo digital, encontró su despliegue en las narrativas infantiles en expresiones que configuraron la subcategoría de *ruralidad e infancia* como territorio nunca puro. Los niños y niñas no habitaban el *campo* ni las *redes* como espacios aislados, sino que enunciaban prácticas que integraban ambas dimensiones de forma simultánea: compartir cara a cara desde lo local mientras jugaban en línea, o relatar experiencias del caserío al mismo tiempo que se validaban en comunidades digitales.

De manera similar, la noción de subjetivación como proceso de configuración de sí en la interacción con tecnologías y discursos, se vio enriquecida por la emergencia de las subcategorías *juego online–offline* y *validación online–offline*. Ambas expresaron modos de tránsito de la subjetividad en escenarios distintos, donde el juego digital no anulaba la experiencia corporal en la vereda, sino que se enlazaba con ella; y donde la búsqueda de reconocimiento en plataformas virtuales encontraba su correlato en formas de autoafirmación y pertenencia en el espacio rural cotidiano.

La categoría de líneas de fuga, inspirada en Deleuze y Guattari, se materializó en la subcategoría de *arraigo offline*. Aquí, lejos de asumirse como oposición a lo digital, el anclaje en la vida rural y en las prácticas territoriales se expresó como posibilidad de resistencia y creación: espacios donde los niños afirmaban su subjetividad sin estar completamente subsumidos en lógicas de mercado digital o de control algorítmico.

Finalmente, la categoría de noopolítica, entendida como gobierno de las mentes y subjetividades en la era digital, permitió reconocer la emergencia de la subcategoría de *disciplinamiento y gobierno*. Esta aludía a los límites y tensiones de la subjetivación, en la medida en que los usos de las redes sociales estaban atravesados por normatividades familiares, escolares y tecnológicas que incidían en la manera como los niños gestionaban su propio estar en el mundo.

El entretejido de estas categorías y subcategorías mostró, entonces, que la subjetivación infantil en contextos rurales mediados por redes sociales no puede pensarse como un proceso lineal ni unívoco, sino como un campo en el que se entrecruzan fuerzas de creación, reconocimiento, resistencia y gobierno. Al mismo tiempo, permitió advertir que lo que emerge en las voces de los niños no son simples descripciones de usos digitales, sino relatos de vida donde lo rural y lo virtual se fusionan en una experiencia singular de infancia.

En esa medida, la metodología se constituyó en un espacio de escucha y co-construcción que abrió la posibilidad de captar los matices de este proceso, reconociendo que cada categoría no fue un compartimento aislado, sino un hilo que, al entretorsearse con los otros, fue dando forma a un entramado más amplio. De allí que los resultados no se comprendan únicamente como hallazgos temáticos, sino como expresiones vivas de la manera en que estos niños y niñas del oriente antioqueño configuran su subjetividad en medio de un territorio atravesado por lo digital. Este tejido, que es al mismo tiempo conceptual y vital, marca el camino hacia las reflexiones finales, donde se hace evidente que la infancia rural contemporánea no puede ser pensada sin atender a la simultaneidad de mundos que la habitan.

Finalmente, para fortalecer la transparencia y la rigurosidad metodológica, se incluyeron en los **anexos** algunos de los instrumentos y evidencias del trabajo de campo, tales como: la guía de entrevista semiestructurada, los formatos de consentimiento informado y asentimiento, la encuesta diagnóstica y ejemplos de las matrices de análisis empleadas. Estos elementos no solo evidencian el camino recorrido, sino que constituyen insumos que permiten comprender con mayor detalle la lógica del proceso investigativo.

5.1 Sobre la población

Los participantes que hicieron parte de la investigación, fueron estudiantes de los grados quinto y sexto del corregimiento, cabe señalar que su elección es realizada en base a los resultados de una encuesta aplicada en ambos grados, con el fin de determinar el acceso y los modos de uso de las redes sociales. En este sentido, los antecedentes advierten sobre la necesidad de investigar en estos grupos etarios, en tanto se observan estudios de jóvenes y adolescentes en relación con el uso de las redes sociales, pero no sobre niños y niñas en el tránsito de la básica primaria a la básica secundaria y su interacción con el mundo digital.

5.1.1 Caracterización de los Participantes

La presente investigación se fundamenta en la participación de cuatro infantes—tres niños y una niña—todos de 11 años de edad, quienes residen en el caserío del corregimiento rural de

Jerusalén perteneciente al municipio de Sonsón ubicado en el departamento de Antioquia. Su elección como sujetos de estudio se llevó a cabo tras la aplicación de una encuesta diagnóstica que permitió identificar patrones de uso y apropiación de dispositivos tecnológicos, particularmente en relación con las redes sociales. Dichos participantes cursan el grado sexto en la misma institución educativa, compartiendo un espacio de formación que, en su contexto, constituye un punto neurálgico para la socialización y el acceso a saberes estructurados.

Desde una perspectiva comunicativa, los niños y la niña seleccionados destacan por su capacidad de expresión y sus habilidades discursivas, aspectos que les permitieron articular con claridad sus experiencias y percepciones sobre el mundo digital y su entorno inmediato. Su participación en la investigación ha sido significativa, ya que no solo reflejan las dinámicas contemporáneas de apropiación tecnológica en contextos rurales, sino que también encarnan las tensiones propias de un territorio caracterizado por la coexistencia de desarrollo y precariedad.

El núcleo familiar de los participantes está estrechamente vinculado a la industria minera, eje económico fundamental de la región. Sus padres y otros miembros de su círculo cercano desempeñan labores en este sector, ya sea de manera directa, como empleados de empresas extractivas, o de forma informal, ofreciendo servicios colaterales necesarios para el funcionamiento del enclave minero. Esta dinámica económica configura una realidad dual: por un lado, permite el acceso a ciertas fuentes de empleo y sustento, pero, por otro, evidencia la fragilidad del tejido social y la dependencia de un modelo extractivista que no se traduce en una mejora integral de las condiciones de vida de la comunidad.

El contexto en el que se desenvuelven los participantes está marcado por una paradoja del desarrollo. Por un lado, la presencia de la industria minera multinacional supone un flujo continuo de capital y actividad económica; sin embargo, esta bonanza no se traduce en una transformación estructural que garantice bienestar y equidad para la población. Se evidencia un notable ausentismo estatal en áreas fundamentales como la infraestructura pública, los espacios de recreación y socialización, el acceso a servicios de salud y la provisión de bienes básicos que permitan mejorar la calidad de vida. Esta dicotomía expone a los niños y niñas a un entorno donde las carencias estructurales conviven con la presencia de un modelo económico de gran escala, generando en ellos una experiencia territorial que oscila entre la exclusión y la modernidad extractiva.

En el marco de esta investigación, se reconoce que la digitalización y el acceso a las redes sociales constituyen dimensiones significativas a considerar en los procesos de subjetivación de

los niños y niñas participantes. Desde una perspectiva metodológica, se parte de la premisa de que las plataformas digitales podrían desempeñar un papel relevante no solo como espacios de interacción y entretenimiento, sino también como posibles escenarios de mediación simbólica, exploración identitaria y expansión del horizonte experiencial. De este modo, se planteó observar cómo estas herramientas tecnológicas configuran formas particulares de relación con el entorno, permitiendo que las dinámicas sociales, culturales y afectivas locales se proyecten o reconfiguren en el ámbito digital. En consecuencia, las redes sociales fueron consideradas como entornos potencialmente influyentes en las formas en que los sujetos infantiles elaboran sentidos de pertenencia, reconocimiento y participación, sin que ello implique presuponer efectos homogéneos o unívocos sobre sus trayectorias subjetivas.

La participación de estos cuatro niños y niñas en la investigación resulta clave para aproximarse a una comprensión situada de ciertas expresiones de la infancia en contextos donde coexisten las promesas del desarrollo con persistentes limitaciones estructurales. En este sentido, el acceso a la tecnología y a las plataformas digitales no puede abordarse como una experiencia uniforme, sino que debe analizarse a partir de las condiciones materiales, sociales y simbólicas que configuran su cotidianidad. Las voces de estos participantes no solo ofrecen insumos empíricos sobre su relación con las redes sociales, sino que también permiten explorar cómo resignifican su entorno y participan en dinámicas propias de la cultura digital, desafiando visiones simplificadas que oponen lo rural a lo contemporáneo. No obstante, se reconoce que estos hallazgos no pueden extrapolarse al conjunto de las infancias rurales del territorio. Por ello, se asume una postura analítica prudente, evitando generalizaciones que sobrepasen el alcance de esta indagación y procurando interpretar los resultados en estrecha relación con las especificidades del contexto investigado.

5.2 Consideraciones éticas

Dado que los participantes de esta investigación son niños y niñas menores de edad, se contemplaron de forma prioritaria las consideraciones éticas correspondientes. Antes del trabajo de campo, se establecieron espacios de socialización con las familias y los propios infantes, con el fin de explicar de manera clara y accesible los propósitos de la investigación, los alcances del estudio y la naturaleza de la participación esperada. Solo tras esta socialización se procedió a obtener la autorización formal de los acudientes mediante consentimiento informado, así como el

asentimiento voluntario de cada niño o niña, garantizando que su participación fuera libre y consciente.

En este proceso, se definieron acuerdos éticos orientados a salvaguardar la integridad y los derechos de los participantes, especialmente en lo relacionado con la confidencialidad de la información recolectada. Se implementaron estrategias de anonimización de datos, a través del uso de seudónimos y la supresión de cualquier dato que pudiera conducir a la identificación directa o indirecta de los participantes o de su comunidad. Estas acciones responden al compromiso de proteger la privacidad de los niños y niñas, así como a evitar cualquier forma de exposición que pudiera afectar su bienestar.

Además, se reconoce como principio ético fundamental el retorno del conocimiento a la comunidad participante. Por ello, se planificaron jornadas de devolución de resultados que permitirán compartir los hallazgos obtenidos en formatos accesibles y culturalmente pertinentes. Estas instancias estarán orientadas a fomentar una apropiación significativa del conocimiento, promoviendo el diálogo, la reflexión colectiva y la posibilidad de que la comunidad utilice los resultados como insumo para sus propios procesos de transformación.

6. Presentación y discusión de resultados

6.1 Capítulo I: Tensiones entre el sujeto online y el sujeto offline

A partir de los relatos de los niños y niñas participantes, se hace evidente que el uso de redes sociales en contextos rurales no puede ser reducido a una función instrumental de entretenimiento. Lejos de constituir un fenómeno aislado o accesorio, el acceso y apropiación de estas plataformas se inscribe en una red compleja de significaciones, prácticas y relaciones que configuran experiencias situadas. Las redes sociales se revelan como espacios de socialización en los que se amplifican, reconfiguran o tensionan vínculos ya existentes, al tiempo que se inscriben en las formas de habitar y percibir el territorio.

Desde esta perspectiva, no es posible identificar una escisión clara entre el sujeto online y el sujeto offline, como se había hipotetizado en el diseño metodológico inicial. Por el contrario, los relatos infantiles sugieren la existencia de una continuidad y traslape entre ambos planos, desdibujando los límites entre la experiencia digital y la material. Esta fusión evidencia la necesidad de analizar los procesos de subjetivación no como efectos directos del uso de redes sociales, sino como producciones situadas que emergen de la interacción entre condiciones previas —territoriales, familiares, afectivas— y nuevos entornos de mediación tecnológica.

En esta dirección, se propone tensionar la categoría de “sujeto online vs. sujeto offline” para comprenderla no como una dicotomía cerrada, sino como un campo relacional y fluido, donde confluyeron categorías como territorialidad, individuación, vínculos y reconocimiento. De esta manera, se observó que las subcategorías resultantes del análisis —como consumo, pertenencia, aprobación o permanencia— no operan de forma aislada, sino que se entrelazan en el modo en que niños y niñas configuran su lugar en el mundo, tanto en la cotidianidad rural como en los escenarios digitales.

Uno de los participantes ofrece una afirmación contundente que cuestiona de forma explícita la supuesta dependencia de la presencia en redes:

Investigador: ¿Tú crees que es importante tener una imagen o una presencia activa en línea?”

Estudiante 1: No.

Investigador: ¿No? ¿Por qué?

Estudiante 1: No... no me afecta, no afecta lo de estar en línea casi siempre, porque normal, uno sigue teniendo a los amigos. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 106)

Este testimonio da cuenta de un posicionamiento en el que los vínculos afectivos presenciales no son desplazados por la vida digital, sino que siguen constituyendo un eje central de la experiencia. El valor conferido a la amistad fuera de línea aparece como una constante que relativiza la supuesta centralidad de la imagen digital, planteando un modo particular de habitar la infancia donde las redes sociales no anulan lo presencial, sino que coexisten con él.

Sin embargo, esta postura no impide que el entorno digital adquiera también funciones de validación y reconocimiento. La lógica de la visibilidad opera como forma de reafirmación de intereses, identidades y gustos, como se ilustra en el siguiente fragmento:

Investigador: ¿Cómo te sientes cuando recibes un like en la foto expuesta?

Estudiante 1: Bien, porque al ver los likes veo... la gente que también les gusta ese mismo contenido... o sea yo llego, miro quién ha dado like, corazón, y así puedo ver de quiénes me siguen, o no les gusta, por ejemplo, los mismos gustos que los míos por los carros, las motos, todo eso. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 107)

La red social funciona aquí como espejo simbólico, como espacio en el que el gusto personal encuentra eco, creando una sensación de comunidad afectiva con otros que comparten afinidades. Esta dimensión de la aprobación no borra la importancia del mundo físico, sino que lo extiende a un nuevo plano, donde lo afectivo y lo simbólico se reconfiguran.

Algunos testimonios muestran, incluso, un reconocimiento de conflicto entre estas dos dimensiones, lo que evidencia la reflexividad de los niños y niñas frente a las tensiones entre lo digital y lo presencial:

Investigador: ¿Te has sentido alguna vez en conflicto entre lo que eres en línea y lo que eres fuera de las redes sociales?

Estudiante 2: Sí, me he sentido en conflicto porque yo he tenido amigos de línea, pero decidí mejor ya no tenerlos para poder prestar atención a mis amigos de la vida, porque es más importante en los amigos de la vida que los amigos en línea, ya que ellos pueden estar fingiendo que son otra persona que no son la que muestran. (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 112)

Este relato revela un juicio crítico sobre la autenticidad de las relaciones digitales y pone en evidencia una subjetividad que prioriza el contacto humano directo, aun cuando reconoce las oportunidades relacionales del entorno virtual. Se advierte una forma de autonomía ética que no es producto de una madurez forzada, sino de una comprensión situada sobre la diferencia entre vínculo genuino y vínculo simulado.

En esa misma línea, la apropiación de las redes sociales aparece mediada por condiciones materiales y por dinámicas de control familiar. Los dispositivos tecnológicos, en su mayoría, no son propiedad de los niños y niñas, sino que pertenecen a sus padres, madres o cuidadores. Esto configura una relación de dependencia para el acceso a lo digital: “[Dependo] de que mi papá sí me lo preste [el celular] y me pueda quedar ahí mucho rato (...), como para jugar FIFA o cualquier cosa”. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 104), “Uso más el celular de mi papá y el computador [en ocasiones] (...), es que allá en Las Delicias lo tiene mi primo que está estudiando en el Sena, entonces utilizo más el celular”. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 104):

Desde los cuatro años mi mamá me iba soltando el celular, [estando] acá me regaló una Tablet y desde eso me envié mucho a los celulares (...) desde los siete años tengo TikTok, pero en un celular compartido con ella. (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 131)

Estos testimonios ilustran cómo las disposiciones parentales estructuran las condiciones de acceso a lo digital, posicionando a los niños y niñas frente a una doble realidad: por un lado, se reconoce su deseo de participar en el mundo digital; por el otro, esa participación está condicionada por una red de autorizaciones, prohibiciones y mediaciones familiares.

En este punto, conviene situar brevemente el marco normativo vigente en Colombia respecto al uso de redes sociales y dispositivos digitales por parte de menores de edad. Según la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), el Estado tiene la obligación de garantizar entornos seguros para el desarrollo integral de los niños y niñas. Asimismo, muchas plataformas exigen por política interna —alineadas con la legislación internacional como la COPPA (Children’s Online Privacy Protection Act) (Congreso de los Estados Unidos, 2000)— una edad mínima de 13 años para crear cuentas. Esto, en la práctica, se traduce en múltiples formas de control ejercidas por los adultos, bajo el argumento de la protección, pero que no siempre responden a una mirada crítica sobre la agencia infantil.

El poder parental, en este sentido, aparece como una tecnología de control que se entrelaza con discursos normativos sobre la protección infantil. Así lo describen los mismos participantes:

Cuando tenía como 6 o 7 años, mi tía Camila tenía un celular que era donde tenía TikTok, entonces ella me dejaba hacer videos (...) pero no los publicamos, sino que ella los guardaba para verlos en la galería y así. (...) También mi mamá me dejó tener una cuenta para que yo viera TikTok, pero mi tía me la configuró para que sea privada. (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 121).

Yo tuve muchas cuentas, como dos cuentas de Twitter, y me las borraron porque yo era menor de edad, entonces mi tía Camila dijo: ‘no suba videos así a la cara, ni nada de eso porque se la bloquean’. Entonces, cuando eso hice la primera comunión, [me tomé una foto con mi mamá] y con esa foto (...) sí dejaban y subí un video, ese fue mi primer video. (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 122)

Lejos de constituir formas unívocas de imposición, estas prácticas parentales delimitan marcos de acción dentro de los cuales los niños y niñas ejercen ciertas formas de agencia. Como advierte Foucault (1975), el poder no se ejerce solamente como represión, sino como regulación de conductas, modelación de prácticas, y delimitación de posibilidades. Desde esa óptica, las decisiones familiares no solo restringen, sino que habilitan ciertos márgenes de libertad y participación infantil en lo digital.

Esa agencia negociada se hace visible cuando los niños y niñas adaptan sus prácticas digitales para responder a normas implícitas o explícitas impuestas por los adultos:

WhatsApp no tengo, pero [este celular] es de mi mamá, simplemente lo utilizo para hablar con mi papá y ya (...) solamente veo los estados que son de mi papá, de mi hermano y de mi abuela, porque [si veo otras cosas] de pronto mi mamá me regaña. (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 134)

En este tipo de expresiones se reconoce una infancia que no es pasiva frente a la norma, sino que participa activamente de sus propios procesos de mediación tecnológica. Es decir, aunque los dispositivos y las plataformas están reguladas por decisiones familiares, las infancias desarrollan estrategias para negociar sus formas de presencia digital. Por ejemplo: “yo ya tenía mi celular propio y pues mi mamá ya me dejaba (...) subir videos y fotos ...El año pasado, cuando yo tenía 10 años y un celular [comencé a subir videos]” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 122).

Aquí, la adquisición de un dispositivo propio no solo marca un hito en términos de acceso, sino que representa una transición hacia nuevas formas de independencia. Es, como diría Foucault, el momento en el que el cuerpo —como umbral entre lo biológico y lo político— se torna espacio de resistencia frente a los dispositivos de sujeción. Los niños y niñas, entonces, no son meros receptores de un modelo adulto de regulación, sino actores que reinterpretan, negocian y a veces subvierten esas lógicas.

6.1.1 Consumo digital y validación social

El consumo de contenido en redes sociales constituye otro eje central en la experiencia de los niños y las niñas, pues estas plataformas –como ya lo hemos mencionado– no operan únicamente como espacios de entretenimiento, sino también como mecanismos de validación social y de construcción de identidad; facilitando en primera instancia el acceso a intereses y comunidades afines, pero también reforzando la subjetividad a través de la interacción social.

Así lo señalan algunos niños y niñas en las conversaciones: “público y veo motos, carros, [escucho] música. Todas son cosas que me gustan” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 107), “me gusta mucho ver esos vídeos de azafatas de vuelo, porque mi gran sueño siempre ha sido ser una azafata” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 123). Otro participante por ejemplo nos cuenta acerca de sus inclinaciones profesionales diciendo que: “[ver videos] me ayuda porque uno puede [observar] cosas de médicos y yo siempre y yo he querido ser cardiólogo, quién sabe si cambien mis gustos, pero hasta el momento es cardiólogo” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 108).

Lo anterior nos permite pensar que los intereses y preferencias de los niños y las niñas se ven reflejados en el contenido que consumen y comparten, por lo tanto, las redes sociales operan como plataformas de subjetivación que posibilitan tanto la exploración de intereses personales como la proyección de aspiraciones profesionales. Desde una perspectiva foucaultiana, estos procesos pueden entenderse como prácticas de autoafirmación y *resistencia* dentro de un entramado de relaciones de poder; dicha *resistencia* puede materializarse en la capacidad de los sujetos para dar nuevos significados a sus experiencias digitales, trascendiendo las expectativas impuestas por las dinámicas de consumo y validación social. Como decía en la cuarta lección de *Hermenéutica del sujeto*, esa relación consigo mismo será el canal conductor del nuevo arte de gobernar, y al mismo tiempo su línea de resistencia y desvío (Foucault, 1994).

Por su parte, siguiendo a Lazzarato (2006), podemos advertir que las plataformas digitales no son entornos neutrales, sino dispositivos que moldean la experiencia de los usuarios mediante dinámicas que combinan la libertad de elección con formas sutiles de control; así, aunque los participantes sienten que hay algo de autenticidad al compartir o consumir contenido, también están respondiendo a incentivos externos diseñados para mantener su participación activa. En este caso, sus preferencias personales se ven moldeadas por la interacción social y el contenido compartido por otros. Al respecto uno de los participantes expone:

Hay música que no me gustaba y (...) que mis primos la escuchaban (...) entonces me terminó gustando; [música] que mis primos [publican] en redes sociales (...). A veces que nos juntábamos, se ponían a escuchar esa música y me terminó tramando (...), entonces yo la busqué (...) en YouTube. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 105)

Por otra parte, la importancia del reconocimiento social en las plataformas digitales se puede ver reflejado en lo que los participantes denominan como “likes” y otras interacciones sociales en las redes, que funcionan como indicadores de aceptación y validación; proceso que fortalece los lazos entre las comunidades virtuales, y a su vez refuerza el sentido de identidad de los usuarios. Siguiendo a Foucault et al. (2007), esta dinámica puede entenderse como una forma de biopolítica en la que las emociones y los deseos de los sujetos son gestionados a través de las plataformas digitales, promoviendo comportamientos que favorecen la participación constante y la búsqueda de reconocimiento.

Al indagar sobre el sentir respecto a los “likes” en una foto compartida en redes, uno de los participantes relata:

[Me siento] bien porque al ver los likes, veo como a la gente también le gusta ese mismo contenido, (...) o sea, yo llego y miro quién ha dado like o corazón y así puedo ver de quién de los que me siguen les gusta o no les gusta, [ver quiénes tienen] los mismos gustos que los míos [por ejemplo gustos], por los carros, las motos, todo eso. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 107)

En esta misma línea, las redes sociales también son percibidas como espacios donde los usuarios pueden ser “auténticos” y encontrar personas afines a sus intereses; así lo describen algunos participantes: “[por ejemplo] en redes sociales me gusta ser yo mismo y que la gente me acepte, (...) yo encontré personas con mis mismos gustos y eso llega a que (...) hayamos sido validación social que pueden generar presión sobre los usuarios amigos” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 112). No obstante, esta aparente libertad de gustos está mediada por dinámicas de para adaptarse a los gustos o normas del grupo; así lo continúa describiendo el participante cuando nos cuenta que ha dejado de ver algunas series de su preferencia por que

otros simplemente le dicen: “no me gusta eso, entonces no la veas y (...) no la puedo ver para poder que sigan siendo mis amigos” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 112).

En consecuencia, tal deseo de aceptación puede llevar a los niños y las niñas a modificar sus inclinaciones y comportamientos para cumplir con las expectativas de su grupo social. Este tipo de control no se ejerce de manera coercitiva, sino a través de la normalización de prácticas y valores que se internalizan por los usuarios, reproduciendo las dinámicas de poder en el ámbito digital. Al respecto Lazzarato comenta:

La sociedad de control ejerce su poder gracias a las tecnologías de acción a distancia de la imagen, del sonido y de los datos, que funcionan como máquinas de modular, de cristalizar las ondas 20, las vibraciones electromagnéticas (radio, televisión) o de modular y cristalizar los paquetes de bits (los computadores y las redes digitales). Estas ondas inorgánicas redoblan las ondas gracias a las cuales las mónadas actúan unas sobre otras. (2006, p. 47)

Lo que Lazzarato advierte es que estas tecnologías operan como mediaciones invisibles que modulan los flujos de información y, en consecuencia, las formas de relación y subjetivación. En el caso de los niños y las niñas, esto implica que su aparente libertad para elegir contenidos está siempre atravesada por un entramado técnico y social que preconfigura lo que ven, escuchan y comparten. Así, el gusto por cierta música, la importancia atribuida a los “likes” o la necesidad de adaptarse a los códigos del grupo son ejemplos de cómo las plataformas modelan en silencio afectos y comportamientos, intensificando la dependencia de los sujetos hacia estas dinámicas. En este sentido, las redes sociales no solo reflejan preferencias individuales, sino que actúan como máquinas de control modulador, donde las subjetividades infantiles se configuran en un constante vaivén entre autonomía y normalización.

Otro aspecto que destacamos de las conversaciones con los participantes es el impacto emocional y cognitivo del consumo digital, que en algunos casos puede derivar en comportamientos adictivos; al respecto, uno de los niños comenta:

Uno empieza a ver cosas y después empieza a ver más, más y más, y después termina uno como traumatado con alguna cosa o algún canal, entonces uno empieza a ver muchos videos de eso y eso se puede volver adictivo. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 106)

Más que una biopolítica en sentido estricto, esta situación puede pensarse como una forma de regulación cotidiana de la experiencia, en la que las plataformas digitales no solo inciden en las prácticas de consumo, sino también en las emociones que se enlazan a ellas. La adicción al contenido —ya sea en forma de videos, memes o publicaciones— puede interpretarse como un efecto de las estrategias de diseño algorítmico para maximizar el tiempo de permanencia, generando una relación de dependencia que, aunque sutil, moldea hábitos y deseos.

En efecto, reconocemos el potencial transformador de las plataformas digitales, pero esto también viene acompañado de dilemas y conflictos internos para los individuos; una tensión entre las relaciones virtuales y las relaciones físicas, en las que se plantean preguntas fundamentales sobre la autenticidad y la confianza en las interacciones en línea.

Me he sentido en conflicto porque yo he tenido amigos de línea, pero decidí mejor no tenerlos para poder prestar atención a mis amigos de la vida porque son más importantes los amigos de la vida que los amigos en línea, ya que ellos pueden estar fingiendo que son otra persona que no son la que muestran. (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 112)

Este conflicto puede leerse como una negociación entre los valores tradicionales asociados a la amistad y las nuevas formas de sociabilidad que emergen en el ámbito digital. Y aunque estas plataformas ofrecen oportunidades para la autoexploración y la conexión social, también generan desafíos vinculados con la autenticidad y la integridad de los vínculos.

Finalmente, con lo expuesto en este apartado, podemos afirmar que las redes sociales funcionan como dispositivos de gobierno que gestionan la conducta de los sujetos estudiados en el contexto rural. No se trata de un equilibrio entre control y libertad, sino de distintas modalidades de poder que regulan, orientan y modelan los comportamientos, deseos y formas de expresión de los niños y niñas. En este sentido, más que ser escenarios neutrales de subjetivación, las plataformas digitales actúan como productoras de subjetividades, al configurar modos específicos de ser y de estar mediados por algoritmos, dinámicas de consumo y regímenes de visibilidad que privilegian ciertos contenidos y relaciones sobre otros. Así, las emociones, los vínculos y las prácticas no emergen de decisiones plenamente autónomas, sino de un entramado de fuerzas

externas que moldean la experiencia, cristalizando identidades que responden a lógicas de mercado y control social más amplias.

a. Capítulo II: Territorialidad híbrida: el encuentro entre lo rural y lo virtual

La territorialidad es retomada como categoría analítica, en donde los niños y niñas expresan sus afectos y vínculos en relación con el territorio habitado, en tal sentido se permite comprender las dinámicas contemporáneas de los sujetos en cuestión desde la hibridación cultural, como apropiación de los espacios físicos y simbólicos en relación con los escenarios digitales, los cuales permiten establecer un diálogo entre la infancia, y las coordenadas físicas, geográficas y digitales que la componen, permitiendo observar las formas en las que el sujeto se sitúa en el lugar que habita. Así entonces, esta categoría representa en el presente trabajo una posibilidad para establecer puntos de conexión entre el espacio rural donde habitan los participantes, las dinámicas locales que lo configuran y las subjetividades que allí se configuran. La infancia entonces, se hace en un territorio, pero también se conecta con otros espacios y tiempos desde las experiencias sociales, culturales y tecnológicas que la vinculan con lo digital.

6.2.1 La territorialidad física y simbólica: Un anclaje afectivo con lo rural

Para los niños y las niñas participantes, el corregimiento representa mucho más que un entorno material; es un territorio simbólico cargado de afectos y significados. Las tradiciones, la pertenencia, el contacto con la naturaleza y las relaciones comunitarias configuran un espacio que ellos describen como seguro, gratificante y pleno de sentido. En este contexto, los participantes expresaron su arraigo por el caserío y la conexión con su comunidad: “[el corregimiento] es muy bueno, todo el ambiente, (...) las personas (...) que se ayudan entre ellos mismos” (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 129).

Así pues, la experiencia de vivir en tal caserío del oriente antioqueño, se expresa en narraciones que dan cuenta de una infancia vinculada con los caminos, los animales, los juegos físicos, los cultivos, las montañas, las relaciones con vecinos y familiares.

Esta vivencia afectiva se inscribe también en un escenario rural que no se ajusta plenamente a las imágenes tradicionales del campo. Como lo muestra Alzate (2023), el corregimiento es descrito como “pequeño” pero con una población significativa, lo que lo sitúa en una frontera simbólica y funcional entre lo rural y lo urbano. Una participante lo expresa así:

No es tan campo, pero tampoco es tan ciudad (...). Por ejemplo, uno tiene acceso a muchas cosas que no tiene cuando es campo campo: (...) acá hay un colegio muy bueno, usted sale a [lugares vecinos] y encuentra muchas cosas –además de ser muy cerquita–. (Alzate, 2023, p. 48)

Esta configuración del territorio genera una experiencia infantil en la que las nociones de lo rural y lo urbano se entrelazan, permitiendo a los niños participar tanto de dinámicas tradicionales como de prácticas contemporáneas vinculadas al turismo, el empleo industrial y la circulación de mercancías y personas. El arraigo al lugar convive, entonces, con procesos de transformación económica que inciden directamente en las formas de habitar.

Según los testimonios recogidos por Alzate (2023), la agricultura ha dejado de ser el eje económico del corregimiento. Si bien algunos habitantes todavía cultivan para el sustento propio, las actividades principales se centran en la minería y el turismo. Una de las entrevistas lo describe en estos términos:

Del corregimiento yo rescato varias cosas: estamos en una zona de riqueza, tenemos (...) lo que es arcilla, lo que es la minería, la piedra, las cuencas, lo turístico, las empresas, lo industrial. La presencia de empresas cementeras y caleras ha reconfigurado el territorio como una *zona industrial*, generando empleo, pero también transformando los modos de vida locales. (Alzate, 2023, p. 49)

Este proceso tiene implicaciones profundas para la infancia: el entorno que habitan los niños está marcado por las tensiones entre tradición y cambio, entre el sentido comunitario del territorio y las lógicas extractivas e industriales. Alzate (2023), recoge cómo una habitante relata que en su infancia había sembrados abundantes, pero que estos desaparecieron por el deterioro de la

tierra causado por *“los químicos [de las empresas]”*, lo cual evidencia cómo el modelo de desarrollo afecta incluso las prácticas cotidianas de sustento y alimentación. (p. 49)

En este sentido, la infancia se configura en un espacio atravesado por narrativas de pertenencia y afecto, pero también por dinámicas estructurales que modifican las posibilidades de relación con la naturaleza, la tierra y las formas de subsistencia. La aparente contradicción entre un entorno sentido como *“muy bueno”* y los efectos ambientales y sociales de la industrialización, constituye una de las aporías que interpelan las políticas del desarrollo en estos territorios.

Esta configuración territorial también se manifiesta en los vínculos sociales y en la percepción de cohesión comunitaria. Como señala Alzate (2023), pese a las transformaciones en las dinámicas de producción y al crecimiento del modelo industrial, persiste un imaginario de vida colectiva, en el que el reconocimiento entre los habitantes permite formas de convivencia y resolución de conflictos propias. Un participante de su investigación destaca que, a pesar del tamaño del corregimiento y de la ausencia de presencia institucional policial, la vida allí transcurre *“lo más de bien, en familia, pues digamos que en comunidad; digamos que hay unos que sí apoyamos, hay otros que todavía no están en la vibra de ayudar”* (Alzate, 2023). Esta referencia a una *“vibra”* da cuenta no solo de las disposiciones afectivas compartidas, sino también de los sentidos morales atribuidos a la vida comunitaria. De manera similar, otra habitante subraya que *“la gente es muy amigable, colaboradora, (...) son gente bien, trabajadora”* (Alzate, 2023), lo que permite comprender el valor atribuido a la cooperación y la disposición al trabajo como cualidades esenciales del tejido social.

En esa línea, continua la autora, un auxiliar de inspector de policía entrevistado resalta la importancia del conocimiento mutuo entre los habitantes como factor clave en la solución de tensiones y conflictos: *“si hay algún inconveniente o problema hay ayuda mutua entre las partes cuando se requiere (...); las familias se han afianzado entre sí”* (Alzate, 2023, p. 59). Esto reafirma la noción de comunidad como una red relacional densa, en la que se privilegian formas de resolución colectivas, sostenidas en la cercanía cotidiana, los lazos de parentesco y la historia compartida.

Desde esta perspectiva, el territorio se configura no solo como el espacio donde ocurren las experiencias infantiles, sino como un entramado afectivo, histórico y político que media las formas de socialización, de pertenencia y de construcción de subjetividad. Los participantes, en este sentido, se constituyen en medio de una comunidad que, a pesar de las transformaciones

estructurales impuestas por la industrialización, resiste desde la cotidianidad con prácticas de cuidado, de ayuda mutua y de memoria compartida.

Uno de los aspectos más significativos de este vínculo con lo rural es la relación con el río, que se convierte en un espacio de exploración, aprendizaje y juego. Para uno de los participantes, esta conexión inicia desde la infancia:

Desde los tres años y medio aprendí a nadar en una parcela donde un tío paterno (...) me acuerdo un poquito de cuando decían: “aproveche, porque sí es fundamental aprender a nadar acá” porque se va mucho al río, más que todo a pescar. (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 128)

Otro participante relata: “lo que más me gusta de [este corregimiento] está en los ríos, que son tan bonitos y porque estamos cubiertos en mármol, y porque aquí las personas se ayudan entre todos” (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 130).

Estas experiencias dan cuenta de cómo el territorio es apropiado por la infancia no solo como un espacio físico, sino también como un lugar cargado de afectos, memorias y aprendizajes. Siguiendo la perspectiva de Diker (2009), en *¿Qué hay de nuevo en las infancias?*, el territorio vivido en la infancia se configura no solo desde la materialidad de los espacios, sino también desde las prácticas y relaciones que se tejen en él. La infancia no es una categoría homogénea, sino que se construye en función de las experiencias y contextos específicos. Así, en un entorno rural, el acceso y la apropiación del espacio no se experimenta del mismo modo que en la ciudad.

En consonancia con estas miradas, Alzate (2023) muestra cómo los espacios como el río o la piscina, a pesar de ser menos visibles institucionalmente debido a su lejanía o a su aparente marginalidad, son centrales en la vida cotidiana de niños y niñas rurales. Ella escribe:

Pasamos de largo algunos espacios pero conversamos sobre otros que aunque relevantes son menos visibles debido a su lejanía: el río y la piscina. De acuerdo con los relatos, estos se convierten en los lugares preferidos por los/as niños/as, pues cuando van al río ‘hacen asado, hacen sancocho’. Continúa una de las niñas: ‘un día fuimos al río y por ahí donde

se tiran los embarcaderos –la corriente– yo me tiré la primera vez y yo pensaba que me iba a ir por allá’, y se ríen. (Alzate, 2023, p. 65)

Estas escenas recrean no solo momentos de diversión, sino también aprendizajes afectivos, vínculos familiares y apropiaciones simbólicas del entorno natural. Otro niño lo amplía aún más al relatar:

[Me gusta ir al río] a tirar baño, a pasear o sino a pescar. Nos vamos en moto o yo tengo una tía que vive (...) allá (...). Llevamos cosas para hacer un sancocho [y yo ayudo] a coger madera. [Hemos pescado en el río] con mi papá, mi hermano o sino cuando voy con mi mamá me llevo un anzuelo y pesco. (Alzate, 2023, p. 65)

Este tipo de experiencias revela la importancia de las prácticas de lo cotidiano como constitutivas de la infancia rural. El río, lejos de ser un mero paisaje natural, se transforma en un escenario central de socialización, de construcción de la memoria y de experiencia compartida. Es allí donde se entrelazan los saberes familiares (como la pesca o la preparación del sancocho), las emociones (el miedo, la risa, la sorpresa), y los vínculos intergeneracionales.

De este modo, el territorio rural se revela como un espacio lleno de sentido, donde las infancias se subjetivan en relación con los ciclos de la naturaleza, con el cuerpo en movimiento, con la espontaneidad de los juegos y con la memoria afectiva. A diferencia de los espacios urbanos reglados y vigilados, estos lugares emergen como territorios de libertad relativa, de aprendizaje no escolarizado y de construcción de identidad.

Los niños y niñas participantes de este corregimiento asocian la ruralidad con seguridad y confianza, en contraste con la percepción de la ciudad como un entorno hostil e inseguro. Así lo expresan en las conversaciones: “hay muchos niños, muchos amigos en la ciudad, yo [allá] me siento inseguro por lo que hay tanta gente. Y acá, obvio [no porque], acá sí se tiene confianza” (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 130). Además, al cuestionarles por algún lugar del corregimiento el cual les generará inseguridad, la mayoría coinciden afirmando que ningún lugar de este contexto rural es inseguro.

Esta construcción del espacio como seguro se puede vincular como un proceso de apropiación simbólica del territorio, donde la infancia se constituye en relación con las experiencias afectivas y comunitarias. Recordamos que la pertenencia a un entorno no es solo cuestión de residencia, también es la manera en que los sujetos se vinculan con el espacio, lo habitan y le otorgan sentido.

En suma, tanto en los relatos aquí recogidos como en el análisis de Alzate (2023), se hace evidente que la infancia no puede entenderse como una categoría homogénea ni como una vivencia universal. Cada niño y niña habita y significa su entorno de modos singulares, anclados en las posibilidades y limitaciones de su territorio. La vida en el corregimiento muestra que los espacios rurales no son meros escenarios pasivos, sino entramados de relaciones que modelan afectos, aprendizajes y formas de estar juntos. El río, la montaña, el caserío o la “vibra” comunitaria son parte de esa producción de subjetividades que se construyen en diálogo con lo material y lo simbólico, con lo individual y lo colectivo, con la memoria y con el cambio. Así, pensar la infancia desde el territorio implica reconocer la pluralidad de formas en que los sujetos se vinculan con el espacio, lo hacen suyo y, en ese proceso, le otorgan sentido.

6.2.2 El juego y la apropiación del espacio

El juego es una de las formas más evidentes en el que los niños y las niñas inscriben su presencia en el territorio. En este contexto, el juego se convierte en una práctica que permite apropiarse de los espacios y construir subjetividad en relación con el entorno. Así lo describe un participante cuando nos cuenta sobre su rutina cotidiana:

En la mañana me levanto y vengo al colegio. Cuando llego a las 12:30 h del colegio, (...) almuerzo y me pongo el uniforme de fútbol; me voy a entrenar desde las 3:30pm hasta las 6:00 de la tarde más o menos. Voy llegando a la casa a las 6:10pm, me quito los zapatos, me pongo las chancas, como algo y salgo a jugar, por ahí hasta las 8:00pm, [o a veces hasta las] 10:00pm. (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 119)

Siguiendo los planteamientos de Diker (2009), el juego no es solo una actividad recreativa, sino una forma en la que los niños y las niñas construyen experiencias de subjetividad en estrecho

vínculo con el territorio. En ese sentido, correr, inventar reglas, apropiarse de una calle o una cancha implica un gesto activo de subjetivación: es la infancia produciéndose a sí misma como sujeto en y con el espacio. En la investigación, sin embargo, se observa también una alternancia entre el juego en espacios físicos y virtuales. Algunos participantes cuentan:

Me gusta jugar más de día online [jugar en redes sociales], y de noche salir. Depende también, por ejemplo, si [luego del colegio nos] vamos a dormir, [más tarde] jugamos un rato escondidija o cualquier de esas cosas en la calle, y después ahí sí jugamos un juego online. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 105).

Relatan que prefieren la noche para jugar pues “Por el día no hay mucho para jugar así presencial. No hay como muchos escondites” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 105).

Aquí la noción de territorialidad híbrida permite entender cómo los niños y las niñas transitan entre el contexto rural y lo digital, construyendo formas de socialización que combinan lo presencial y lo virtual. Sin embargo, esta hibridez no es simétrica. Mientras que el juego físico territorializa y produce subjetividades —como plantea Diker— el juego online no genera esa misma apropiación del espacio ni esa inscripción corporal y afectiva en el territorio. Más bien, actúa como una mediación tecnológica que organiza la experiencia bajo lógicas prediseñadas por las plataformas: reglas fijas, dinámicas de competencia, recompensas estandarizadas, y sistemas de validación externos.

En otras palabras, mientras el juego callejero habilita a los niños y niñas como productores activos de subjetividad a partir de la creatividad, el riesgo y la negociación en el espacio compartido, el juego digital tiende a inscribir a los sujetos en dinámicas preconfiguradas, donde la subjetividad es más bien producida desde afuera. Esto no significa que los niños no desplieguen agencia en lo digital —pues crean estrategias, alianzas, modos de resistencia—, pero dicha agencia ocurre en un terreno regulado que limita la espontaneidad del jugar como práctica de subjetivación.

De este modo, la territorialidad híbrida observada en los participantes revela un contraste clave: mientras la calle, la cancha o el río se convierten en escenarios donde ellos inscriben huellas, resignifican objetos y transforman espacios, los juegos online aparecen como entornos

que canalizan su experiencia lúdica hacia formas específicas de socialización y consumo. Allí, más que un ejercicio de subjetivación libre, se evidencia la producción de subjetividades moldeadas por las estructuras algorítmicas y narrativas de las plataformas digitales.

Así pues, el juego en la calle adquirió características propias de la ruralidad con dinámicas tradicionales que implicaban el uso del entorno inmediato, uno de los participantes refiere:

Jugamos a... ¿Cómo se llama eso? A la mamá pegona, a escondiste, la lleva...con una rama, por ejemplo. Somos cinco personas, contamos hasta 50, mientras que los otros se esconden o corren por ahí y después salimos con correas o con ramas, como sea, y cogemos a todos pegándoles. Entonces, por ejemplo, yo cogí a dos, entonces ya ellos se encierran y sigo pegándole a los otros tres. Y ya hasta que quede uno, ese puede ir liberando a los otros. (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 119)

La apropiación del espacio también se manifestó en la manera en que las relaciones parentales se entrelazaban con el disfrute del entorno. Las salidas al río, la cosecha de mangos y los paseos constituían momentos significativos de conexión familiar, así lo narra una de las niñas participantes: “cuando [mi mamá] descansa, salimos para Doradal a comer ensalada de frutas o nos vamos para el río (...) y cuando estaba la cosecha de mangos, que ella descansó dos veces a la semana, nos fuimos a coger mangos” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 120).

El juego en la calle también tuvo un lugar destacado dentro del entorno cotidiano de los participantes, especialmente en las zonas abiertas del caserío y en los alrededores de la escuela: “jugar en la carretera, [jugar] microfútbol en la escuela vieja y en la cancha de fútbol. Y también en la escuela nueva” (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 129). Estas actividades reflejan una apropiación libre, intensa y física del espacio. Un niño recuerda con humor y detalle su rutina diaria durante la infancia:

Cuando [estaba pequeño] me mantenía mugroso, vuelto nada. Salía (...) [a la calle] a las 10 de la mañana, me despertaba, me bañaba, desayunaba y me iba a jugar, y llegaba por ahí tipo 3 de la tarde a almorzar. (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 141)

El relato evidencia no solo una rutina marcada por la libertad de movimiento, sino una relación afectiva y corporal con el territorio. En diálogo con Alzate (2023), esta apropiación cobra aún más relevancia si se consideran las tensiones en torno al uso de la calle como espacio de juego. En su investigación, Alzate destaca cómo la calle se convierte en un lugar fundamental y polémico: es, simultáneamente, escenario preferido para el juego y fuente de preocupación para los adultos. Una niña describe que su amiga “adora andar la calle”, mientras que padres y madres expresan temor frente a los peligros que representa el tránsito vehicular:

A los niños les gusta una infancia libre, les gusta jugar, sino que en sí el corregimiento no se presta para eso porque (...) si ellos quieren montar cicla no hay como y si lo hacen arriesgan su vida por ahí en la vía (...) en todo lugar debe de haber un lugar para los niños (...) sin arriesgar la vida con las mulas. (Alzate, 2023, p. 71)

Esta paradoja, donde la calle es a la vez habilitada y restringida, revela las fisuras entre los discursos institucionales o familiares de protección y las realidades cotidianas de las infancias rurales. A falta de espacios específicos destinados al juego, son los propios niños y niñas quienes resignifican el espacio vial: improvisan canchas de fútbol, delimitan arcos con zapatos, sortean el paso de los vehículos, o esperan que disminuya el tránsito para usar patines en la noche. Como relata una madre en Alzate (2023): “cuando a (...) [mi hija] la pongo a patinar (...) es en la noche –tipo 9–”, aprovechando la disminución del tráfico. (p. 71). Continúa la autora:

Los registros fotográficos realizados por los niños y niñas dan cuenta de esta apropiación: la mayoría incluyó al menos una imagen de la calle. Uno comenta: “yo mantengo jugando con mis amiguitos. [Ahí] jugamos, andamos, corremos. [Cuando pasan los carros] ponemos mucho cuidado”, mientras otro añade que los conductores “a veces cuando alguien va pasando ellos paran o si no uno espera a que ellos pasen”. Sin embargo, hay divergencias frente a la percepción del riesgo: una niña expresa su molestia por el paso constante de mulas que no permiten jugar, y otro niño recuerda un acto temerario de un amigo que se paró frente a un carro levantando la camiseta. (Alzate, 2023, p. 72)

Esta situación pone en evidencia lo que Diker (2009) plantea sobre la territorialidad infantil: los niños y niñas no habitan un solo espacio físico, sino que transitan por múltiples espacialidades superpuestas —materiales, simbólicas, afectivas—, que reconfiguran constantemente su modo de ser en el mundo. En ese sentido, la calle se convierte en un espacio de agencia donde la infancia rural se produce no como un estado pasivo, sino como una forma activa de subjetivación y apropiación del territorio. Lejos de las determinaciones adultocéntricas o institucionalizadas, son los propios niños y niñas quienes se habilitan a sí mismos como sujetos, sorteando los límites, riesgos y omisiones de un entorno que no siempre ha sido pensado para ellos.

Este escenario resulta profundamente paradójico: mientras los discursos adultos insisten en proteger a la infancia, la realidad muestra una carencia estructural de espacios destinados a su bienestar. Así, los niños y niñas construyen una territorialidad autónoma, creativa, y en ocasiones riesgosa, que evidencia tanto las limitaciones del planeamiento institucional como las potencias de la infancia para habitar el mundo desde su propia lógica.

Ya hemos visto cómo el juego tradicional y la calle siguen teniendo un gran protagonismo en la vida cotidiana de los niños y niñas del caserío. Sin embargo, comienza a emerger una relación de diálogo con nuevas formas de interacción mediadas por lo digital, configurando así una territorialidad híbrida. En este marco, la pertenencia no se limita únicamente al espacio físico, sino que se expande a lo virtual, integrando ambas dimensiones como extensiones de las relaciones cotidianas.

Un participante lo expresa con claridad al describir la simultaneidad de estas experiencias: “como vivimos cerquita entonces podemos estar jugando ahí al lado en línea, pero ahí, al lado, ahí al ladito” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 104). La cercanía física se entrelaza con la conexión virtual, creando un espacio compartido que no se define exclusivamente por la presencia corporal.

No obstante, esta hibridez se ve atravesada por prácticas familiares que regulan los tiempos y espacios de uso del celular. En Alzate (2023), una niña relata:

Mi mamá me dice que las niñas no son para jugar por ahí a las 10 de la noche, que las niñas deben estar en la casa después de las 8 o me entra a las 9; lo más tarde que me dejan es hasta las 5:30 de la mañana los sábados que me quedo acompañando a mi abuela. [Le ayudo] a asar los chuzos, los chorizos; (...) [a esa hora hay muchos borrachos] pero yo soy al pie de

mi abuela y máximo mi mamá me deja el celular; cuando me da sueño me entro y veo un ratito el celular y luego me duermo. (p. 61)

En el mismo estudio, un adulto evoca su propia infancia para contrastarla con la de hoy:

Anteriormente uno acá vivía como más libre, más tranquilo; al menos en la infancia mía no sabíamos qué eran las drogas, no se hablaba de ningún alucinógeno o sustancia psicotrópica. (...) Ahora son pegados con el celular y demás; [anteriormente] eran juegos que la golosa, que la lleva, o sea cosas muy sanas y uno no estaba preocupado de que estaba el ladrón, el vicioso, no; ya es muy diferente, hoy en día los jóvenes están (...) como a la merced de que en cualquier momento los induzcan a ser consumidores, o algunos que no son consumidores se encierran a jugar con su celular o jugar otros juegos que realmente no les permiten como la libre movilidad y desarrollarse como mentalmente en algunos otros temas. (Alzate, 2023, p. 82)

Esta mirada también se traduce en ciertas prácticas de crianza que buscan reproducir una experiencia infantil “a la antigua”. Como lo afirma otra madre entrevistada por Alzate (2023): “con mis hijos yo trato que la infancia sea como muy a lo de juegos, de no tenerlos tanto con el celular, porque eso enseña muchas cosas a los niños que estos no deberían saber” (p. 82).

Por su parte, otra participante de la investigación de Alzate reconoce que las restricciones al uso del celular y las salidas al espacio público aparecen, en muchos casos, como medidas de castigo: “cuando uno se porta mal (...) a veces no me dejan salir, a veces no me dejan coger el celular” (2023, p. 82).

En conjunto, estos testimonios muestran que la vida infantil en el caserío se mueve en una tensión constante entre la persistencia del territorio físico como lugar de socialización y la incorporación del espacio virtual como una extensión —a veces vigilada, otras restringida— de las interacciones cotidianas.

6.2.3 El reclamo por el espacio público

A pesar de esta fuerte apropiación del territorio rural, los niños y las niñas evidencian la falta de espacios adecuados para su desarrollo y bienestar. La escasez de espacios recreativos es señalada como una carencia que afecta sus dinámicas de juego y socialización:

Por ejemplo [acá hace falta que], pongan un parque para que los niños (...) jueguen, porque hay muchos niños que les gusta salir a jugar. (...) las subidas al colegio [a jugar] no son muy buenas porque tenemos que entrar con permisos y todo eso. Entonces, me gustaría [que hicieran] un parque para que los niños pequeños jueguen y también nosotros podríamos jugar, un parque en todo el centro o, por ahí por los parqueaderos, por ahí sería bien” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 120).

Diker y Frigerio argumentan que la infancia no puede pensarse como una etapa desvinculada de las condiciones materiales en las que se desarrolla. En este sentido, la ausencia de espacios adecuados para el juego y la socialización no solo limita las experiencias de la niñez, sino que también revela las desigualdades en la distribución de los recursos y la poca inversión en infraestructuras comunitarias.

Desde los estudios de infancia en Latinoamérica, se ha insistido en la necesidad de repensar la planeación urbana y rural desde la perspectiva de los niños y las niñas. Pardo (2021b) enfatiza que, en el caso colombiano, las políticas públicas han sido diseñadas sin considerar las particularidades de la infancia en contextos rurales, lo que genera inequidades en el acceso a recursos básicos. Los relatos de los participantes, nos ejemplifican esta paradoja, pues mientras los niños y las niñas se sienten seguros dentro de su comunidad, al tiempo carecen de espacios adecuados para el juego y la socialización. Según las concepciones de la infancia frágil y desprotegida –discursos actualmente predominantes–, la paradoja se encuentra en que aun sin su garantía, los niños y las niñas desde sus relatos sí se perciben carentes pero no inseguros, si bien identifican la ausencia, esto no les impide llevar a cabo sus actividades, o dicho de otro modo, las apreciaciones acerca de la infancia frágil por parte del discurso institucional queda en entre dicho, pues carece de forma y contenido, en tanto no es consecuente en su accionar al no proveer

de infraestructura, ni de políticas públicas claras, además que su reflexión parte de una apreciación que no escucha las voces y los sentires de quienes dicen acoger.

Sumado a lo anterior, los participantes expresan también su preocupación por la presencia de vehículos pesados y el impacto de la música a alto volumen en la convivencia cotidiana: “no me gusta que las mulas se parqueen al frente de las casas. Porque es muy maluco cuando uno viene en moto, a uno le toca correrse y eso provoca mucho accidente” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 121).

Lo que no me gusta del [corregimiento] es que cuando van a poner música en una cantina le suben mucho el volumen y suena muy duro, y por eso algunas personas no duermen, y [además no me gusta que haya] tantas motos, mulas y volquetas. (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 129)

Estas demandas y preocupaciones manifestadas por los participantes refuerzan la idea de que la infancia es una categoría en disputa, donde sus necesidades rara vez se contemplan en las decisiones que afectan el espacio público. Lo es, en primer lugar, porque se configura en la tensión entre discursos institucionales que la representan como vulnerable y necesitada de protección, y las voces de los propios niños y niñas, que expresan deseos, necesidades y formas de habitar el mundo que muchas veces contradicen esas representaciones. La disputa también se hace visible en la forma en que las políticas públicas y las dinámicas adultocéntricas invisibilizan las necesidades de la infancia, subordinándolas a las prioridades productivas y comerciales de los adultos. En este sentido, la infancia no es una categoría fija ni cerrada, sino un campo de fuerzas donde se cruzan distintas definiciones, intereses y relaciones de poder: los de las instituciones, los de las familias, los de los adultos de la comunidad y, sobre todo, los de los propios niños y niñas.

La territorialidad híbrida que emerge de sus relatos —donde lo físico y lo virtual se entrelazan— parece responder, al menos en parte, a estas limitaciones. El uso del celular, los videojuegos en red o las interacciones digitales con amigos cercanos no solo expresa una incorporación de formas contemporáneas de socialización, sino que también podría interpretarse como una estrategia para compensar las desigualdades y barreras de acceso a los espacios públicos. Tal como lo describe un niño: “como vivimos cerquita entonces podemos estar jugando

ahí al lado en línea, pero ahí, al lado, ahí al ladito” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 104).

En este sentido, lo virtual se convierte en una extensión del territorio cotidiano, un lugar donde, a pesar de las prohibiciones o restricciones de movilidad —“a veces no me dejan salir, a veces no me dejan coger el celular”—, es posible sostener vínculos y experiencias de juego que de otra forma quedarían limitadas. Sin embargo, como señalan algunos adultos, esta apropiación digital también despierta preocupaciones por el aislamiento, la pérdida de juegos tradicionales y el riesgo de exposición a contenidos o relaciones percibidas como peligrosas.

Aquí se manifiesta la tensión que describen Diker y Frigerio: la infancia como agente que produce sentido en los territorios que habita, pero siempre en diálogo con las condiciones materiales que, como advierte Pardo, pueden ampliar o restringir sus posibilidades de acción. En este caso, lo virtual no sustituye el espacio físico, pero lo complementa y, en ciertos momentos, lo reemplaza como escenario de interacción y pertenencia.

Así, si bien la presencia en la calle continúa siendo parte de la experiencia infantil, las limitaciones derivadas de un régimen adultocéntrico —que Alzate (2023) vincula con una lógica más amplia de instrumentalización de la vida— empujan a los niños y niñas a explorar otros “lugares” donde ejercer su derecho a estar, a jugar y a construir comunidad. Lo virtual, con sus propias desigualdades y riesgos, aparece como un territorio alternativo que permite, aunque de forma parcial y precaria, perforar las restricciones del espacio público, sostener algo de lo común y disputar una vida que merezca ser vivida.

6.2.4 El territorio digital: Cibercultura y subjetividad

Si bien el contexto rural representa un territorio simbólico cargado de afectos y significados, este no existe en aislamiento, sino que interactúa constantemente con el espacio digital. La virtualidad se configura como un nuevo escenario donde los sujetos negocian sus identidades, establecen comunidades y se enfrentan a tensiones entre las normas locales y las dinámicas globales

En este sentido, la presencia de los niños y jóvenes en el ámbito digital no es excepcional, sino cotidiana y constitutiva de su experiencia. Como señala Diker (2009), las infancias contemporáneas no pueden entenderse fuera del marco de la cultura digital, ya que la tecnología

no es solo un medio de acceso a la información o al entretenimiento, sino una parte fundamental en la experiencia de ser niño y niña. La infancia, lejos de ser un período homogéneo y universal, se encuentra en constante redefinición a partir de los dispositivos y narrativas que la atraviesan.

Un participante al contar acerca de su cotidianidad expresa que la mayor parte del tiempo esta “navegando en internet” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 104); acceso que implica el consumo de contenidos y a su vez la posibilidad de expresión y autenticidad. Como señala Frigerio (2008), las identidades en la infancia ya no se configuran únicamente en los espacios tradicionales, como la escuela o la familia, sino también en territorios simbólicos digitales, donde los niños y jóvenes encuentran modos de afirmación y reconocimiento; “en redes sociales me gusta ser yo mismo y que la gente me acepte” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 112).

Sin embargo, la experiencia digital también está mediada por los cambios emocionales que acompaña algunos de los participantes. Sus narraciones nos permiten reflexionar acerca de las emociones en estos espacios, que se presentan como transitorias y en aparente respuesta a una lógica inmediata del entorno digital: “por ejemplo, si yo estoy jugando con mi amigo y los dos nos (...) [matamos] pues nos enfadamos, pero al momentico se nos quita” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 105).

Igualmente podemos observar la afectividad presente en la cultura digital que estructura de manera distinta a las interacciones presenciales. Diker (2009) al respecto nos recuerda que, el uso de las redes y los videojuegos introduce nuevas formas de socialización donde las emociones pueden modularse rápidamente, reflejando una subjetividad en construcción que se adapta a los ritmos e interacciones del entorno digital.

No obstante, como lo evidencia Alzate (2023), incluso en un contexto de creciente acceso a dispositivos electrónicos, los niños y niñas del corregimiento asignan un valor especial a las experiencias físicas y colectivas que se desarrollan en la calle. La autora documenta que, aunque la mayoría de participantes cuentan con celulares o acceso a videojuegos, “dan mayor sentido a eso que ocurre estando en la calle mientras juegan”. En este sentido, el juego tradicional y la apropiación del espacio público funcionan como un contrapeso a la mediación tecnológica, constituyendo lo que podríamos llamar una territorialidad híbrida en la que lo presencial no es desplazado, sino reconfigurado.

De acuerdo con este hallazgo, las prácticas digitales no sustituyen las interacciones cara a cara, sino que conviven con ellas y, en algunos casos, se subordinan a los ritmos y lógicas del

juego físico. Así, los niños desarrollan una capacidad de gestión simultánea de territorios: por un lado, el virtual, que les ofrece visibilidad, expresión y vínculos mediados; por otro, el físico, que les otorga pertenencia, reconocimiento y seguridad afectiva. Esta articulación evidencia que, aun en entornos rurales atravesados por la cibercultura, la calle y el juego siguen siendo ejes centrales de la socialización.

6.2.5 Hibridación cultural: Del espacio físico al digital

El concepto de “territorialidad híbrida” desarrollado por Amador-Baquiro (2010) resulta clave para comprender la manera en que los niños y niñas transitan entre el mundo digital y el físico. La hibridez no implica una dicotomía entre lo rural y lo virtual, sino la coexistencia de ambas esferas como espacios de construcción identitaria. Así lo demuestra el relato de un participante que convierte una experiencia rural en contenido digital:

El primer video lo monté de un kayak, el día que yo estaba cumpliendo años, (...) yo estaba en San Francisco (...) entonces, por allá hay un pueblo muy bueno y hay muchos (...) caballos, mucho campo, y ese día yo me puse a montar caballo y mi papá me hizo un video. (...) [en la noche cuando llegué a la casa] cogí, lo edité y lo subí, y al otro día ya tenía setecientas vistas (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 137).

Este fragmento es clave para entender que el mundo digital, en el contexto rural analizado, no funciona como una negación del espacio físico sino como una extensión de este. Siguiendo a Pardo (2021a), la apropiación de plataformas digitales por parte de la infancia no se reduce a un consumo pasivo —entendido como la recepción acrítica de contenidos producidos por otros, sin que medie elaboración personal—, sino que puede implicar un consumo activo y resignificador, en el que los niños y niñas reinterpretan lo que ven, lo vinculan con su experiencia cotidiana y lo proyectan en nuevas formas de acción.

En el caso del consumo pasivo, se trataría de interacciones digitales donde el niño o la niña se limita a observar, desplazarse entre videos, o seguir tendencias sin integrarlas a su vida cotidiana ni producir significados propios. Es, por ejemplo, el tiempo prolongado frente a la

pantalla sin participación creativa ni articulación con sus intereses o contexto. Este tipo de consumo, según algunos adultos del corregimiento, puede percibirse como aislamiento o desconexión de la vida comunitaria, reforzando la imagen de “estar pegado al celular” sin generar valor social o personal.

Por el contrario, el consumo activo y resignificador ocurre cuando lo digital es usado para inspirar, transformar o enriquecer la vida cotidiana. En el testimonio de un participante se ve con claridad: “antes yo era aburrido y no me gustaba casi jugar ni hacer nada, pero en las redes sociales he visto que mucha gente [del corregimiento] que sale, juega (...) y eso me motivó [a hacerlo también]” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 113). Aquí, lo observado en redes se convierte en un motor para modificar hábitos, vincularse con otros y explorar actividades físicas. Lo virtual actúa como catalizador de experiencias en el territorio físico.

Esta apropiación activa se expresa también en preferencias ancladas a la identidad rural: “me gusta más lo rural porque me gusta estar más cerca de los animalitos” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 117), o en la articulación equilibrada entre lo digital y lo físico: “a mí me gusta mucho el fútbol, entonces [prefiero] un partido de fútbol, (...) salir con mis amigos, pues porque también [qué pereza] mucho rato en el celular, [además] me gusta mucho pasear” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 126). Incluso en reflexiones sobre el futuro, lo digital es comparado críticamente con otras posibilidades: “el celular no da leche ni nada” (...) “el fútbol sí da, da para uno ser profesional, para que lo conozcan más, para muchas cosas” (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 141).

Como documenta Alzate (2023), esta hibridez cultural se materializa cuando elementos del juego físico y de la cultura popular —como la invención de combates inspirados en *Naruto*— se reinterpretan en la calle y se proyectan a lo digital, combinando referentes globales con dinámicas locales. Aquí, el consumo no solo es activo, sino que también es productivo, pues genera nuevas prácticas colectivas que refuerzan el sentido de pertenencia.

Sin embargo, lo digital también introduce jerarquías y exclusiones: niños que no son invitados a jugar por “no saber jugar” o dinámicas como el juego de “humillar”, donde la meta es denigrar al otro. En estos casos, el consumo puede ser activo en términos de participación, pero no necesariamente resignificador, pues reproduce patrones de discriminación presentes en el entorno físico.

En síntesis, la diferencia entre consumo pasivo y consumo activo/resignificador radica en la capacidad de las infancias para apropiarse creativamente de lo digital, anclarlo a su experiencia

local y proyectarlo en prácticas significativas. Este proyecto aporta al debate al mostrar que, en contextos rurales, esa apropiación no se limita a “usar la tecnología”, sino que se entrelaza con identidades, vínculos y tensiones propias del territorio, configurando una hibridez cultural que es tanto un recurso como un campo de disputa.

6.2.6 Configuración de la infancia en el contexto rural y transmisión de saberes

Otro elemento relevante en la intersección entre lo digital y el contexto físico es la manera en que la experiencia rural configura los intereses y aspiraciones de los niños y las niñas. Diker (2009) plantea que las experiencias de socialización en la infancia están atravesadas por el contexto en el que ocurren, influyendo en la forma en que los sujetos construyen su visión del mundo. La siguiente conversación refleja aspectos de la identidad rural que se mantienen como elemento central en la subjetividad de los participantes:

Yo me mantenía con botas, con machete y con la cubierta, me mantenía rozando (cortando el césped), llegué a cierto punto [donde] me envié por el campo. Yo me iba (...) [para las veredas cerca del corregimiento], (...) a montar caballo, a trabajar por allá nuevos cultivos de yuca. Y cuando eso yo no pensaba en fútbol ni nada, solamente pensaba en ser dueño de una finca, una parcela. (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 141)

Desde la perspectiva de Amador-Baquiro (2012a), el anterior fragmento representa al arraigo territorial y las tradiciones rurales que siguen siendo fundamentales en la configuración de la identidad de los niños y las niñas. A pesar de la creciente digitalización, los niños y niñas participantes no se desligan de su contexto inmediato, sino que lo integran en su experiencia en línea; las redes sociales pueden facilitar la conexión con otros, pero sin reemplazar la necesidad del contacto directo. Como lo expresa un participante: “hay juegos en los que uno se puede relacionar con los mismos amigos [del corregimiento, pero] en línea, (...) [claro que también] nos reunimos para hacer otras cosas, por ejemplo, tirar piscina, ir al río o cualquier cosa” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 104).

También se evidencia la convivencia entre lo virtual y lo físico cuando los niños y las niñas gestionan sus interacciones en línea, en ocasiones reforzando sus lazos de amistad en el mundo real: “estar conectado en línea es bacano y aparte como vivimos cerquita, entonces podemos estar jugando ahí [juntos, pero cada uno] en línea” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 104).

Como ya lo hemos venido mencionado en apartados anteriores, el uso de redes sociales también introduce dinámicas de exclusión y jerarquización social. En palabras de Diker (2009), el reconocimiento en entornos digitales puede generar nuevas formas de desigualdad simbólica, así lo expresa un participante al referirse al estatus que otorgan los seguidores en redes: “por ejemplo, digamos que usted tiene mil seguidores y yo tengo cien, entonces, es como el ego del otro que lo hace sentir [superior]” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 108).

De esta manera, seguimos sosteniendo que el análisis de los participantes en la investigación revela que la relación entre lo rural y lo digital no es una oposición binaria, sino un proceso de negociación constante. Desde la perspectiva de Amador-Baquirol (2010), esta territorialidad híbrida muestra cómo los niños y niñas integran la tecnología en sus vidas sin abandonar los espacios físicos que los configuran. Comprender a su vez estas dinámicas requiere un enfoque que, como el de Diker, Frigerio (2009) y Pardo (2021a), reconozca la infancia como un territorio en construcción, atravesado por múltiples mediaciones que redefinen su forma de habitar el mundo en la era digital.

En diálogo profundo con estas observaciones, Alzate (2023) ofrece una ampliación crítica sobre la dimensión relacional de la transmisión generacional y entre pares, que enlaza y complejiza la configuración de saberes y afectos infantiles. Bajo el título “Relación entre pares: ¿huellas de la transmisión?”, la autora sugiere que los modos de vincularse entre niños y niñas no emergen de forma aislada, sino en estrecha relación con las prácticas y tensiones que emanan de las generaciones adultas y del entorno social. Así, la solidaridad y complicidad coexisten con formas de división, comparación, discriminación y humillación, muchas veces naturalizadas y ausentes del inventario de preocupaciones educativas adultas.

Por un lado, los dispositivos tecnológicos, lejos de ser únicamente problematizados por algunos adultos, funcionan como mediadores de vínculo: algunos niños visitan la casa de vecinos que “saben harto de tecnología” para arreglar su celular, lo cual se convierte en un punto de encuentro y cooperación. Pero, a la vez, emergen tensiones de inclusión cuando, por ejemplo,

un niño se siente excluido de jugar en consola porque “no sabe jugar”, evidenciando una jerarquización interna que reverbera en la autoestima y el reconocimiento dentro del grupo.

Las comparaciones entre pares no solo configuran aspiraciones individuales, sino que también visibilizan los referentes que circulan en el tejido social infantil del caserío. Continuando con Alazte (2023), mientras un niño expresa el deseo de que las futuras generaciones tengan “lo que yo no he tenido” —como estrenar patinetas eléctricas o ir al cine—, otro sitúa sus expectativas en la admiración hacia un profesor, valorando el conocimiento como horizonte vital. Estos contrastes evidencian cómo en la infancia rural se disputan sentidos entre proyectos de vida mediados por el consumo y la validación social propia de las redes digitales, y otros que se anclan en figuras locales y en la valoración de saberes significativos para la comunidad.

Al poner en diálogo estos hallazgos con los debates previos, se observa que las redes sociales introducen aspiraciones vinculadas a la circulación de bienes y experiencias de difícil acceso en lo rural, reforzando la idea de movilidad social a través del consumo. Sin embargo, también emergen líneas de fuga que resisten esa lógica, cuando los niños y niñas encuentran en referentes cercanos —como el maestro o la comunidad— posibilidades de subjetivación distintas, ligadas al arraigo territorial y al reconocimiento de vínculos que no dependen únicamente de la validación digital. En esta tensión se configuran subjetividades híbridas, donde lo global y lo local, lo digital y lo comunitario, conviven en un mismo horizonte de sentidos para los sujetos infantiles.

Al mismo tiempo, se revelan prácticas relacionales conflictivas que remiten a modos de relación aprendidos y reproducidos: juegos como “humillar” —donde la competencia consiste en degradar al otro verbalmente— o juicios sobre la moralidad y la reputación de otros niños basados en la historia familiar, muestran cómo se internalizan y reafirman estilos de valoración que dividen y estigmatizan. La crítica de Alzate apunta a que estas conductas no son espontáneas, sino que pueden entenderse como reflejo de una textura social más amplia, donde la transmisión intergeneracional de normas y tensiones se expresa de formas ambiguas, tanto creativas como opresivas.

Este entramado de transmisión —de saberes rurales, de aspiraciones, de jerarquías simbólicas y de modos conflictivos de relacionarse— configura una infancia en constante negociación. La territorialidad híbrida no solo se construye entre espacios físico-digitales, sino también entre líneas de continuidad y ruptura en el tejido afectivo y moral que heredan y resignifican los niños y niñas.

De esta manera, entender la configuración de la infancia en este contexto exige reconocer que las infancias no son solamente receptores pasivos de influencias externas ni meramente productoras de nuevas combinaciones, sino sujetos que transitan, resisten, replican y transforman simultáneamente los vínculos y saberes que circulan en su mundo.

6.3 Capítulo III: Los bordes online

6.3.1 Tensiones y negociaciones identitarias

El mundo online representa un espacio de traslapamientos y tensiones donde los sujetos enfrentan múltiples fuerzas que los desubican o reubican en su territorialidad. Estas tensiones no solo se dan entre lo físico y lo digital, sino también dentro de los mismos entornos virtuales, donde las normas de pertenencia y validación social impactan la construcción de la identidad.

Desde la perspectiva de Amador-Baquiro (2012b), estas dinámicas pueden analizarse a través de la noopolítica, entendida como la gobernanza de los modos de pensar y ser en la era digital. Los niños y las niñas, como sujetos en formación, son particularmente vulnerables a estos mecanismos, pues en el entorno digital se configuran nuevas formas de subjetivación donde las reglas de visibilidad, reconocimiento y exclusión se imponen de manera distinta a las del mundo offline.

En este sentido, lo que sucede en los entornos digitales se conecta directamente con esa necesidad de ser visto y validado por el otro, pero adquiere matices particulares: las reglas de visibilidad y aceptación en redes sociales no siempre coinciden con las que rigen en las interacciones presenciales. Así, el reconocimiento en lo virtual puede implicar condiciones, filtros y expectativas que transforman la manera en que los niños y niñas negocian su identidad.

La voz de un participante refleja cómo estas normas condicionan tanto la autenticidad como las relaciones interpersonales en las plataformas digitales:

Las personas deben aceptar quienes son pues [he visto que] hay personas que obligan a cambiar a otros para (...) [aceptarlos como sus] amigos. La verdad es que al final me pasó

y esperé como un mes, pero luego decidí no ser más su amigo, porque me debía aceptar como yo era. (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 116)

En el marco del objetivo general de esta investigación, este testimonio ilustra cómo la experiencia digital se convierte en un espacio donde se negocia la identidad, no solo replicando las dinámicas presenciales, sino transformándolas y, en ocasiones, tensionándolas de manera singular. En estas microexperiencias, lo que está en juego no es únicamente la pertenencia a un grupo, sino el modo en que la identidad se regula bajo la constante amenaza de la exclusión, donde el “otro” se vuelve un juez y, al mismo tiempo, un garante de pertenencia.

Las voces de los participantes permiten comprender la complejidad de estas negociaciones. Uno de ellos expresa:

Me he sentido en conflicto porque yo he tenido amigos de línea, pero decidí mejor ya no tenerlos para poder prestar atención a mis amigos de la vida porque es más importante en los amigos de la vida que los amigos en línea ya que ellos pueden estar fingiendo que son otra persona que no son la que muestran. (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 112)

Este relato evidencia que las tensiones identitarias no se limitan a la validación estética o al reconocimiento simbólico, sino que también incluyen una dimensión ética y de seguridad: distinguir entre lo auténtico y lo fingido, entre el amigo “real” y el “virtual”. De este modo, la negociación identitaria no se da solamente en clave de aceptación, sino también de discernimiento y priorización de vínculos.

Así pues, observamos un proceso de producción de sujeto profundamente condicionado por la presión social, en el que la experiencia infantil en entornos digitales se configura como un campo de tensiones entre independencia y control. Desde la perspectiva de Frigerio (2003), la identidad de los niños y las niñas se construye en un entramado de relaciones donde el reconocimiento por parte de los otros es fundamental. Sin embargo, en la era digital este reconocimiento se vuelve inestable: se encuentra mediado por interacciones efímeras, validaciones condicionadas por “me gusta” y comentarios, así como por la acción de algoritmos que filtran y jerarquizan la visibilidad. Lo que antes podía resolverse en el cara a cara con reglas

de sociabilidad más estables, ahora se convierte en una arena de validaciones rápidas y, muchas veces, superficiales.

Ahora bien, más que un régimen de gobierno en sentido amplio, lo que los testimonios reflejan es la persistencia de mecanismos disciplinarios en clave foucaultiana (Foucault, 1975). Allí donde la gubernamentalidad alude a la conducción de conductas en un horizonte de libertad relativa, el disciplinamiento opera restringiendo gestos, gustos y modos de mostrarse para adecuarse a una norma no escrita pero siempre presente: la mirada del otro y la amenaza del rechazo. En este marco, el “me gusta” funciona como un dispositivo disciplinario que premia ciertas conductas y silencia otras, mientras que el miedo al ridículo o a la exclusión digital reproduce lógicas de normalización y docilidad.

Esto se ve con claridad en relatos como:

He tenido amigos que me han dicho ah no hagas eso y me toca hacer algo que no es de mi personalidad... Como por ejemplo: “ah, no me gusta eso, entonces no la veas” y me toca, no la puedo ver entonces para poder que sigan siendo mis amigos. (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 112)

Antes, cuando decían comentarios sobre mí en redes sociales, como por ejemplo mis amigos: “ah, eres muy infantil, yo no quiero ser tu amigo”, dejaba de ser yo mismo para poder agradecerles. (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 114)

Aquí, los entornos digitales producen cuerpos dóciles (Foucault, 1975), sujetos que aprenden a autocensurarse, a modelar sus preferencias y a reconfigurar su identidad con tal de mantener la pertenencia grupal. Se trata, en efecto, de un régimen de disciplina más que de gobierno, pues lo que se privilegia no es la gestión de libertades, sino la corrección de conductas para encajar en un molde. En este punto puede recordarse también lo señalado por Butler (2001) acerca de la performatividad: la identidad no es una esencia, sino una práctica reiterada que responde a normas sociales; en el caso de la infancia digital, esas normas se hacen visibles en el continuo ajuste de las formas de mostrarse en redes sociales.

No obstante, no todos los sujetos logran mantener esta distancia crítica. Otros participantes reconocen que, en ciertos casos, la presión social los lleva a ocultar aspectos de su identidad para encajar en el grupo: “hay personas que ocultan sus gustos para poder encajar en la sociedad” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 114)

En contraste, algunos participantes evidencian márgenes de resistencia: “yo en redes sociales me gusta ser yo mismo y que la gente me acepte, por ejemplo yo encontré a personas con mis mismos gustos.” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 112), “nunca me he sentido mal frente a las críticas, porque cada persona tiene sus diferencias y sus gustos” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 123).

Estos relatos permiten ver que los niños no son sujetos pasivos frente a la disciplina digital, sino que pueden generar tácticas de distanciamiento crítico, reafirmando la autenticidad sobre la adaptación. Sin embargo, la necesidad de aceptación muestra cómo las subjetividades infantiles se mueven en un campo de tensión entre disciplinamiento e independencia, donde el margen de resistencia existe pero siempre bajo el peso de la normalización. Es decir, la posibilidad de “ser uno mismo” no se da en un vacío, sino en medio de un entramado de validaciones, sanciones y reglas implícitas.

Finalmente, la dimensión de la seguridad amplifica esta lógica disciplinaria. El anonimato, el riesgo de engaño y la percepción de amenaza construyen lo que Amador-Baquiro (2012b) denomina gubernamentalidad del miedo, que en la práctica se traduce en vigilancia, control parental y autolimitación infantil. Como lo expresó un niño: “la verdad es que en línea hay muchas personas que fingen para de pronto raptar niños o que les pasen su dirección” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 111)

Así, la infancia digital se configura menos como un espacio gobernado por políticas de libertad, y más como un entramado de prácticas disciplinarias que moldean subjetividades, restringen identidades y producen cuerpos vigilados, adaptados a un régimen de visibilidad que no se cuestiona, sino que se reproduce cotidianamente.

Al poner todo esto en perspectiva, puede decirse que la infancia rural digitalizada no solo enfrenta la tensión entre campo y pantalla, o entre tradición y modernidad, sino que se encuentra atrapada en un doble disciplinamiento: el ejercido por la comunidad y la familia, y aquel más sutil pero igualmente eficaz ejercido por las plataformas digitales. En ambos casos, lo que se produce son subjetividades en disputa, cuerpos que aprenden a autorregularse y niños que, aun resistiendo, negocian su identidad en el filo entre la conformidad y la autenticidad.

6.3.2 Validación y capital simbólico: la construcción del sentido de pertenencia

De manera complementaria, sabemos que la validación personal en el entorno digital representa un factor importante y que en términos de (Bourdieu, 1986) se convierte en una forma de capital simbólico. Ponemos como ejemplo la acumulación de seguidores y likes que opera como un mecanismo de legitimación que refuerza la identidad de los sujetos en la esfera digital, así lo comenta un participante: “yo tengo una cuenta desde el año pasado, tengo muchos seguidores y likes, tengo dos mil y algo, [lo que pasa] es que yo subo historias de muchos jugadores, por ejemplo, de Messi, de cantantes y así” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 124).

De esta manera, se han internalizado las lógicas de reconocimiento digital, entendiendo la popularidad en redes como un valor que otorga estatus dentro de sus círculos sociales. Amador-Baquiro (2018) señala que, en la cibercultura, la identidad se construye a partir de interacciones mediadas por algoritmos que privilegian la visibilidad y la producción de contenido con potencial viral.

Estas visualizaciones del contenido que crean y suben a las redes, se convierten en un escenario para la comunidad y la participación en causas sociales; como menciona Diker (2009), la infancia contemporánea no puede ser pensada sin considerar los espacios de socialización digital, donde las interacciones trascienden los límites físicos y generan nuevas formas de colectividad. Al respecto un participante menciona:

Cuando dicen que compartas este mensaje para que podamos intentar reciclar y no tirar tanta basura para que los osos polares o pingüinos tengan glaciar o algo, entonces yo intento guardar esa foto y subirla a mis redes sociales para que más gente la comparta y podamos reciclar algunos productos para que esté mejor el ambiente. (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 115)

Relato que sugiere que la participación en redes sociales, si bien está motivada por la búsqueda de reconocimiento, también se moviliza por el deseo de generar impacto en su entorno. En este sentido, las plataformas digitales funcionan como catalizadores de nuevas formas de

activismo para los niños y las niñas, desafiando la idea tradicional de una infancia pasiva y ajena a los problemas sociopolíticos.

Así, las plataformas digitales operan como territorios híbridos donde el capital simbólico (Bourdieu, 1986) y la agencia subjetiva se entrelazan: por un lado, los niños negocian su presencia en función de las lógicas algorítmicas que regulan la visibilidad; por otro, activan estrategias de intervención que, como plantea Pardo (2021), convierten el espacio digital en un campo de producción simbólica. En este campo, los contenidos que circulan no solo reproducen tendencias, sino que también pueden vehicular mensajes que disputan las narrativas dominantes y favorecen microformas de activismo. De este modo, lejos de ser receptores pasivos, los niños y niñas actúan como sujetos políticos en formación, capaces de reconfigurar los vínculos y de impulsar acciones colectivas que trascienden la pantalla y se proyectan hacia su realidad cotidiana.

6.3.3 Resistencias y flexibilización de normas.

El testimonio de uno de los entrevistados acerca de la censura en plataformas digitales sugiere que el ecosistema digital no es estático, sino que se encuentra en constante negociación entre los usuarios y las normas que regulan el contenido en línea, así lo manifiesta: “hay algunas plataformas cuando uno dice una grosería en el chat, ellos lo censuran, pero desde que, por ejemplo, han crecido las personas, ellos han quitado algunas censuras y han dejado que las personas puedan decir groserías en línea” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 114).

Desde la perspectiva de Amador-Baquiro (2012b), esta flexibilización de normas en entornos digitales puede ser entendida como una forma de resistencia a las imposiciones culturales y morales hegemónicas. Sin embargo, también plantea interrogantes sobre los límites de la regulación del lenguaje y el impacto de estas prácticas en la construcción de subjetividades infantiles y juveniles.

De otro modo, encontramos que uno de los aspectos más relevantes en la relación entre infancia y tecnología es la tensión entre la expansión de fronteras culturales y la percepción del peligro en entornos digitales. Las redes sociales permiten a los niños y adolescentes acceder a experiencias globales, como lo menciona un participante: “por ejemplo, en Ecuador hacen carnavales. Yo aquí nunca he visto carnavales, y he tenido amigos en redes sociales que son de

Ecuador y ellos me han mostrado cómo son los carnavales” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 118).

Sin embargo, esta globalización también está acompañada de preocupaciones sobre la seguridad en el entorno digital. El miedo a posibles engaños y delitos en redes aparece de forma reiterada en los relatos de algunos participantes: “hay personas que yo he visto casos, que suben fotos, por ejemplo, de la mamá y se hacen pasar por la mamá para vender el cuerpo” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 127). Estas experiencias configuran una vivencia digital atravesada por narrativas de riesgo y por la implementación de estrategias de autocuidado. Como señala Pardo (2021a), niños, niñas y adolescentes desarrollan mecanismos de protección frente a posibles amenazas en línea, como la restricción de interacciones con desconocidos: así relata un participante “yo no soy de aceptar todas las solicitudes que me mandan, porque muchas personas son desconocidas” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 128). Así, el territorio digital se convierte en un espacio donde la participación se equilibra constantemente con la necesidad de resguardar la propia seguridad.

6.3.4 Lo offline como anclaje y validación

El énfasis que los participantes ponen en la importancia de la interacción presencial refleja una forma de resistencia ante la desmaterialización de los vínculos que ha traído consigo la digitalización. Esto se alinea con lo que plantea Frigerio (2009), quien argumenta que la construcción identitaria en la infancia y adolescencia está profundamente mediada por el reconocimiento de los otros en espacios tangibles. En este sentido, el “cara a cara” sigue funcionando como criterio de verdad y como soporte fundamental de la validación social. La frase de uno de los participantes, “son más importantes los amigos de la vida, que los amigos en línea, ya que ellos pueden estar fingiendo que son otra persona que no son la que muestran” (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en p. 111), da cuenta de esta búsqueda por una autenticidad relacional que, como señala Amador-Baquirol (2012b), se configura en la experiencia del contacto directo, donde lo corporal y lo situacional aseguran una percepción de lo real frente a la incertidumbre del anonimato en línea.

Aquí lo offline no se limita a ser una alternativa recreativa, sino que se erige como anclaje identitario, como espacio de validación y de continuidad de sí. Diker (2009), al reflexionar sobre

el juego, nos recuerda que este constituye un dispositivo privilegiado para la socialización, porque posibilita el encuentro con el otro en un marco de reglas compartidas que, sin embargo, siempre dejan lugar a la invención y la negociación. En los relatos de los niños entrevistados, se hace evidente que las actividades como “tirar piscina” o “reunirse para hacer cualquier cosa” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 104) cumplen esa misma función: son espacios donde se despliegan vínculos que no requieren de mediación digital y que, por ello, poseen una densidad simbólica distinta. Lo lúdico aparece entonces como una forma de resistencia y afirmación, en tanto les permite a los niños y niñas habitar un territorio común donde la validación proviene de la interacción inmediata, de la risa compartida, del cuerpo en movimiento, de la mirada que confirma.

Este retorno a lo presencial, incluso en un contexto saturado por la conectividad, revela que la infancia no se encuentra completamente absorbida por la lógica digital, sino que establece formas híbridas de territorialidad, en las que lo online y lo offline no se excluyen, pero tampoco se confunden. De hecho, la afirmación de un participante —“no me afecta, no afecta lo de estar en línea casi siempre, porque normal, uno sigue teniendo a los amigos” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 106)— ilustra que la vida social no se ve interrumpida por la ausencia en redes, porque las interacciones significativas encuentran su raíz en la experiencia compartida del territorio físico. Así, lo offline se configura como espacio de continuidad del lazo social, capaz de sostener la identidad incluso cuando los dispositivos fallan, se pierden o dejan de estar disponibles.

En este marco, puede decirse que lo offline funciona como una garantía de lo real y como condición de posibilidad para la subjetivación infantil. Frente a la fluidez y la fugacidad que caracteriza los entornos digitales, la experiencia presencial otorga consistencia y arraigo. Esto no implica un rechazo absoluto de lo digital, sino la reafirmación de que los procesos de individuación y de construcción identitaria requieren de un suelo tangible desde el cual proyectarse hacia otros escenarios. Lo digital aparece, entonces, como un complemento que amplía los horizontes de socialización, pero es lo presencial lo que valida y asegura la autenticidad del vínculo

6.3.5 Comunidad online

La construcción de comunidad en el espacio digital es un elemento clave en la relación que los niños y jóvenes establecen con las plataformas virtuales. La pertenencia no se define únicamente en términos de proximidad física o territorialidad compartida, sino a partir de intereses comunes, prácticas comunicativas y códigos simbólicos que organizan las interacciones digitales. Aquí la noción de comunidad se tensiona: ¿qué entendemos por comunidad en el marco de lo digital? Tradicionalmente, la comunidad ha sido pensada como un espacio estable, anclado en la cercanía geográfica, en la vecindad, la familia o el grupo escolar. Sin embargo, como advierte Frigerio, la comunidad no es un espacio dado ni natural, sino una construcción activa y dinámica donde se configuran valores, normas y prácticas de convivencia (2008).

En los relatos de los niños, observamos cómo esta construcción se manifiesta en prácticas concretas:

Uno puede crear grupos, por ejemplo, en Facebook, como el que yo te decía, el de memes. En el de memes ponen solo unirse al grupo de manera automática, no spam, (...) y ya esas reglas las tiene que seguir la comunidad. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 109)

Este ejemplo muestra cómo la noción de comunidad se articula alrededor de intereses compartidos —los memes, en este caso— y cómo se instituyen reglas de pertenencia y exclusión que no son meramente impuestas desde afuera, sino asumidas colectivamente por quienes participan. En este sentido, la digitalidad no solo representa un espacio de interacción lúdica, sino también un ámbito de regulación y autoafirmación identitaria.

El uso de las plataformas digitales no se limita a un consumo pasivo de contenidos; los niños construyen sentidos de comunidad en torno a videojuegos, automóviles, cultura pop o prácticas comunicativas específicas como el humor y los stickers: “también me ha gustado mucho lo que son los memes, (...) estoy mucho en grupo de motos, carros, cosas de plays, memes, stickers.” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 108)

El caso de las comunidades *multifandom* es particularmente ilustrativo, pues evidencia cómo la pertenencia se desliga de cualquier frontera física y se construye sobre la base de afinidades simbólicas:

He encontrado algunos grupos que son *multifandom*, uno puede entrar cuando quiera. Fandom es, por ejemplo, si a mí me gusta un juego y soy muy fan, o sea, soy muy *fandom*. O sea, usted pertenece (...) a ese grupo multifandom (...) donde hay personas que pueden tener los mismos gustos y pueden entrar como personajes de la serie que a mí me gusta. (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 114)

Aquí la comunidad no solo es un espacio de consumo compartido, sino un territorio de creación, en el que los niños encarnan personajes, producen narrativas y ensayan formas de reconocimiento mutuo.

Ahora bien, si entendemos comunidad como un espacio donde se negocian normas, valores y creación de subjetividades, es necesario cuestionar hasta qué punto las comunidades digitales reproducen este carácter. ¿Son realmente comunidades en el sentido fuerte del término — espacios de soporte, cuidado y reciprocidad— o más bien agrupamientos circunstanciales alrededor de intereses volátiles? Siguiendo a Diker, “la transmisión cultural que se da en estos espacios no condena a los sujetos a la repetición, sino que abre la posibilidad de construir diferencia y novedad en relación con una genealogía que ofrece soporte identitario” (2008, p. 63). En efecto, los niños negocian continuamente qué contenidos son válidos, qué reglas de interacción se aceptan y cómo se sancionan las desviaciones, como lo expresa uno de ellos:

Por ejemplo, yo estoy en Facebook y tengo una cuenta en TikTok; yo hago spam, que es como poner un mensaje ahí para que todos lo vean, en Instagram o en Facebook, (...) pero lo que no se puede hacer es publicar de una red social a otra red social, pues, no intimidar a los demás integrantes y ya. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 109)

En este proceso, la comunidad digital se configura como un espacio híbrido: por un lado, reproduce mecanismos de regulación similares a los que encontramos en comunidades físicas

(normas, sanciones, expectativas de comportamiento); pero por otro, carece de algunos elementos constitutivos de lo comunitario, como la permanencia, la interdependencia vital o el compromiso afectivo profundo. Más bien, son comunidades que funcionan en clave de temporalidad fragmentaria y adhesiones flexibles.

Asimismo, estas comunidades no están exentas de tensiones. Algunos niños interpretan la burla o el maltrato en clave de “recocha”, es decir, como parte de un código compartido que no se entiende como agresión real: “[no han intentado] como hacerme sentir mal. Entre mis amigos todos nosotros nos tratamos mal, pero de recocha, [en general todos] nos tratamos normal.” (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 109)

Otros, en cambio, narran experiencias donde el humor o la autoexpresión (como los chistes o las fotos graciosas) pueden ser deslegitimados por el grupo, evidenciando cómo la pertenencia está siempre mediada por el riesgo de exclusión:

En algunas partes yo subo, por ejemplo, fotos de risas, ¿me entiende? Y eso refleja que (...) a mí me encanta decir chistes y ser gracioso. Y pues la verdad es que me han dicho mucho ‘infantil’ por esos temas de chistes (...) a mí me gusta que la gente vea los chistes y pues que se rían. (Entrevista 2, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 112)

En suma, la construcción de comunidad en el espacio digital es una experiencia ambivalente: potencia formas de pertenencia que escapan a la lógica territorial, pero a la vez genera regulaciones, jerarquías y tensiones propias. La pregunta que queda abierta es si estas agrupaciones digitales deben pensarse como “comunidades” en sentido fuerte, o más bien como configuraciones identitarias transitorias, donde los niños experimentan pertenencia y diferencia en un marco de alta movilidad y contingencia.

6.3.6 Relaciones parentales y regulación del uso digital

A pesar de que los niños y jóvenes desarrollan un alto grado de autonomía en el entorno digital, el control parental sigue desempeñando un papel importante en la configuración de sus

prácticas. Se puede constatar que las regulaciones familiares no siempre responden a una lógica restrictiva, sino que buscan proteger y orientar la experiencia digital.

Un ejemplo de esto es la influencia de los padres en las decisiones de consumo tecnológico:

Sí, vi eso por ahí, por ejemplo, un Play 4 que es de segunda, pero no, yo prefiero los Play 4 mandados desde la misma Sony. O sea, desde Medellín. Digamos que papá también influye en eso. A él no le gustan las cosas de segunda porque dice que uno no sabe si le dieron muy duro, si algo como que se pueda dañar más prontamente. (Entrevista 1, 6 de marzo de 2024, en Anexos, p. 106)

Las reglas familiares también se reflejan en el uso de dispositivos dentro del contexto escolar y doméstico: “¿En el salón tú traes el celular? Estudiante 3: No me dejan, porque como pues esta semana y la pasada estoy castigada y de pronto la otra, entonces pues, porque yo estaba charlando mucho en clase” (Entrevista 3, 15 de mayo de 2024, en Anexos, p. 127).

Asimismo, existen normas relacionadas con el cuidado del dispositivo y su uso en determinadas situaciones: “por ejemplo, que si me pego al celular se me descarga, yo lo tengo que dejar cargando hasta que el celular esté bien, no me lo dejan coger cargando. Que el celular conectado y lloviendo no me deja” (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 127).

En algunos casos, los padres restringen completamente la posibilidad de crear perfiles personales en redes sociales: “¿Tenés perfil tuyo o es porque no has pedido una cuenta? Estudiante 4: No tengo porque no me dejan mis papás. Me gustaría para que me conozcan, para buscar eso, cosas de fútbol, cosas así” (Entrevista 4, 10 de mayo de 2024, en Anexos, p. 133).

Este tipo de disposiciones familiares no solo responden a acuerdos privados entre padres e hijos, sino que también se inscriben en un marco normativo nacional. En Colombia, la Ley 1098 de 2006 —Código de Infancia y Adolescencia— establece que los padres tienen la obligación de velar por la integridad física, psicológica y moral de sus hijos, lo que incluye el acompañamiento y supervisión en el uso de tecnologías digitales. Igualmente, la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, contemplan lineamientos para prevenir riesgos asociados al uso inadecuado de redes sociales y dispositivos electrónicos. Esto significa que, aunque muchas de estas normas aparecen en el plano doméstico, su fundamento no es únicamente una preferencia familiar, sino que se articula

con regulaciones jurídicas que buscan garantizar derechos como la protección contra contenidos nocivos, el derecho a la privacidad y la formación para un uso responsable de las TIC.

Siguiendo a Diker (2009), la infancia debe entenderse como un espacio de disputa simbólica y política, donde los niños no son receptores pasivos de regulaciones, sino actores que intervienen activamente en la construcción de sus propias experiencias y significados en el mundo digital.

Asimismo, desde la perspectiva de Diker y Frigerio (2009), las infancias contemporáneas no pueden pensarse por fuera de la cultura digital, ya que esta atraviesa y reconfigura sus formas de socialización, pertenencia e identidad. En este sentido, el territorio digital deja de ser únicamente un espacio de consumo o entretenimiento para convertirse en un escenario donde se redefine permanentemente lo que significa ser niño o niña en el presente.

Ahora bien, este mundo digital también puede ser comprendido desde la noción de plano de inmanencia en Deleuze (2003), entendido como un campo absoluto en el que la vida se despliega en sí misma sin depender de un principio trascendente. Esto permite comprender que las experiencias digitales de los niños no están únicamente determinadas por las restricciones familiares o las regulaciones jurídicas, sino que constituyen espacios en los que emergen prácticas propias, formas de socialización y procesos de subjetivación que conviven con esos marcos normativos. Así, el territorio digital se convierte en un ámbito donde la infancia negocia simultáneamente con las normas legales, las reglas familiares y sus propios deseos, configurando un campo de tensiones y posibilidades en el que se redefine lo que significa ser niño en el siglo XXI.

6.4 Capítulo IV: Conclusiones.

6.4.1 Infancias en tránsito: entre el arraigo y las pantallas

El recorrido de esta investigación ha permitido reconocer que la infancia en un caserío rural del Oriente antioqueño no puede comprenderse ni desde una perspectiva puramente rural ni desde una mirada exclusivamente digital. Lo que emerge es una experiencia híbrida, donde los niños se constituyen como sujetos en medio de intersecciones que nunca son puras. Lo digital se

incrusta en las rutinas rurales, mientras lo rural, con sus memorias, afectos y materialidades, configura la manera en que los niños hacen suyo lo digital. La infancia, así, se revela como un territorio de hibridación en el que ninguna de las dos dimensiones prevalece de manera absoluta, sino que se superponen, se contaminan y se transforman mutuamente.

Esta hibridación se expresa con fuerza en los tránsitos constantes entre el juego online y el juego offline. Lejos de ser mundos separados, los niños fluyen entre ambos escenarios: el patio, la cancha, el río o la bicicleta conviven con los videojuegos, los chats y las redes sociales. Tal como lo narró uno de los entrevistados, que descubría carnavales en Ecuador a través de sus amigos en redes sociales, el juego y la experiencia de mundo no se clausuran en los límites geográficos del caserío, sino que se expanden hacia territorios lejanos gracias a lo digital, al tiempo que se enraízan en la tierra y la comunidad inmediata. El juego no se abandona, sino que se transforma, y en ese tránsito se configura una subjetividad que se despliega en múltiples planos, en un ir y venir que rehace continuamente la experiencia de sí.

Ese movimiento constante entre lo online y lo offline se conecta directamente con los procesos de validación. Los niños buscan y obtienen reconocimiento tanto en los espacios físicos —al compartir en grupo, al demostrar destrezas en el juego presencial, al sostener una amistad en la escuela— como en los espacios digitales —a través de un comentario, un “me gusta”, un logro en un videojuego o la pertenencia a un grupo de chat. Esta validación no es menor: constituye un modo de autoafirmación y de gobierno de sí, donde los niños ponen en juego su identidad, la negocian y la hacen visible frente a otros. Lo digital no es únicamente un espacio de entretenimiento, sino un escenario en el que se disputa la pertenencia, la visibilidad y la legitimidad, al mismo tiempo que se entrelaza con las formas de reconocimiento comunitario en lo offline.

En este marco, el arraigo offline adquiere una fuerza particular. No se trata de un arraigo en oposición a lo digital, sino de un campo desde el cual los niños encuentran modos de resistencia y líneas de fuga. El contacto con la naturaleza, la vida comunitaria, la participación en actividades rurales o los vínculos familiares sostienen dimensiones de la subjetividad que no son absorbidas por las lógicas digitales, sino que las matizan y, en ocasiones, las tensionan. Como lo expresó un participante al referirse a las restricciones de sus padres sobre el uso del celular en medio de la lluvia o durante los castigos escolares, lo offline aparece como un límite, pero también como un espacio de cuidado y de resguardo. Siguiendo a Deleuze, puede pensarse este arraigo como un territorio de fuga: no elimina la inscripción de lo digital en la vida infantil, pero introduce pausas,

diferencias y otras velocidades que hacen posible que lo rural funcione como contrapeso, como fuente de alternativas, como recordatorio de un estar-en-el-mundo que no se agota en la pantalla.

Ahora bien, esta potencia de la subjetivación no se da en un vacío. A lo largo de la investigación se evidenció que la infancia digital-rural está atravesada por prácticas de disciplinamiento y gobierno que actúan como límites y modulaciones. Los familiares, en un esfuerzo por proteger, establecen horarios, prohibiciones o vigilancias; los marcos institucionales y normativos definen lo que se considera aceptable o riesgoso; incluso los propios entornos digitales instalan mecanismos de control, desde la lógica algorítmica hasta la moderación de contenidos. Los testimonios dan cuenta de estas tensiones: desde la censura de palabras en chats hasta la prohibición de crear perfiles en redes sociales. Estos dispositivos de gobierno no anulan la agencia infantil, pero sí la condicionan, mostrando que no todo es potencia y que la subjetivación se despliega en un campo atravesado por fuerzas de regulación y resistencia. La infancia, en este sentido, se constituye en medio de tensiones permanentes: entre la exploración y el límite, entre el deseo de autonomía y la presencia del control, entre la posibilidad de habitar el mundo digital y la necesidad de resguardarse de sus riesgos.

Lo que emerge de este entramado es una infancia que se configura como un campo complejo y en movimiento. No se trata de sujetos pasivos atrapados por las tecnologías ni de guardianes inocentes de la tradición rural, sino de actores que navegan entre múltiples escenarios, que negocian constantemente los sentidos de su identidad y que experimentan la vida en clave de intersección. La subjetivación infantil se muestra así como un proceso que no puede ser comprendido desde binarismos —rural/digital, control/libertad, juego serio/juego digital—, sino desde la fluidez y la multiplicidad que caracteriza la vida contemporánea.

Al final, este estudio permite afirmar que crecer en un caserío rural hoy implica estar expuesto a un doble registro: por un lado, el arraigo territorial, con su densidad histórica, afectiva y comunitaria; por otro, la apertura a lo digital, con sus promesas de reconocimiento, expansión y conexión. Este doble registro no se resuelve en una síntesis armónica, sino que se habita como tensión, como campo de disputa y como posibilidad de creación. En esa tensión radica, precisamente, la riqueza de pensar la infancia no como una categoría fija, sino como una experiencia viva, múltiple y en constante reinención.

La infancia, en su andar entre lo digital y lo rural, no queda atrapada en uno u otro territorio, sino que inventa pasajes, habita fisuras y teje sentidos en los intersticios: allí donde el juego, la risa y el vínculo se convierten en actos de resistencia frente al disciplinamiento, y donde lo real y

lo virtual se mezclan sin fundirse, abriendo líneas de fuga hacia nuevas formas de ser y habitar el mundo.

En suma, la infancia que aquí se ha delineado no puede comprenderse en términos de oposición entre lo rural y lo digital, sino como un espacio híbrido donde se entrelazan arraigos, búsquedas de reconocimiento y experiencias de subjetivación que se mueven entre ambos registros. No se trata de una identidad fija ni de un territorio puro, sino de una trama en constante tránsito, en la que lo digital abre posibilidades de validación y expansión, mientras lo rural preserva vínculos, afectos y memorias que ofrecen anclajes y, en ocasiones, resistencias. En este entrecruce, los niños y niñas construyen modos de ser que se configuran tanto en la pantalla como en el contacto cotidiano con su entorno, dando cuenta de una subjetividad en movimiento, frágil y a la vez potente.

Finalmente, junto a estos hallazgos, se evidencian también que una de las fortalezas de este estudio radica en haber situado la reflexión sobre la subjetivación infantil en un escenario poco explorado: la intersección entre lo rural y lo digital en contextos de extractivismo y precariedad estatal. Esto permitió visibilizar experiencias que suelen quedar al margen de los discursos dominantes sobre la infancia digital, centrados en entornos urbanos. Además, la aproximación cualitativa y crítica permitió acceder a narrativas infantiles que, lejos de ser homogéneas, revelaron tensiones, resistencias y posibilidades de agencia que enriquecen el campo de estudios sobre subjetividad y cultura digital.

No obstante, la investigación presenta limitaciones que deben ser reconocidas. El trabajo de campo se concentró en un solo caserío, lo que restringe la posibilidad de generalización de los hallazgos. Asimismo, la población estudiada fue reducida, si bien permitió una aproximación profunda, no capta la totalidad de experiencias de la infancia rural en la región ni menos aún en el país. Otra limitación se relaciona con la temporalidad del estudio: la acelerada transformación de los entornos digitales puede hacer que ciertas prácticas observadas se modifiquen en poco tiempo, lo que exige lecturas actualizadas y dinámicas.

En cuanto a las recomendaciones, futuras investigaciones podrían ampliar el espectro geográfico y comparativo, incorporando comunidades rurales con distintos niveles de acceso a lo digital y diferentes grados de arraigo territorial, con el fin de comprender mejor la diversidad de hibridaciones. También resulta pertinente explorar la perspectiva intergeneracional, observando cómo padres, madres, docentes y otros adultos significativos participan en la mediación de las prácticas digitales y en la transmisión de memorias comunitarias.

Finalmente, en el plano de las políticas públicas, los hallazgos invitan a repensar las estrategias de conectividad rural no solo desde el acceso tecnológico, sino desde una mirada integral que contemple las condiciones sociales, educativas y culturales de las infancias. Es necesario fomentar políticas que reconozcan a los niños y niñas rurales como sujetos activos, capaces de producir cultura y generar resistencias frente a dinámicas de consumo. Asimismo, se recomienda fortalecer programas que articulen lo digital con la preservación del territorio, la memoria colectiva y la vida comunitaria, de modo que las tecnologías no operen únicamente como dispositivos de control, sino también como herramientas para la participación, el cuidado y la recreación de lo común.

7 Referencias

- Acosta Valencia, G. (2016). Modalidades de participación política en Facebook. *Versión Estudios de Comunicación y Política - Nueva época*, (31), 192-205. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/549>
- Aguilar Rodríguez, D. & Said Hung, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona Próxima*, (12), 190-207. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85316155013.pdf>
- Alzate Herrera, M. D (2023). *Infancia y cementeras: aporías del desarrollo en una zona rural del oriente de Antioquia*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Amador-Baquiro, J. (2009). *La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968)*. *Nómadas*, (31), 240-256.
- Amador-Baquiro, J. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva. Consideraciones en torno al evento en los nativos digitales. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 142-161. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020052011.pdf>
- Amador-Baquiro, J. (2012a). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, (37), 73-87. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>
- Amador-Baquiro, J. (2012b). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. *Revista Científica*, 15(1), 13–29. <https://doi.org/10.14483/23448350.3935>
- Amador-Baquiro, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Antelo, E. (2014). *Padres Nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Homo Sapiens.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1986). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.

Bourdieu, P. (1998). *La esencia del neoliberalismo*. Le Monde Diplomatique.

Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Morata.

Byars, J., Graybill, E., Wellons, Q. & Harper, L. (2020). Monitoring social media and technology use to prevent youth suicide and school violence. *Contemporary School Psychology*, 24(3), 318–326. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00277-x>

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.

Carrillo David, S. C. (2018). Socialización mediática infantil: un acercamiento teórico-conceptual. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 11–22. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.954>

Conciudadanía. (2023). *Sonsón: Memoria viva. Una mirada a la memoria del conflicto armado en Sonsón y las acciones de resistencia civil*. <https://conciudadania.org/bibliotecas/sonson-memoria-viva-una-mirada-al-conflicto-armado-en-sonson-y-las-acciones-de-resistencia-civil/>

Congreso de la Republica de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia)*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Congreso de los Estados Unidos. (2000). Children's Online Privacy Protection Rule (COPPA). Web de Federal Trade Commission. <https://www.ftc.gov/legal-library/browse/rules/childrens-online-privacy-protection-rule-coppa>

De La Garza, E. & Neffar, J. C. (2020). *Trabajo y crisis de los modelos productivos en América Latina*. CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.

Deleuze, G. (1990). *Postscript on Control Societies*. New York: Columbia University Press. <https://deleuze.cla.purdue.edu/resource/gilles-deleuze-postscript-on-societies-of-control/>

- Deleuze, G. (1992). Postscriptum sobre las sociedades de control. *Revista Filosofía*, Universidad de Valencia.
- Deleuze, G. (2003). *La inmanencia: una vida...* Pre-Textos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2015). *Manual SAGE de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- DiNucci, D. (1999). *Fragmented future*. Print Magazine, 53(4), 32.
http://darcyd.com/fragmented_future.pdf
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Diker, G. & Frigerio, G. (2005). *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde*. Noveduc.
- Diker, G. & Frigerio, G. (2006). *Educación: Figuras y Efectos del Amor*. Del Estante Editorial
- Diker, G. & Frigerio, G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Diker, G. & Frigerio, G. (2009). *Tiempos de infancias. Argentina, fragmentos de 200 años*. Santillana.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Editorial La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self*. Travistock Publications.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Endymion. Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M., Negri, A., Agamben, G., Deleuze, G. & Zizek, S. (2007). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Paidós.

- Frigerio, G. (2003, octubre). *Identidad es el otro nombre de la alteridad*. En Seminario *La habilitación de la oportunidad*. Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM), [Transcripción no publicada]. <https://www.chicxsdelpueblo.com.ar/wp-content/uploads/2019/11/Identidad-Frigerio.pdf>
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. El Estante Editorial.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (Saberes e ignorancias). *Educación y Ciudad*, 22, 81-102
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Giroux, H. (9 de abril de 2009). Commodifying Children: The Forgotten Crisis. *Web de Counter Currents*. https://www.countercurrents.org/giroux090409.htm?utm_source=chatgpt.com
- González Aguirre, P. (2012). Redes sociales y la creación de subjetividad en los jóvenes. *Ixaya, Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (3), 131-142. <https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/3404>
- González-Orduz, D. (2018). Impacto de la Internet y las redes sociales en el estilo de vida de los adolescentes del sector rural. *Cambios y Permanencias*, 9(2), 240–268. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9180>
- Igbo, J. N., Ezenwaji, I. & Ajuziogu, C. (2018). Facebook, Twitter Activities Sites, Location and Students' Interest in Learning. *International Education Studies*, 11(2), 133-143. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n2p133>
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: NYU Press.

- Johnraj, D. & Muthupandi. (2021). Influence of Social Media Activities on Higher Secondary Students. *International Journal of Education*, 9(4), 414-418. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1309726.pdf>
- Kaban, A. (2021). Metaphoric perceptions of teachers, students, and parents towards social media. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(3), 489-503. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.192>
- Kamary, B. (2018). Commodification in Mass Media's Educative Function in Kenya: How Now Shall We Think?. *African Educational Research Journal*, 6(3) 137-147. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208443.pdf>
- Lampropoulos, G., Anastasiadis, T., Siakas, K., & Siaka, E. (2022). The impact of personality traits on social media use and engagement: An overview. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.264>
- Lazzarato, M. (2006). Del biopoder a la biopolítica. En *Arte, máquina, trabajo inmaterial*. Brumaria A. C.
- Linares-Salgado, J. (2018). La subjetividad en la era de las redes sociales. *CIO, Revista de Filosofía*, (15), 123-155. <https://revistas.ucv.es/scio/index.php/scio/article/view/464/442>
- Lorey, I. (enero de 2011). Governmental Precarization. *Web de Transversal Text*. <https://transversal.at/transversal/0811/lorey/en>
- Marín-Díaz, D. & León-Palencia, A. (2018). *Infancia: Balance de un campo discursivo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín, M. L. & Saldarriaga, J. A. (2019). *Emociones políticas: un abordaje epistemológico*. En *Emociones políticas en niños y niñas*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: AIQUE.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, (1), 17-31. <https://ssrn.com/abstract=1008839>

- Ohannessian, C. M. & Vannucci, A. (2021). Social Media Use and Externalizing Behaviors During Early Adolescence. *Youth & Society*, 53(6), 871–893. <https://doi.org/10.1177/0044118X20901737>
- Pardo, D. C. (2020). Hacia un estado del arte sobre la infancia contemporánea en Colombia, 2001-2018. *Revista Vínculos*, 17(2), 176-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8080458>
- Pardo, D. C. (2021a). Infancias de tercera generación: una mirada a la niñez desde la nueva normalidad. *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*, 3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/comedhi/article/view/38647>
- Pardo, D. C. (2021b). El discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2001-2018. En *Pedagogía, infancias y memorias en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pescott, C. K. (2020). “I Wish I was Wearing a Filter Right Now”: An Exploration of Identity Formation and Subjectivity of 10- and 11-Year Olds’ Social Media Use. *Social Media + Society*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2056305120965155>
- Postman, N. (1983). La desaparición de la niñez. *Teatro para la Infancia y la Juventud*, (31), 15-24. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmvq3m2>
- Presidente de la República de Colombia. (11 de septiembre de 2013). *Decreto por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. [Decreto 1965 de 2013]. DO: 48910. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/a24ad5df-32b6-4eb8-b084-c97541b4404a/content>
- Presnky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK.
- Ridder, S. (2017). *Social Media and Young People’s Sexualities: Values, Norms, and Battlegrounds*. *Social Media + Society*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2056305117738992>

- Romero, J. A., Jiménez, M., Tavera, M. E. & Armenteros, N. R. (2023). Importancia del acceso a internet en el ingreso y la educación en las zonas rurales y urbanas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1659>
- Ropert, L., Pinto, L. & Pellicer, I. (2022). Micropolíticas del movimiento: aportes metodológicos desde la investigación cualitativa crítica. *Anuario de Psicología*, 51(1). <https://doi.org/10.1344/anpsic2022.52/1.4>
- Santos, M. J. & Márquez, T. (2003). Trayectorias y estilos tecnológicos. Propuestas para una antropología de la tecnología. En *Nuevas tecnologías y cultura*. Anthropos
- Sims, M. (2017). Neoliberalism and Early Childhood. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1365411>
- Tiwari, S., Lane, M. & Alam, K. (2016). *Does broadband connectivity and social networking sites build and maintain social capital in rural communities?* Australasian Conference on Information Systems.
- Waters, S. & Hensley, M. (2020). Measuring Rural P-12 Teachers' Attitudes, Perceptions, and Utilizations of Social Media. *Sciences and Technology*, 5(3), 25-54. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.03.2>

8 Lista de anexos

Anexo 1. Protocolo y Entrevista Semiestructurada para Niños y Niñas:

Profundización en Categorías Teóricas	101
Anexo 2. Entrevista 1	104
Anexo 3. Entrevista 2	111
Anexo 4. Entrevista 3	119
Anexo 5. Entrevista 4	129
Anexo 6. Categorías y subcategorías	143

Anexo 1. Protocolo y Entrevista Semiestructurada para Niños y Niñas: Profundización en Categorías Teóricas

1. Introducción: *Descripción de la Entrevista:* Hola [Nombre del Niño o Niña], agradecemos tu participación en esta investigación. Estamos interesados en conocer cómo las redes sociales afectan la forma en que te ves a ti mismo/a y cómo te relacionas con el mundo. Esto se relaciona con las ideas de cómo las redes pueden influir en nuestra forma de pensar y actuar. Queremos escuchar tus experiencias y opiniones. Tu participación es crucial para entender mejor este fenómeno.

Consideraciones Éticas:

- **Confidencialidad:** Lo que compartas es privado y no será revelado a nadie más.
- **Voluntariedad:** Participas porque quieres, y puedes retirarte en cualquier momento.
- **Consentimiento:** ¿Estás de acuerdo en participar?

2. Preguntas sobre Categoría Central: Subjetivación: Definición:

- **Subjetivación:** Exploraremos cómo las redes sociales pueden influir en la forma en que te percibes a ti mismo/a.

Preguntas:

1. ¿Cuándo usas redes sociales, sientes que cambias la forma en que te ves a ti mismo/a?
2. En caso afirmativo, ¿puedes dar ejemplos de situaciones que hayan afectado tu percepción de ti mismo/a?
3. ¿Te has sentido alguna vez en conflicto entre lo que eres en línea y lo que eres fuera de las redes sociales?
4. ¿Cómo crees que las interacciones en las redes afectan tu autoestima?
5. ¿Has experimentado compararte con otros en las redes sociales y cómo influyó en tu percepción de ti mismo/a?
6. ¿Crees que tu identidad en línea refleja tu verdadera personalidad?
7. ¿Las redes sociales te han hecho descubrir aspectos de ti mismo/a que no conocías antes?
8. ¿Sientes presión para cumplir con ciertos estándares de belleza o comportamiento en línea?
9. ¿Cómo manejas las críticas o comentarios negativos sobre ti en las redes sociales?
10. ¿Las redes sociales te han ayudado a construir una comunidad que comparte tus valores y experiencias?

3. Preguntas sobre Categoría Noopolítica: Definición:

- **Noopolítica:** Ahora nos enfocaremos en cómo la información que encuentras en las redes puede influir en tus pensamientos y decisiones.

Preguntas:

1. ¿Alguna vez has cambiado tu opinión sobre algo debido a lo que viste en las redes sociales?
2. ¿Sientes que algunas ideas o formas de pensar se transmiten más que otras en estas plataformas?
3. ¿Te has sentido presionado/a a conformarte con ciertas opiniones o comportamientos en línea?
4. ¿Cómo determinas si una información encontrada en redes sociales es confiable o no?
5. ¿Crees que las redes sociales pueden influir en tus decisiones cotidianas fuera de línea?
6. ¿Hay temas sobre los cuales prefieres informarte fuera de las redes sociales? ¿Por qué?
7. ¿Cómo crees que la información en las redes sociales afecta tus valores personales?
8. ¿Sientes que las redes sociales pueden influir en la construcción de la realidad de las personas?
9. ¿Crees que las redes sociales han cambiado tu forma de ver el mundo?
10. ¿Te has sentido abrumado/a por la cantidad de información en las redes sociales?

4. Preguntas sobre Categoría Hibridación Cultural: *Definición:*

- **Hibridación Cultural:** Exploraremos cómo las redes sociales mezclan lo local y lo digital en tu vida.

Preguntas:

1. ¿Crees que lo que ves en las redes sociales refleja tu vida diaria o es algo completamente diferente?
2. ¿Has adoptado alguna vez comportamientos o modas que viste primero en las redes sociales?
3. ¿Te identificas más con lo que ves en línea o con las tradiciones de tu entorno local?
4. ¿Las redes sociales te han permitido conectarte con personas de diferentes culturas?
5. ¿Has participado en conversaciones en línea que tratan sobre la diversidad cultural?
6. ¿Cómo crees que las redes sociales pueden preservar o cambiar las tradiciones culturales?
7. ¿Las redes sociales te han expuesto a nuevas ideas y perspectivas culturales?
8. ¿Crees que las redes sociales pueden ser una herramienta para promover la comprensión entre culturas diferentes?
9. ¿Cómo equilibras entre las influencias culturales locales y globales en tu vida en línea?

10. ¿Sientes que las redes sociales pueden contribuir a la preservación de las lenguas y costumbres locales?

5. Reflexión sobre Resistencia y Líneas de Fuga: *Definición:*

- **Resistencia y Líneas de Fuga:** Nos interesa saber si sientes que al usar redes sociales, estás siguiendo normas establecidas o creando tu propio camino.

Preguntas:

1. ¿Te sientes libre de expresarte tal como eres en las redes sociales?
2. ¿Has experimentado situaciones en las que has desafiado las expectativas o normas en línea?
3. ¿Crees que las redes sociales te brindan la libertad de ser tú mismo/a, o sientes cierta presión para encajar en ciertos moldes?
4. ¿Has participado en movimientos o causas sociales en línea que reflejen tus valores?
5. ¿Cómo crees que las redes sociales pueden ser una plataforma para la expresión política o social?
6. ¿Te identificas con grupos en línea que comparten tus ideas y valores?
7. ¿Crees que las redes sociales pueden desafiar las normas sociales establecidas?
8. ¿Has sentido alguna vez que las redes sociales limitan tu libertad de expresión?
9. ¿Cómo manejas la presión para conformarte con las tendencias populares en línea?
10. ¿Las redes sociales te han permitido conectarte con personas que tienen opiniones diferentes a las tuyas?

6. Reflexión Final:

- **Agradecimiento:** Agradecemos sinceramente tu participación. ¿Hay algo más que te gustaría agregar sobre tu experiencia en las redes sociales?
- **Despedida:** Nuevamente, gracias por compartir tus pensamientos. Si en el futuro tienes más ideas sobre este tema, estaremos aquí para escucharte. ¿Tienes alguna pregunta para nosotros?
- **Entrega de Consentimiento:** Entregaremos una copia de este consentimiento y un resumen de la entrevista para que tú y tus padres lo revisen.

Anexo 2. Entrevista 1

Investigador: Bueno, entonces empecemos, ¿me dices porfa tu nombre?, ¿qué edad tienes?, ¿en qué grado estás?

Estudiante 1: Me llamo Estudiante 1, tengo 11 años y estoy en el grado sexto.

Investigador: Muy bien. Entonces, cuéntame, ¿tú utilizas redes sociales?

Estudiante 1: Sí.

Investigador: Y ¿por qué medio utilizas redes sociales?, ¿qué medios utilizas para utilizar las redes sociales?

Estudiante 1: El celular.

Investigador: ¿Computador no?

Estudiante 1: A veces, uso más el cel de papá y el computador acá en Jerusalén, es que allá en Las Delicias como lo tiene mi primo que está estudiando en el Sena entonces más utilizo el celular.

Investigador: Y ¿tú en el celular qué haces?

Estudiante 1: Pues, navegar en internet, sí, voy a YouTube, todo eso, listo.

Investigador: ¿Cuáles son las redes sociales que utilizas tú?

Estudiante 1: Facebook

Investigador: ¿Cuánto tiempo más o menos puedes utilizar redes sociales al día?

Estudiante 1: Por ahí dos veces, redes sociales sí, dos o tres, depende.

Investigador: ¿De qué?

Estudiante 1: De que papá sí me lo preste y me pueda quedar ahí mucho rato o breve, como para jugar FIFA o cualquier cosa.

Investigador: Y ¿tú tienes permiso de tus padres para utilizar las redes sociales, pues, ellos saben que tú las utilizas y tienes permiso?

Estudiante 1: Sí.

Investigador: ¿Crees que las redes sociales han cambiado la forma en que te relacionas con los demás?

Estudiante 1: Sí, por ejemplo, sí hay juegos que uno se puede relacionar con los mismos amigos en línea, pero siempre uno se reúne para hacer otras cosas, por ejemplo, tirar piscina y cualquier cosa.

Investigador: Y ¿vos cómo ves eso?, ¿qué es más importante para vos?, ¿qué más te gusta?

Estudiante 1: Pues, estar conectado en línea es bacano y aparte como vivimos cerquita entonces podemos estar jugando ahí al lado en línea, pero ahí, al lado, ahí al ladito.

Investigador: ¿En qué momento te gusta jugar más en línea y en qué momento te gusta jugar más afuera, cara a cara?

Estudiante 1: Me gusta jugar más de día online, y de noche salir, depende también, por ejemplo, si vamos a ir a dormir jugamos un rato escondidija o cualquiera de esas cosas y después ahí sí jugamos un juego online.

Investigador: Y ¿por qué por el día más online?

Estudiante 1: Porque por el día no es como mucho para jugar, así presencial. No hay como muchos escondites para jugar, o lleva.

Investigador: Y ¿no hay como otros lugares para jugar?

Estudiante 1: Piscina y pal río.

Investigador: ¿Tú piensas o tú qué crees, que de alguna manera tus emociones se ven afectadas por el uso de las redes sociales?

Estudiante 1: Depende.

Investigador: ¿Depende de qué?

Estudiante 1: Depende como si, por ejemplo, yo estoy jugando con mi amigo y los dos nos bajamos, pero al momentico ya se nos quita.

Investigador: O sea ¿se enojan por ahí, por las redes sociales?

Estudiante 1: Pues hay veces que se ponen a alegrar, a pelear pues no, porque al ratico ya están bien.

Investigador: Has notado que algunas personas en las redes sociales tienen una vida perfecta, ¿eso te hace sentir mal respecto a la tuya?

Estudiante 1: No.

Investigador: ¿Por qué?

Estudiante 1: Allá de la vida de ellos. Listo.

Investigador: ¿Crees que las redes sociales definen tus decisiones sobre qué productos comprar?, ¿qué música escuchar o qué películas ver?

Estudiante 1: No tanto, o bueno por ejemplo hay música que no me gustaba y yo escuchaba mis primos que escuchaban también y entonces me terminó gustando. O sea, de mis primos en redes sociales, porque es lo que ellos publicaban. Y a veces que nos juntábamos y se ponían a escuchar música y me terminó tramando, pues me terminó gustando y entonces yo busqué esa música en YouTube.

Investigador: Y ¿productos de compra no ves por ahí?

Estudiante 1: Sí, vi eso por ahí, por ejemplo, un Play 4 que es de segunda, pero no, yo prefiero los Play 4 mandados desde la misma Sony. O sea, desde Medellín.

Investigador: ¿Por qué?

Estudiante 1: Digamos que papá también influye en eso. A él no le gustan las cosas de segunda porque dice que uno no sabe si le dieron muy duro, si algo como que se pueda dañar más prontamente.

Investigador: Y ¿películas, documentales, videos, ves por redes?

Estudiante 1: Películas, el Lorax. El que habla por los árboles, que es una serie como perdí la memoria y la estaba volviendo a recuperar. Los Power Rangers, pero ahora veo en Netflix. Ahora los ves en Netflix, Solo Saints Row 7 y el Lorax son los únicos de así como de Netflix.

Investigador: ¿Tú crees que las redes sociales son adictivas?

Estudiante 1: Sí. Porque uno empieza a ver cosas y después empieza a ver más, más y más. Y después uno termina como traumatado con alguna cosa o algún canal, entonces uno empieza a ver muchos videos de eso y a eso se puede volver adictivo, pero también depende de la persona.

Investigador: Y ¿qué cosas ves, o mejor, qué ves mucho?

Estudiante 1: Muchos juegos, Plays, me fascinan los Plays. Es más, tengo un Play 3, bueno y también así cosas como DMX, motos, motos y carros.

Investigador: ¿Tú crees que las redes sociales pueden ser una herramienta útil para aprender cosas nuevas y descubrir nuevas culturas y formas de vida?

Estudiante 1: Sí, porque publican muchas cosas. Por ejemplo, el rafting también lo publican ahí. Y también documentales, cualquier cosa.

Investigador: ¿Tú crees que es importante tener una imagen o una presencia activa en línea?

Estudiante 1: No.

Investigador: ¿No? ¿Por qué?

Estudiante 1: No, porque yo también he sido una persona que he tenido celulares o me lo han robado, o se me ha dañado, o mojado, cualquiera de esas cosas, y no me afecta, no afecta lo de estar en línea casi siempre, porque normal, uno sigue teniendo a los amigos.

Investigador: ¿Te has preocupado que la información que compartes en las redes sociales pueda ser utilizada en contra tuya?

Estudiante 1: ¿Cómo así?

Investigador: Tú publicas en redes sociales, cierto, y ¿a veces te preocupas por eso?, ¿has publicado fotografías en línea?, ¿puedes colocar la foto del perfil?

Estudiante 1: Sí, sí, ya. Fue bonito.

Investigador: ¿Qué te importa o qué factores te importan o tienes en cuenta para publicar esa foto?

Estudiante 1: Que me guste la foto, el video que publiqué por ejemplo allí es de una moto, un carro, un Play.

Investigador: ¿Cómo te sientes cuando recibes un like en la foto expuesta?

Estudiante 1: Bien porque al ver los likes veo, o sea, como la gente que también les gusta ese mismo contenido porque puedes ver a la gente, o sea, yo llego, miro quién ha dado like, corazón y así puedo ver a quien de los que me siguen o no les gusta por ejemplo los mismos gustos que los míos por los carros, las motos todo eso.

Investigador: Muy bien ¿tú crees que el uso de las redes afecta tu concentración o capacidad para completar tareas escolares?

Estudiante 1: Sí, sí.

Investigador: ¿Por qué?

Estudiante 1: Porque una vez llega y se distrae y no la puede hacer como trin, llega por ejemplo uno de WhatsApp entonces uno se desconcentra como para ver quién fue.

Investigador: Ah ya, desconcentraciones ¿así constantes, por decirlo?

Estudiante 1: No, tampoco tan constantes porque yo los pongo en silencio a veces o en vibrado.

Investigador: Bueno, tú me mencionabas que una de las redes más sociales utilizabas, pues en el momento que tenías tu celular, era Facebook.

Estudiante 1: Y también en este momento, igual todavía, desde el celular de mi papá.

Investigador: ¿Con qué frecuencia utilizas Facebook?, ¿todos los días?, ¿varias veces al día?, ¿dos días?, ¿tres días a la semana?, ¿día de por medio?, ¿una vez a la semana?

Estudiante 1: Todos los días, pero también depende de papá si me lo va a prestar o no. Por ejemplo, papá puede decir que yo me desconecté un día y al otro día ya.

Investigador: ¿Y vos cómo te sentís cuando no te lo prestan?

Estudiante 1: No, normal. Me pongo a jugar Nintendo.

Investigador: ¿Qué tipo de actividades realizas entonces en Facebook? ¿Qué haces ahí?

Estudiante 1: Por ejemplo, publicas fotos, comentarios, videos, o sea, videos de motos, carros.

Investigador: ¿Ves o publicas?

Estudiante 1: Publico y veo. Motos, carros, música. Todas son cosas que me gustan.

Investigador: ¿Te gusta usar Facebook?

Estudiante 1: Sí.

Investigador: ¿Por qué?

Estudiante 1: Porque tiene mucho contenido por ver, por ejemplo uno puede hablar por Messenger con las personas si no tiene WhatsApp.

Investigador: Y ¿vos piensas que Facebook en tu vida diaria te ayuda o te dificulta la vida?

Estudiante 1: Intermedio, no me ayuda ni me perjudica.

Investigador: ¿Cómo? ¿Lo dices por qué?

Estudiante 1: Porque... no me perjudica por el motivo... no me perjudica porque... pues sí, yo más o menos sé cómo controlarlo y también de aumentarla pues... pues sí, también porque me gusta la música, es como que me ayuda porque uno puede hacer cosas de médicos y yo siempre y yo he querido ser cardiólogo y aquí a que salga del colegio, quién sabe si cambien mis gustos, pero hasta el momento es cardiólogo.

Investigador: Muy bien, ¿alguna vez has sentido que tu vida social en Facebook es diferente a tu vida de afuera?

Estudiante 1: No, no mucho, porque si sigo personas que no las veo mucho o muy seguido o que vieron allá, pero ya se tuvieron que ir entonces no, no me afecta.

Investigador: ¿Tú crees que Facebook influye en tu autoestima o en tu autoimagen?

Estudiante 1: No

Investigador: ¿Te hace sentir más seguro o menos inseguro?

Estudiante 1: No, normal

Investigador: ¿Usted cree que las personas pueden cambiar su forma de pensar y comportarse debido al uso de Facebook?

Estudiante 1: Sí, se pueden volver más arrogantes o cosas así, pero de volverse agresivos no.

Investigador: ¿Y cómo arrogantes? ¿Cómo así?

Estudiante 1: O sea, por ejemplo, digamos que usted tiene mil seguidores y yo tengo cien. Y entonces, es como el ego, el ego como ah... y el otro no, no como nada.

Investigador: ¿Y tú cómo te sientes?

Estudiante 1: No, normal.

Investigador: ¿O tú cómo te sentirías una persona así? ¿Te da lo mismo pues?

Estudiante 1: Ah lo mismo.

Investigador: ¿Alguna vez has tenido que cambiar tu forma de ser o de actuar para encajar con otros?

Estudiante 1: No, yo soy una persona que también me ha gustado mucho lo que es memes, o sea, me han gustado muchas cosas, entonces estoy mucho en grupo de motos, carros, cosas así de plays, memes, stickers.

Investigador: Bueno, y ¿has tenido algún tipo de experiencia negativa, algo que no te haya gustado en las redes, qué te haya hecho sentir mal en algún momento?

Estudiante 1: No.

Investigador: ¿Algo como: “ah este me respondió esto, me dijo aquello”?

Estudiante 1: No, no, a mí no me importa, pero lo han intentado.

Investigador: ¿Han intentado molestarte por Facebook?

Estudiante 1: Intentar, pues como hacerte sentir mal no, entre mis amigos todos nosotros nos tratamos mal, pero de recocha, nos tratamos normal.

Investigador: ¿Has notado algún cambio en tus relaciones de la vida cotidiana por el uso de las redes sociales?

Estudiante 1: No, antes cuando jugaba muchos juegos así, me tenían que castigar, pero no, ya no.

Investigador: ¿Crees que las redes sociales pueden ser una herramienta que ayude a la construcción de una comunidad cada vez más diversa e inclusiva?

Estudiante 1: Sí.

Investigador: ¿Por qué?

Estudiante 1: Porque uno puede crear grupos, por ejemplo, en Facebook, como el que yo te decía, el de memes. En el de memes ponen solo unirse al grupo de manera automática, no spam, no tan, no tan, ni triquis, y ya con esas reglas tiene que seguir la comunidad y ya solo con eso.

Investigador: Y ¿cómo es eso de la comunidad? Pues, estás metido en esos grupos.

Estudiante 1: Sí.

Investigador: Colócame un ejemplo, háblame de un grupo de esos, ¿qué hacen ahí?

Estudiante 1: Por ejemplo, el de... el grupo de... de Toyota Supra o Toyota que yo sigo mucho, de Toyota Supra, porque me gustan, puede meterse en algo así de motos, MT 09, armas, todo eso, solo ponen, nuevo, no hacer spam.

Investigador: ¿Qué es hacer spam?

Estudiante 1: Spam, o sea, es por ejemplo yo estoy en Facebook y tengo una cuenta en TikTok, por ejemplo, y la spameo, ahí spamearla es como ponerla ahí para que todos la vean mmmm en Instagram o en Facebook, que lo que no se puede hacer es publicar. Pero lo que no se puede hacer es publicar de una red social a otra red social pues, no intimidar a los demás integrantes y ya.

Investigador: Y ¿tú crees que esos acuerdos se cumplen?

Estudiante 1: Sí.

Investigador: Y ¿lo hacen de forma libre, pues, no te sientes obligado?

Estudiante 1: No, normal, yo para qué voy a hacer eso.

Investigador: Muy bien y entonces, ¿qué más hacen por ahí?, ¿usted chatea por ahí con los del grupo?, ¿habla con ellos?

Estudiante 1: No, solo veo los memes, les doy like, varias cosas.

Investigador: ¿Y los replicas?

Estudiante 1: Los que me gustan mucho, sí.

Investigador: ¿Tú qué consejos le darías a otros niños y niñas para que usen las redes sociales?

Estudiante 1: Por ejemplo, cosas que no les gusten, que no quieran ver, como por ejemplo si ellos tienen un gusto por otras cosas y no, por ejemplo, como yo con las armas, o cuchillos así, de esas cosas, pues denle en los tres punticos y no volver a mostrar o no sugerir. Y ya dejan de ver tanto de eso.

Investigador: ¿Has escuchado sobre el ciberbullying?

Estudiante 1: De haberlo escuchado sí lo había escuchado, que dan a veces por tele, por programas de televisión o así, o a veces en juegos online que ponen “no al ciberbullying”.

Investigador: Pero y ¿tú qué crees que es el ciberbullying entonces?

Estudiante 1: Es como el bullying de la vida real, sino que lo hacen chateando a través de cuentas que crean solo para hacer eso para que no bloqueen las cuentas de ellos y ha sido victorioso.

Investigador: ¿Has visto alguna persona que haya sido víctima de eso?

Estudiante 1: No.

Investigador: Y ¿tú qué haces para cuidarte de eso?

Estudiante 1: No lo sé, cuando llegue y pase pues te tocará hacer algo, bloquear.

Investigador: ¿Tú crees que desde que estás utilizando redes sociales como Facebook eres feliz o eres triste?

Estudiante 1: Feliz, hay muchas cosas que me gustan, muchos temas, demasiadas cosas.

Investigador: Si tú me pudieras decir una idea, a ver, ¿qué has aprendido en el uso de las redes sociales? O ¿cuáles son los temas que te han posibilitado conocer las redes sociales?

Estudiante 1: ¿Cómo así?

Investigador: O sea, ¿qué temas usted ha podido conocer más por estar en estos grupos o por utilizar Facebook?

Estudiante 1: Por ejemplo, yo no sabía que existía, FIFA Mobile y en Facebook apareció jugando FIFA Mobile entonces lo instalé, era muy bacano. Y me gustó la jugabilidad y entonces empecé a jugar y también recomendando mucho el juego.

Investigador: Y en términos comunitarios, ¿tú qué crees que qué grupos se pueden crear como para esos asuntos comunitarios?

Estudiante 1: Pues, como de la convivencia...No al bullying, sana convivencia, cosas así.

Investigador: ¿Hacen grupos ya así?

Estudiante 1: No, para crearlos. Pues yo no he visto que me aparezcan a mí como... Yo sigo muchas cosas de motos, carros, entonces no me aparecen muchas cosas así, como yo sigo más de eso, entonces me aparece más.

Investigador: ¿Cómo crees que tus compañeros te ven a través de Facebook?

Estudiante 1: No sé.

Investigador: ¿Por qué?

Estudiante 1: Solo los tengo como a tres, que tengo a... ¿puedo implicarte mis nombres de compañeros?

Investigador: No, no necesariamente.

Estudiante 1: Tengo a Kevin, a Nicole Charín y a Neyder, los tengo así agregados. Pues que me acuerde.

Investigador: ¿Y con ellos chateas?

Estudiante 1: No.

Investigador: Bueno, listo, Estudiante 1, muchas gracias por la entrevista, vamos cerrando por acá.

Anexo 3. Entrevista 2

Investigador: Buenos días Estudiante 2, agradecemos entonces su participación en esta investigación, creo que en este momento sería una prueba piloto, como te explicaba anteriormente, estamos interesados en esta investigación en conocer cómo las redes sociales afectan la forma en que te ves a ti mismo y cómo te relacionas con el mundo, ¿cómo puedes entender el mundo o cómo observas el mundo?, ¿cómo te posicionas en él desde que estás utilizando las redes sociales desde esa experiencia de uso de redes sociales? esto se relaciona entonces con las ideas de cómo las redes pueden influir en nuestra forma de pensar y en nuestra forma de actuar y queremos escuchar entonces desde tus experiencias y opiniones, para esto tu participación es crucial. Por eso te agradezco, ya que nos ayudas a entender el fenómeno. Yo tengo unas categorías, las cuales están conformadas por una serie de preguntas. El primer grupo de preguntas que se llaman sobre la subjetivación, en este punto vamos a explorar cómo las redes pueden influir en la forma en que te percibes a ti mismo y en el entorno que te rodea, y qué acciones o situaciones te genera. ¿Te has sentido alguna vez en conflicto entre lo que eres en línea y lo que eres fuera de las redes sociales?

Estudiante 2: Sí me he sentido en conflicto porque yo he tenido amigos en línea, pero decidí mejor ya no tenerlos para poder prestar atención a mis amigos de la vida, porque es más importante en los amigos de la vida que los amigos en línea, ya que ellos pueden estar fingiendo que son otra persona que no son la que muestran.

Investigador: ¿Por qué te hacen pensar eso, de qué pueden estar fingiendo?

Estudiante 2: Porque la verdad es que en línea hay muchas personas que fingen para de pronto raptar niños o que le pasen su dirección.

Investigador: Ah, ya entiendo, un asunto así, como de doble identidad para vulnerar a los niños de alguna manera. Entonces, ¿crees que las redes sociales te brindan la libertad de ser tú mismo o sientes alguna clase de presión para encajar en ciertos moldes?

Estudiante 2: Pues la verdad es que yo en redes sociales me gusta ser yo mismo y que la gente me acepte, por ejemplo yo encontré a personas con mis mismos gustos y eso llega a que por ejemplo hayamos sido amigos, pero como ya digo yo no tengo amigos en línea.

Investigador: Y entonces ¿sientes que las redes sociales de algún modo han interferido en esa forma en que te ves a ti mismo?

Estudiante 2: Pues puede ser porque he tenido amigos que me han dicho: “ah, no hagas eso” y me toca hacer algo que no es de mi personalidad.

Investigador: ¿Como qué cosas?

Estudiante 2: Como por ejemplo: “ah no me gusta eso, entonces no la veas” y me toca, no la puedo ver entonces para poder que sigan siendo mis amigos.

Investigador: ¿Ese sería el ejemplo, entonces, de cómo ha afectado esa percepción de ti mismo?, ¿cómo crees o no crees que estas interacciones en las redes sociales afectan tu autoestima?

Estudiante 2: Pues hay algunas cosas que, somos personas, o sea, algunos de tus amigos en línea, tu hablas con ellos y ellos te piden, por ejemplo, ellos se pasan del límite de amigos y te pueden pedir fotos íntimas y si tú les dices que no, te van a decir que no sirves para nada, que eres una basura y que te van a ir a buscar, ir para matarte, entiende.

Investigador: Pero eso pues ¿en el caso hipotético de que pueda suceder o a vos te ha sucedido?

Estudiante 2: Pues a mí no me ha sucedido, pero no quiero que nadie pase por eso.

Investigador: Perfecto, ¿has experimentado compararte con otros en las redes sociales?

Estudiante 2: Sí, porque a veces cuando uno hace key rival, por si no saben qué es key rival es cuando uno muestra su cara, yo me he sentido un poco, me he... ¿cómo decirlo?, pues se me

ha ido quitando el autoestima, viendo a personas que son como... tienen cuerpo perfecto y me he sentido que yo, por estar flaco, no tengo más o menos algo que me haga sentir que tenga autoestima.

Investigador: ¿Crees que tu perfil en línea, las fotos que publicas, las historias que publicas y los memes que usas, reflejan tu verdadera personalidad?

Estudiante 2: Pues en algunas partes yo subo por ejemplo como fotos de risas ¿me entiende?, y eso refleja que la verdad es que a mí me encanta decir chistes y ser gracioso, y pues la verdad es que me han dicho mucho infantil por esos temas de chistes

Investigador: ¿Pero esa es tu personalidad, tu forma de ser, cierto?

Estudiante 2: Sí.

Investigador: Pero entonces ¿te han molestado también por mostrarte así, es lo que me estás diciendo? sí te entiendo bien

Estudiante 2: Sí.

Investigador: Bueno y ¿vos tienes seleccionado, en lo que publicas o en lo que compartes, tienes seleccionado quién puede ver esas publicaciones y quiénes no?

Estudiante 2: Pues la verdad es que no, porque pues a mí me gusta que la gente vea los chistes y pues que se rían.

Investigador: ¿y lo pueden ver todos, tus papás?

Estudiante 2: Sí, todos, pero la verdad es que yo no soy mucho de subir fotos de mi cara, más bien subo fotos de risa, de risas.

Investigador: ¿y memes, pues, subís memes o qué historias?

Estudiante 2: Sí, de hecho tengo unas fotos que se vienen y estoy tratando de subir.

Investigador: ¿Las redes sociales te han ayudado a descubrir aspectos de ti mismo que no conocías antes?

Estudiante 2: Pues puede ser que sí, antes yo como que era aburrido y no me gustaba casi jugar ni ser nada, pero en las redes sociales he visto que mucha gente, cuando era niño, pues veía que mucha gente hacía videos de risa y jugaban a muchas cosas y eso me motivó a mí a querer jugar esos juegos, como por ejemplo la lleva, o que escondite congelado o algo así y pues me motivé y pues les pregunté que si podía jugar y ellos dijeron que sí, y ahí fue cuando se creó mi personalidad.

Investigador: Pero entonces, cuando dices que vas a jugar la lleva y todas esas cosas, ¿tu hablas con tus amigos en redes y ya se encuentran?

Estudiante 2: No, estoy hablando de mis amigos reales, porque en ese entonces yo no tenía amigos en línea y veía más videos.

Investigador: Pero entonces, ¿conociste las redes sociales y qué descubriste de ti mismo?

Estudiante 2: Pues que podía ser gracioso.

Investigador: En las redes sociales muchas veces se pueden observar como formas de belleza, cierto, que normalmente nos pueden afectar ¿has sentido esto?, tú ahorita me hablabas de eso un poquito, de tu aspecto físico, entonces uno ve a las personas que tienen el cuerpo perfecto, entonces uno se siente un poquito mal. Explícame eso un poco más.

Estudiante 2: En eso es que puede ser que la gente se ponga filtro para verse bien, pero la verdad es que se deberían aceptar tal como son y yo ya me he aceptado como soy, y mi autoestima ya es muy alto.

Investigador: O sea, ¿crees que ya lo superaste?

Estudiante 2: Sí.

Investigador: ¿En algún momento te afectó?

Estudiante 2: Pues sí.

Investigador: ¿Y ya ahora qué tal?

Estudiante 2: Pues me gusta como soy y ya no quiero cambiar.

Investigador: Y ¿vos cómo manejas las críticas o los comentarios negativos sobre vos, y que se han hecho por ahí en las redes sociales?

Estudiante 2: Pues antes cuando decían comentarios de mí sobre las redes sociales, como por ejemplo, mis amigos como: “ah eres muy infantil, yo no quiero ser tu amigo”, antes gritaba y dejaba de ser yo mismo para poder agradecerles.

Investigador: ¿Te camuflabas, pues, como un camaleón, para poder agradar y estar bien?

Estudiante 2: Aja, sí, por ejemplo hay personas que ocultan sus gustos para poder encajar en la sociedad.

Investigador: Bueno cuéntame, ¿las redes sociales te han ayudado a construir una comunidad que comparta tus mismos valores, experiencia, es decir, has encontrado grupos en donde te sientas acogido por esas formas de ser tuyas, como el ser gracioso?

Estudiante 2: Pues la verdad es que he encontrado algunos grupos que son multifandom.

Investigador: ¿Cómo? ¿Que son qué?

Estudiante 2: Grupos multifandom, uno puede entrar cuando quiera, fandom es, por ejemplo: “a mí me gusta este juego y soy muy fan”, o sea soy muy fandom, o sea usted pertenece a ese fandom, entonces en ese grupo multifandom aceptan cualquier fandom, o sea por ejemplo a mí me gusta Ben 10, entonces digo: “ah, quiero entrar como Ben 10” y me dicen: “puedes entrar como Ben 10” y yo entro y hay personas que pueden tener los mismos gustos y pueden entrar como personaje de la serie, a mí me gusta.

Investigador: Ya, o sea que ¿para ser parte de la comunidad debes conocer sobre esos temas y demostrarlo para que entonces lo acepten?

Estudiante 2: Sí.

Investigador: Listo, acabamos pasando a un segundo grupo de preguntas, que yo tengo un concepto que se llama líneas de fuga, ¿qué quiere decir eso de líneas de fuga?, acá nos interesa saber si sientes que al usar las redes sociales estás siguiendo normas establecidas, normas preestablecidas o te estás permitiendo construir tu propia vida, tu propio camino, tu propia forma de percibir el mundo y apropiarte del mundo. ¿Listo?, eso es simplemente un concepto, pero la pregunta inicial sería: ¿has experimentado situaciones en las que has desafiado las expectativas o normas en línea?

Estudiante 2: Pues hay algunas plataformas que, o sea, cuando uno dice una grosería en el chat, ellos lo censuran, pero desde que, por ejemplo, han crecido las personas ellos han quitado alguna censuraciones y han dejado que las personas puedan decir groserías en línea.

Investigador: Y entonces ¿tú has hablado ese tipo de cosas, groserías o qué?

Estudiante 2: Pues alguna vez, les he dicho sapos porque en un juego en el que tú tienes que sobrevivir y pues hay un asesino, un sheriff, entonces yo intento sobrevivir y cojo la pistola, pero hay una persona, el asesino está cerca y no hay nadie que la agarre entonces yo intento agarrarla y como que me da rabia porque estaba ahí campeando, o sea, que nadie dejara que la agarrara.

Investigador: ¿Has participado alguna vez en algún tipo de causa social o movimiento cultural, o contracultural en línea, en redes sociales, que reflejen tus gustos, tus valores personales, pues como tus intereses particulares?

Estudiante 2: Pues por decir cuando dicen que compartas este mensaje para que podamos intentar reciclar y no tirar tanta basura, para que los osos polares o pingüinos tengan glaciación o algo, entonces yo intento guardar esa foto y subirla a mis redes sociales para que más gente la comparta y podamos reciclar algunos productos para que esté mejor el ambiente en el Polo Norte o Polo Sur.

Investigador: Pero ¿cómo crees que las redes sociales pueden ser una plataforma para ese tipo de expresiones sociales y políticas?

Estudiante 2: Pues, o sea, alguien puede crear una comunidad que esté compartiendo ese mensaje, en WhatsApp, Instagram, TikTok, y hay personas que van a ir viendo y van a compartir y así van a crear una comunidad que puede ayudar limpiando, por ejemplo, las calles y así aumentar el ambiente, y ese ambiente se va a ver reflejado en el Polo Norte, y en el Polo Sur.

Investigador: ¿Te sentís bien, te sentís como representado por ese tipo de comunidades?

Estudiante 2: Sí.

Investigador: En algunas ocasiones en línea, en las redes sociales se generan como ciertas modas, ¿cierto?, que generan como ciertas “tendencias”, aunque eso es como muy twittero, pero bueno, generan ciertas modas, ciertos fenómenos que son como muy populares, que se masifican en redes sociales, ¿vos has sentido algún tipo de presión por este tipo de modas?, ¿cómo manejas eso?

Estudiante 2: Pues la verdad es que vino me viniera por ejemplo porque veo una moda, por ejemplo que una serie ya es famosa, pues hay muchos que fueron a verla; y si me gusta pues me gustaría meterme a ese fandom para poder por ejemplo subir vídeos sobre esa moda.

Investigador: ¿Y si resulta que no te gustó?

Estudiante 2: Para tu grupo de amigos de una comunidad pongo un sí lo he visto, pues no opino, porque cada gente con sus gustos.

Investigador: ¿Es posible que el uso de las redes sociales permita conocer personas que tengan opiniones o formas de vida diferentes, alternas, o los gustos normalmente conocidos?, ¿qué opinas de esto?

Estudiante 2: Pues que está mal porque las personas deben aceptar quienes son, y hay personas que obligan a cambiar a otros para dejarlos ser sus amigos. Pues la verdad es que al final me pasó y esperé como un mes y decidí no ser más amigos, porque me debía aceptar como yo era.

Investigador: Vamos a otro grupo de preguntas, ¿cómo la información que encuentras en las redes puede influir en tus decisiones y tus pensamientos?, la pregunta entonces, sería ¿alguna vez has cambiado tu opinión sobre algo debido a lo que viste en las redes sociales?

Estudiante 2: Pues hay veces que las personas suben que “ah esta serie es muy maluca” y hay otras personas que siguen subiendo lo mismo y a ti te da pena, a mí me da pena decir que yo veo esa serie, pues me da miedo a que me juzguen.

Investigador: Bueno y tu sientes que algunas ideas o formas de pensar se transmiten o se transfieren más que otras en estas plataformas, en estas redes sociales o de otro modo. Ahorita estábamos diciendo que, bueno, hay personas que opinan diferente a uno y tú intentas ser amigo de ellas, cierto, ¿tú sientes que estas personas pueden influir directamente en tus ideas o formas de pensar?

Estudiante 2: Sí, a ver porque la verdad es que como que vas a dejar de ver tu serie por otros, ahí va a hacer cosas por personas que nos cambian para poder que sean amigos, ay sí, y tanta información que uno encuentra, pues en redes sociales, porque ahí publican mucha

información, uno ve de todo.

Investigador: ¿Usted cómo se da cuenta si esa información es confiable o no?

Estudiante 2: Pues depende de la web o aplicación que estés viendo.

Investigador: ¿Cómo así?

Estudiante 2: O sea, si eso estaba en una página, por ejemplo, que casi no es muy vista, dicen, por ejemplo: “esta persona se tira hoy de un puente” y tú le crees, va a seguir refiriendo eso en aplicaciones que sí son confiables.

Investigador: Bueno, ahorita estábamos hablando que las redes sociales influían en las decisiones o en las opiniones, y se debía a que a veces se buscaba no quedar mal y como que a uno le da pena escribir, le gusta cuando a todos no les gusta, entonces, ¿crees que también ha influido en tu vida por fuera de las redes sociales?

Estudiante 2: Pues la verdad es que no me viene pasando.

Investigador: ¿Por fuera de la red hay temas sobre los cuales prefieres informarte fuera de las redes sociales? por ejemplo, como que, bueno, entramos en conciencia, hay que cuidar la naturaleza y el medio ambiente por el cambio climático y todo esto, cierto; a partir de esos supuestos del cambio, ¿tienes algún tipo de práctica en la vida cotidiana, en la vida normal o por fuera de las redes sociales para ayudar en todo eso?

Estudiante 2: Pues sí, yo he intentado a veces limpiar unas cosas, por ejemplo, puede ser una retribución porque yo hago manualidades y eso es algo, manualidades.

Investigador: Bueno, y ¿alguna vez has sentido que esa información y los datos que uno puede ver en las redes sociales han afectado los valores que te han inculcado desde que eres más pequeño en la familia o en el colegio?

Estudiante 2: Pues a mí no me ha pasado nada, pero, por ejemplo, a ti te enseñaron a ser respetuoso pero hay personas en internet que son irrespetuosas, que te enseñan a romper las reglas de ya no hacerle caso a tus papás, de interrumpir al profesor, de gritarle a las personas, de pegarles por ejemplo y esas personas como son malas le dicen eso a otras personas para que quieran experimentar y les dice que... y nos dicen que haga cosas y usted las hace por simplemente aceptación.

Investigador: Pero te ha pasado alguna situación, ¿has conocido algún tipo de situación así?

Estudiante 2: Pues, la verdad es que no.

Investigador: ¿Alguna vez te has sentido abrumado cansado, te has sentido sofocado por la cantidad de información que hay en las redes sociales?, pues, me puedes explicar mejor, hay mucha información en las redes sociales, ¿usted a veces no siente que tanta información nos puede sobrepasar?

Estudiante 2: Pues si uno ve, por ejemplo, hay personas que cuentan lo que no son, pero después llega alguien que sí aclara la publicación real y entonces te das cuenta de las dos cosas, de lo que pasó y lo que no pasó, mejor dicho uno queda como sin saber cuál es la verdad.

Investigador: Ya vamos a pasar al último grupo de preguntas sobre la cultura, entonces vamos a explorar cómo las redes sociales pueden hacer como una mezcla entre lo que tú has aprendido, lo que te han transmitido, lo que has formado a partir de la interacción con tu hogar, con el colegio, con el corregimiento, nosotros lo llamamos como desde lo local, en relación a lo digital. ¿Listo?, entonces vamos a ver cómo se mezcla lo local con el mundo digital. Pregunta: ¿crees que lo que ves en las redes sociales has adoptado alguna vez comportamientos o modas que viste por primera vez en las redes sociales?

Estudiante 2: Pues comportamiento no, pero modas sí, hay a veces algunas modas que nos muestran que las series están buenas y tú te la ves y empiezas a subirla y descubres esa moda.

Investigador: Bueno, bueno y ¿qué te llama más la atención, con que te identificas más vos con lo que ves en línea o con lo que ves en tu entorno local?

Estudiante 2: Pues me gusta más lo local porque me gusta estar más cerca de los animalitos.

Investigador: ¿Las redes sociales te han permitido conectar con personas de diferentes culturas de otros lugares de la Tierra?

Estudiante 2: Sí, por ejemplo en Ecuador hacen carnavales. Yo aquí nunca he visto carnavales, y he tenido amigos en redes sociales que son de Ecuador y ellos me han mostrado cómo son los carnavales.

Investigador: Veo y entonces ¿has participado en conversaciones en línea al respecto?

Estudiante 2: Pues en los grupos multifandom, por ejemplo suben vídeos diciendo: “ah miren el festival que hubo” y pues ahí obtienes información.

Investigador: Entonces ¿crees que estas redes sociales y publicaciones pueden mantener o transformar estas prácticas desde esas zonas locales para bien o para mal?

Estudiante 2: A ver, pues los carnavales como decía son buenos porque son de mucha risa, de muchos juegos, entonces si tú eres mayor, por ejemplo, puedes hablar con organizadores para que te ayuden a ubicarte mejor en el carnaval.

Investigador: ¿Crees entonces que las redes sociales te han abierto las expectativas o te han dado a conocer nuevas culturas?

Estudiante 2: Pues como te dije, lo de los osos hay que tenerlo en cuenta porque a mí no me gustaría que los osos polares se extinguieran.

Investigador: Tú ahora nos decías que preferías el entorno local porque te gusta estar más cerca de los animales, ¿tú como relacionas este gusto con tu uso en las redes sociales?

Estudiante 2: Pues hay personas que hacen maltrato animal y uno por ejemplo esparce información sobre eso y si alguien vive en ese mismo lugar le pueden decir a la policía, y les pueden quitar los animales a las personas que hacen ese maltrato.

Investigador: Listo Estudiante 2, por el momento llegamos el final de estas primeras preguntas, muchas gracias por tu ayuda.

Anexo 4. Entrevista 3

Investigador: Buenas tardes, Estudiante 3. Bueno, nos encontramos con Estudiante 3, es una estudiante del grado sexto, del corregimiento de Jerusalén de la sede del mismo nombre, nos disponemos a hacer una entrevista respecto al tema que nos convoca que es sobre las redes sociales. Bueno, entonces vamos a empezar con un grupo de preguntas. Vamos a ver entonces cómo ha influido el uso de las redes sociales en la percepción de sí mismo o en la personalidad, en la forma de ser. ¿Entonces cuéntame igual más cosas sobre vos Estudiante 3 cuéntame cuántos años tienes?

Estudiante 3: Tengo 11 años. El 27 de noviembre cumpla los 12.

Investigador: ¿Y en donde Vives?

Estudiante 3: En Jerusalén

Investigador: ¿hace cuánto Vives en Jerusalén? ¿Qué es lo que más te gusta vivir acá en Jerusalén y que no te gusta de vivir acá en Jerusalén?

Estudiante 3: Lo que más me gusta es que no pasan tantos carros como en las autopistas, como por ejemplo en Doradal o río claro, pues por allá por esas partes.

Investigador: ¿Y cuántos años llevas viviendo acá?

Estudiante 3: Más o menos, como 11 años, desde que yo era pequeña vivo por acá. Prácticamente yo vivo por acá desde que mi mamá se embarazó.

Investigador: ¿y naciste por acá?

Estudiante 3: No, en Rionegro.

Investigador: ¿Y tú no tienes hermanos o hermanas?

Estudiante 3: No. Soy hija única.

Investigador: Bueno Estudiante 3, cuéntame ¿cómo es tu día normal en Jerusalén? ¿tú qué haces acá? ¿Qué te gusta hacer? ¿Cómo te diviertes?

Estudiante 3: En la mañana me levanto y vengo al colegio cuando llego a las 12:30 h del colegio, eh como yo no almuerzo en el restaurante entonces voy, almuerzo y me pongo el uniforme de fútbol. Y me voy a entrenar hasta las 6:00 h desde las 3:30 h hasta las 6:00 h de la tarde más o menos, voy llegando a la casa a las 6:10 h me Quito los zapatos, me pongo las chancas, eh como la comida y salgo a jugar por ahí hasta las 7:30 h u 8:00 hasta las 10:00.

Investigador: Y entonces entrenas, ¿qué es lo que me decías fútbol?

Estudiante 3: Fútbol, pero no entreno los miércoles.

Investigador: Bueno, cuando llegas a jugar otro rato en la noche, ¿qué juegas que juegan?

Estudiante 3: Jugamos a, ¿Cómo se llama eso?, A la mamá pegona, a escondiste, la lleva votara.

Investigador: Y ¿Cómo es eso de la mamá pegona?

La mamá pegona, con una rama, por ejemplo, somos 5 personas contamos hasta 50, mientras que los otros se esconden o corren por ahí y después salimos con correas o con ramas como sea, y cogemos a todos pegándole entonces, pues, por ejemplo, yo cogí a dos, entonces ya ellos se encierran y sigo pegándole a los otros 3. Y ya hasta que quede 1, ese puede ir liberando a los otros.

Investigador: ¿Y dónde juegan?

Estudiante 3: Jugamos por ahí, por el parqueadero o donde Julia, pues por ahí por la calle.

Investigador: ¿Cómo hacen con los carros, cuando pasan las mulas y las volquetas?

Estudiante 3: Cuando pasan las mulas, mi mamá me tiene dicho de que no me cruce sin ver hacia los dos lados, que porque de pronto puedes me pueden pisar o algo así.

Investigador: ¿Y ha ocurrido un accidente?

Estudiante 3: No hasta ahora no.

Investigador: Cuéntame, ¿tu mamá trabaja durante el día todos los días?

Estudiante 3: No todos los días, porque ella descansa una vez a la semana o dos veces. Cuando ella descansa salimos para Doradal a la comer ensalada de frutas o nos vamos para el río de pronto. Y cuando estaba la cosecha de mangos que ella descansó dos veces a la semana, nos fuimos a coger mangos.

Investigador: ¿para dónde se van?

Estudiante 3: A Doradal a unas fincas de por allá. Usted puede ir, pero tiene que pedir el permiso para que lo dejen. Los señores son muy buena gente y lo dejan.

Investigador: cuéntame de tus amigos, ¿son tus amigos de infancia, tus amigos de siempre o qué?

Estudiante 3: Por ejemplo, yo tengo amigos con los que yo jugaba desde que estaba como en primero o segundo, yo tengo amigos que conocí el año antepasado y amigos que conocí este año.

Investigador: ¿qué te gustaría si tuvieras la oportunidad de colocarle algo a Jerusalén, de hacerle algo, de ponerle o cambiarle, que le harías?

Estudiante 3: por ejemplo, poner un parque para que los niños de Jerusalén, jueguen.

Investigador: ¿Y por qué?

Estudiante 3: Porque hay muchos niños que les gusta salir a jugar y por ejemplo, las subidas al colegio no es muy bueno porque tiene que entrar con permisos y todo eso, entonces me gustaría un parque para que los niños pequeños jueguen y también nosotros podríamos jugar, un parque en todo el centro de desalen o, por ahí, por los parqueaderos, por ahí sería bien.

Investigador: Tú me decías que ibas al río con tu mamá cuando tenía los días libres, ¿cómo es una ida al río?

Estudiante 3: Mm nadamos y comemos mecato.

Investigador: entonces ¿te gusta vivir acá en Jerusalén? ¿Si yo te dijera, que te voy a poner a vivir en otra parte donde te gustaría?

Estudiante 3: Sí, me gusta. Vivir en otra parte que no sea Jerusalén, ¿dónde me gustaría? mm no sé, podría ser en San Luis.

Investigador: ¿Y por qué en San Luis?

Estudiante 3: Porque allá tengo muchos familiares.

Investigador: Te llama la atención la ciudad.

Estudiante 3: Sí, también me gustaría vivir en Medellín o en Amalfi.

Investigador: Y ¿por qué en Medellín?

Estudiante 3: Pues porque es una ciudad muy reconocida, tiene muchas partes donde ir. A mí me gustaría más con animales, también en la mar que tengo familia. Y, pues allá es como prácticamente como San Luis.

Investigador: Bueno y ¿qué no te gusta que no te gusta de Jerusalén?

Estudiante 3: No me gusta que pase tanto carro y también no me gusta, pues que las mulas se parqueen al frente de las casas.

Investigador: ¿y por qué?

Estudiante 3: Porque eso es muy maluco cuando uno viene en moto a un o le toca correrse y eso provoca mucho accidente.

Investigador: ¿Algo más que no te gusta?

Estudiante 3: De Jerusalén todo bien.

Investigador: Bueno. Ahora vamos a entrar en el tema de las redes sociales. ¿Qué son las redes sociales para ti? ¿Qué es eso, de las redes sociales?

Estudiante 3: las redes sociales, es cuando, por ejemplo, utiliza una plataforma como por ejemplo TikTok para ver vídeos y así es como una red social para mí.

Investigador: Cuéntame, ¿tú tienes redes sociales?

Estudiante 3: Sí.

Investigador: ¿Desde qué edad más o menos conoces y usas redes sociales?

Estudiante 3: Como desde que tenía, es que yo desde muy pequeña me gustaba mucho bailar, entonces yo cuando tenía como 6 o 7 años mi tía Camila, tenía un celular que era donde tenía TikTok, entonces ella me dejaba ahí hacer videos. Pues así, pero no los publicamos, sino que solamente ella los guardaba para verlos ella en la galería y así y también, pues eh, mi mamá me dejó tener una cuenta de para que yo viera TikTok. Pero mi tía me la configuró para que sea privada.

Investigador: Y en esa cuenta que me dices, cuando la tenías con tu prima Camila ¿por qué no lo publicaban?

Estudiante 3: Porque yo era muy pequeña cuando eso y a mi mamá no le gustaba tanto eso que de que lo vieran a uno bailar y así.

Investigador: Y, ¿por qué crees que pasaba eso con tú mamá?

Estudiante 3: Que de pronto eran por gente mala.

Investigador: Y, ¿cómo le pueden hacer daño a alguien?

Estudiante 3: Eh empezándole como a escribir o conseguir la dirección de uno, por dónde vive.

Investigador: Listo vale, entonces ¿ya luego creaste tu cuenta?

Estudiante 3: Pero eso fue cuando tenía como nueve.

Investigador: bueno, vamos a hablar primero de TikTok entonces, ¿cómo fue? ¿Para qué lo creaste? ¿Por qué te gusta?

Estudiante 3: Porque a mí cuando eso me gustaba mucho el baile, la música, yo veía como bailan las muchachas, interesante para ver vídeos, para entretenerme.

Investigador: ¿Y cuando creaste tu cuenta que dijiste que hacías tus vídeos?

Estudiante 3: Pero los guardo para mí.

Investigador: ¿Y cuándo empezaste a publicar así vídeos?

Estudiante 3: Apenas el año pasado, cuando yo tenía 10 años, más o menos.

Investigador: Bueno y cuéntame, ¿cómo fue eso? ¿Por qué decidiste ya empezar a subir?

Estudiante 3: Pues porque yo ya tenía mi celular propio y pues mi mamá ya me dejaba así subir vídeos, fotos, entonces pues yo subía videos como cuando uno era pequeño le gustaba mucho

su muñeca así, entonces yo subía vídeos así de muñecos de. También, por ejemplo, como de preguntas y así.

Investigador: ¿O sea que tú montabas ahí contenido de las cosas que te gustaban a ti, cierto?

Estudiante 3: Sí, pero mi cara no. Y ya a mitad de año ya, pues yo ya empecé hacer vídeos, así como de mostrando la cara, pero pues, porque yo tuve muchas cuentas, como dos cuentas de Twitter y me las borraron porque yo era menor de edad, entonces mi tía Camila dijo no suba videos así a la cara ni nada de eso porque se la bloquean. Y entonces yo cuando eso hice la primera comunión, y con una foto de mi mamá si dejan y subí un video, ese fue mi primer video.

Investigador: ¿Y, qué reacciones tuvo ese video? Pues qué pasó con ese video cuenta.

Estudiante 3: No nada.

Investigador: ¿Y tú cómo te sentiste?

Estudiante 3: Normal.

Investigador: ¿Entonces ya subiste otros videos cuando bailabas o qué?

Estudiante 3: Yo nunca he subido bailando mostrándome la cara, solo eran de fotos y todavía subo de fotos. A mi casi no me gusta, pues que hacer videos mostrándome la cara. Si hago videos me los monto, pero para mí sola.

Investigador: ¿Bueno y cuéntame qué otras redes sociales utilizas?

Estudiante 3: Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube.

Investigador: ¿Listo y entonces cuéntame hace cuánto tienes face?

Estudiante 3: Apenas como el año pasado, a mitad de año.

Investigador: Y en Facebook, ¿qué colocas en tu perfil?

Estudiante 3: Yo tampoco subo fotos, apenas este año que empecé a subir como en historias en destacadas y ya, pero a mí no me gusta subir fotos.

Investigador: ¿Y, por qué no te gusta?

Estudiante 3: No sé, no me gusta. Y sí.

Investigador: ¿No te gusta cómo te ves en las fotos o qué no te gusta?

Estudiante 3: No si no, no es eso, sino que no me gusta casi tomarme fotos así de la cara.

Investigador: ¿Bueno, y entonces qué haces en Facebook?

Estudiante 3: Ver vídeos, Leer historial de. Llamar

Investigador: ¿Y a quién diriges?

Estudiante 3: Mm en Facebook a mi tía Camila, pues a mi familia, la familia que está en San Luis, en la mar, sí por acá y amigos míos.

Investigador: ¿En YouTube qué te gusta hacer en YouTube?

Estudiante 3: Ver vídeos.

Investigador: ¿Y esas redes sociales cuál es la que más utilizas?

Estudiante 3: Ah. TikTok, WhatsApp y Facebook.

Investigador: ¿Y el WhatsApp como lo utilizas?

Estudiante 3: Para hablar con mi mamá, y con mis familiares. A mí tampoco me gusta casi subir fotos en WhatsApp. Por ejemplo, en WhatsApp no tengo foto de perfil mía, solo tengo como de un paisaje.

Investigador: Muy bien, bueno, nosotros muchas veces vemos en las redes sociales, en Facebook, en TikTok que los niños y las niñas van montando fotos donde la belleza cumple como ciertos estándares de belleza, entonces se ve el niño y la niña que es físicamente de tal y tal cualidad de tal y tal característica cierto.

Estudiante 3: Sí.

Investigador: ¿Piensas que ha generado algún tipo de influencia en ti, tu como te sientes frente a eso?

Estudiante 3: Normal. Porque pues cada persona tiene diferencias, sus gustos normales.

Investigador: ¿Tú no te has sentido afectada que por qué ay yo no tengo el cuerpo de ellos, no tengo lo que tienen ellos?

Estudiante 3: Yo como soy estoy bien.

Investigador: ¿Y a ti que es lo que más te ha gustado de las redes sociales?

Estudiante 3: Puedes mirar más, me gusta mucho ver esos vídeos de azafatas de vuelo.

Investigador: ¿De azafatas de vuelo, por qué?

Estudiante 3: Pues porque mi gran sueño siempre ha sido ser azafata.

Investigador: Ah bueno. ¿Y que no te ha gustado de las redes sociales que has visto por ahí que publiquen, que no te guste o que te hayan preguntado algo, qué te ha generado malestar en las redes sociales?

Estudiante 3: Es que, por ejemplo, a mí me gusta un jugador, que es más y a muchos le gusta Cristiano, Neymar y todo eso. Entonces ay como a mí me gusta Messi, a veces suben videos de que es mejor Cristiano y entonces pues normal lo paso y ya.

Investigador: ¿Pero y tú no reaccionas? ¿No das like o no me gusta?

Estudiante 3: Pues no.

Investigador: ¿a ti te reaccionan cuando públicas de Messi?

Estudiante 3: Sí.

Investigador: Y, ¿cómo te sientes?

Estudiante 3: Normal.

Investigador: Pero ¿te gusta que reaccionen bien?

Estudiante 3: Pues normal. Y como yo tengo una cuenta desde el año pasado, tengo hartos seguidores y likes tengo dos mil y algo y seguidores también

Investigador: ¿En qué?

Estudiante 3: En TikTok.

Investigador: Pero tienes muchos seguidores y muchos likes, ¿por qué crees que tienes tantos likes a qué se debe tantos like?

Estudiante 3: Porque es que yo subo historias de muchos jugadores, por ejemplo, de Messi. Yo por ejemplo subo de cantantes.

Investigador: ¿Y bueno, ahorita tú me decías que tu reacción frente a esas cosas que no te gustaban mucho era cuál?

Estudiante 3: Normal.

Investigador: ¿Qué haces?

Estudiante 3: ¿Yo qué hago? Yo, dentro de mí, digo. Normalmente es cuando es una publicación. Messi siempre es el mejor y lo paso. Porque para mí el mejor jugador es Messi.

Investigador: Bueno y has visto otro tipo de cosas que, por ejemplo, hagan cyberbullying, ¿qué molesten a alguien?

Estudiante 3: Ay, por ejemplo, yo sigo cuentas de las Mercedes de Doradal, de la danta les hacen mucho bullying a los compañeros y los graban.

Investigador: ¿Y lo suben?

Estudiante 3: A TikTok como, por ejemplo, eh pegándole jodiéndolos, hay muchas personas que los molestan, le ponen pinzas. Así de eso y ya le ponen disque que yo desde pequeño limpiando un cuerpo equivocado. Y sí.

Investigador: ¿Y acá en el colegio has visto esto, pues has visto eso acá en el corregimiento?

Estudiante 3: Acá en este colegio., mm sí un video que subieron en 11 este año.

Investigador: ¿Y bueno, y tú qué piensas al respecto?

Estudiante 3: Pues, como la coordinadora antes nos decía que uno no podía grabar en la institución, porque tuvimos un problema una vez que grabamos unos TikTok.

Investigador: ¿Bueno, y tú cómo te sientes cuando ves ese tipo de cosas?

Estudiante 3: Nada. No pues normal, bueno a mí no me gustaría, pues que a mí me hicieran entonces pues.

Investigador: ¿A ti no te gustaría que te hicieran eso y tú lo has hecho?

Estudiante 3: No.

Investigador: ¿Y si tuviera la oportunidad de hacerlo, lo harías?

Estudiante 3: No, porque a mí no me gusta que me molesten no molesto mejor, yo soy muy recochera, muy cansona, pero para hacer eso ya no hay que hacerla. Bueno y entonces, lo que está ahora muy de moda son los stickers, pues es sticker con molestia.

Investigador: ¿Qué?

Estudiante 3: Que le tomaron una foto a uno y le hacen como un meme y le ponen a uno bobadas y por ejemplo, a mí ya me hicieron dos acá en el colegio, pero yo no les preste atención porque mi mami dice no les de atención, pero sí le siguen haciendo eso para ir a hablar con el coordinador, pero porque a mí no me gusta.

Investigador: Ajá. ¿Y a ti porque no te gusta?

Estudiante 3: Porque eso se lo mandan a todo mundo, de eso el mundo te puede ver. no me gusta que me manden ese sticker porque ponen meras groserías. Que eso bobo que yo ni qué. Porque a mí ya me han hecho.

Investigador: ¿Y entonces, como reaccionaste tú cuando te lo hicieron? ¿Qué hiciste lo contaste a tu mamá que hiciste?

Estudiante 3: Yo le conté a mi mamá y mi mamá no me dijo nada, me dijo que me quedara quieta.

Investigador: ¿Y tú qué hiciste? ¿Te quedaste quieta? ¿No le dijiste nada?

Estudiante 3: Ah yo les pregunté qué ¿quién es el del sticker?, dijeron que Ah que Samuel, que Ah que no, que Michael, entonces pues yo no les creí nada, entonces yo me quede callada.

Investigador: ¿Tú has cambiado tus ideas por cosas que dicen las redes sociales, pues por otras publicaciones?

Estudiante 3: No.

Investigador: No has cambiado tus ideas o tus valores, tus juicios de valor, como lo que está bien, lo que está mal, como hay desde que yo vi tal y tal cosa, pues ya me di cuenta que.

Estudiante 3: No, pues porque, por ejemplo, en el entrenamiento la mayoría votamos de las mujeres. Votamos por Messi. Y pues para mí, para mí el mejor jugador es Messi

Investigador: Bueno, y tú utilizas las redes sociales también para darte cuenta de noticias de cosas nuevas, como que por ejemplo?

Estudiante 3: Por ejemplo, que subieron un iPhone nuevo que va a haber un eclipse, o por ejemplo, cuando hubo, cuando estaban diciendo en las noticias que los que hacían mucho bullying que empezaban, por ejemplo, pues un proceso, Judicial o jurídico.

Investigador: Bueno y ¿tú piensas que desde que estás utilizando redes sociales has abierto tu mirada al mundo?

Estudiante 3: No sé.

Investigador: No, no sabes. Con tanta información que hay en las redes sociales. ¿Te has sentido alguna vez, incómoda o como abrumado o como asustada?

Estudiante 3: Me da como susto, porque a veces dicen que ay que se robaron dos niños, que yo no sé qué, entonces a mí me da miedo y yo siento que me van a robar, no como miedo y ya. Pero yo tampoco le pongo mucha mente a eso porque a veces dicen era mentira.

Investigador: Bueno, ¿a ti qué te gusta más, estar jugando en el celular o mirando redes sociales, y todo esto, o estar en la calle jugando?

Estudiante 3: Es que, a mí me gusta mucho el fútbol. Entonces, un partido de fútbol, pues por el momento como estoy.

Investigador: ¿Salir con mis amigos de 5 a 20:00 h de la noche o quedarte en la casa viendo televisión y con el computador?

Estudiante 3: Salir con mis amigos, pues porque también mucho rato celular.

Investigador: Si te ponen a elegir entre ir al colegio y quedarte en la casa con el celular.

Estudiante 3: Ir al colegio.

Investigador: Entre ir a misa y quedarte en el celular.

Estudiante 3: Ir a misa.

Investigador: Si te ponen a escoger entre ir a visitar a una tía y quedarte con el celular.

Estudiante 3: Ir a visitar una tía, me gusta mucho pasear.

Investigador: ¿Y entonces en el salón tú traes el celular?

Estudiante 3: No me dejan, porque como pues esta semana y la pasada estoy castigada y de pronto la otra, entonces pues. Porque yo estaba, pues charlaba mucho en clase.

Investigador: ¿Y tú consideras que gastas mucho tiempo a estar con el celular?

Estudiante 3: No sé.

Investigador: ¿Más o menos, cuánto tiempo estás con él en la casa?

Estudiante 3: Una hora y media, dos.

Investigador: ¿Usted mira constantemente el celular si le están escribiendo?

Estudiante 3: Yo sí estoy jugando, Por ejemplo, que si me pego al celular se me descarga, yo lo tengo que dejar cargando hasta que el celular esté bien, no me lo dejan coger cargando. Que el celular conectado y lloviendo no me deja.

Investigador: ¿Y cuando tú te vas para San Luis o cuando tú te sales a pasear, que ha salido tú llevas el celular?

Estudiante 3: Si, cuando viajo a veces lo dejo

Investigador: ¿Y cuando vas a entrenar?

Estudiante 3: Lo dejo en la casa, a mí no me gusta

Investigador: Bueno, ¿y tú qué piensas de esos chicos, que les esté yendo mal en el colegio porque están pegados al celular mucho tiempo?

Estudiante 3: Yo no sé. A mi pues mamá me dice que no me meta en la vida de los demás.

Investigador: Pero lo que tú puedes ver, ellos se mantienen con el celular, ¿pues por ahí?

Estudiante 3: Sí.

Investigador: ¿Quiénes son los que más lo utilizan?

Estudiante 3: Michael, Jerónimo, Samuel. Pero más que todo Jerónimo.

Investigador: ¿Pero y por qué lo utiliza mucho para qué?

Estudiante 3: No. yo no sé.

Investigador: ¿Quiénes son los que más utilizan redes sociales? ¿Quiénes son los que más utilizan Redes sociales?

Estudiante 3: Es uno de los venezolanos.

Investigador: ¿Bueno, listo sí, entonces tú crees que TikTok te permite expresar como tú eres? ¿quién eres tú?

Estudiante 3: No a mí.

Investigador: ¿Por qué?

Estudiante 3: No sé. Porque es muy diferente uno ser como una en una red social, a ser en persona, muy diferente. Por ejemplo, hay personas que yo he visto casos, que suben fotos, por ejemplo, de la mamá y se hacen pasar por la mamá para vender el cuerpo.

Investigador: Ah ya, o sea tú me estás diciendo es que en las redes sociales muchas veces lo que muestran ahí no es verdad, pues no es como el perfil que se muestra no es tan real.

Estudiante 3: Sí lo sé.

Investigador: ¿Es muy difícil entonces expresar ahí lo que en realidad es la persona?

Estudiante 3: Sí.

Investigador: ¿Tú cómo haces para creer en un perfil?

Estudiante 3: No sé por ejemplo yo tengo, aparece un perfil como si fuera a la cuenta de un familiar de ellos, entonces, yo ya le pregunto a mi amiga, ¿esa no es su prima? o así, y entonces ella dice no, entonces ya yo mejor lo borro.

Investigador: Mm, ya.

Estudiante 3: Y, pues yo no soy de aceptar todas las solicitudes que me mandan.

Investigador: ¿Por qué no aceptas todas las solicitudes?

Estudiante 3: Porque muchas personas desconocidas. Por ejemplo, que hay personas de Puerto Rico, qué así entonces no más me siguen personas de otro país.

Investigador: Y entonces ¿has hablado con ellas?

Estudiante 3: No. Por qué una vez me escribió una niña, pero yo no conteste. No sé, me da miedo..

Investigador: Entonces, ¿qué te gusta mucho mas de las redes sociales?

Estudiante 3: Me entretiene ver vídeos.

Investigador: Listo yo creo que por el momento vamos llegando al final listo. Gracias, por tu tiempo.

Anexo 5. Entrevista 4

Investigador: Buenas tardes Estudiante 4, entonces nos encontramos el día de hoy 10 de mayo para realizar la entrevista sobre el uso de las redes sociales. Como ya te venía diciendo, pues entonces mi intencionalidad en esta investigación es indagar sobre la infancia y sobre cómo ante este nuevo fenómeno que se nos ha venido dando, que es el uso de las redes sociales, los dispositivos, cierto, el uso de los celulares, del computador, pues ha ido cambiando, un poco el comportamiento que se espera o lo que la sociedad espera sobre sobre los niños y niñas. Entonces las redes sociales son, digamos, han sido como un nuevo escenario en donde los chicos y las chicas están generando relaciones sociales, entonces para nosotros es de gran importancia poder analizar este fenómeno. Listo. Yo tengo esto dividido en unos grupitos de preguntas, vamos a ir abordándolos. Vamos a empezar con tu nombre completo contanos, ¿cómo te llamas, qué edad tienes?

Estudiante 4: Yo soy Estudiante 4, tengo 11 años. Cumpló el 7 de octubre.

Investigador: ¿Tienes cuántos años?

Estudiante 4: 11.

Investigador: 11 años. Listo, muy bien Estudiante 2, y ¿hace cuánto estás viviendo por acá en este corregimiento?

Estudiante 4: Desde los 2 años.

Investigador: ¿Desde los 2 años?, ¿antes donde vivías?

Estudiante 4: En San Luis.

Investigador: ¿Pero también vivías en la zona rural o vivías en el pueblo?

Estudiante 4: Ahí en la zona rural, al lado del hospital.

Investigador: Al lado del hospital. Ah, bueno, y ¿tú qué me cuentas?, ¿qué me cuentas de Jerusalén?, ¿cómo ves tú Jerusalén?

Estudiante 4: Ah, Jerusalén es muy bueno, como todo el ambiente, esto, más que todo las personas y el ambiente, digamos, sobre los ríos, que todas las personas se ayudan entre ellos mismos.

Investigador: ¿Y qué de los ríos?, pues, ¿Te gusta ir al río o qué?

Estudiante 4: Me encanta y me gusta pescar.

Investigador: ¿Qué te gusta hacer en el río? A ver, cuéntame un poco...

Estudiante 4: Pescar y tirarme de los palos.

Investigador: ¿Tirarse, pues, al río de los de los árboles?, y ¿con quién vas por allá?

Estudiante 4: Sí, más que todo con mi papá. Es que desde los 3 años y medio aprendí a nadar en una piscina.

Investigador: ¿Acá en Jerusalén, en la piscina de Jerusalén?

Estudiante 4: No, cuando eso un tío de mi papá, pues, por parte de mi papá, tenía una parcela por el hotel California y, esto, yo aprendí a nadar en la piscina. Eso, todavía me acuerdo un poquito de cuando decían “aproveche, porque sí es fundamental, es fundamental aprender a nadar acá”, porque se va mucho al río, más que todo a pescar.

Investigador: Y ¿vos con quién vas a pescar?, ¿también con tu papá y los amigos, o con el hermano?

Estudiante 4: Sí, incluso ahora ya me voy a ir a pescar.

Investigador: Y ya por acá en un día normal, ¿qué más haces por acá cerquita?

Estudiante 4: Jugar, jugar en la carretera, esto, microfútbol en la escuela vieja y en la cancha de fútbol. Y también en la escuela nueva.

Investigador: Bueno, y ¿qué es lo que no te gusta de Jerusalén y qué es lo que te gusta?

Estudiante 4: De Jerusalén, lo que no me gusta de Jerusalén es que cuando van a poner música en una cantina le suben mucho el volumen y suena muy duro y por eso algunas personas no duermen. Y que no haya tantas motos y tantas mulas y volquetas.

Investigador: ¿Te parece que hay muchas?, pues, ¿te gustaría que haya menos?

Estudiante 4: Aja, menos, que no haya, porque con eso puede ocurrir un accidente. Y lo que más me gusta de Jerusalén está en los ríos, que son tan bonitos y porque estamos cubiertos en mármol. Y porque aquí las personas se ayudan entre todos.

Investigador: Um, muy bien, sí. Y ¿a vos te gustaría vivir en la ciudad?, ¿te gustaría vivir en otra parte?, si te pusieran a escoger, ¿en dónde más te gustaría vivir?

Estudiante 4: Acá o en la Danta.

Investigador: ¿Qué más te gusta de por acá?

Estudiante 4: Ah, que por acá también hay muchos niños, muchos amigos.

Investigador: ¿Tú te sientes seguro acá en Jerusalén?

Estudiante 4: Eso, sí. Cuando yo estoy en la ciudad y me siento inseguro es porque hay tanta gente. Y acá. Ah, obvio, acá sí, porque se tiene confianza.

Investigador: ¿Conoces acá a toda la gente?

Estudiante 4: Sí, a la mayoría de personas, cierto, sí.

Investigador: ¿Entonces, mejor dicho, en qué lugar acá de Jerusalén se siente inseguro?

Estudiante 4: Ninguno.

Investigador: ¿Qué le da miedo de Jerusalén?

Estudiante 4: Qué lugar... el berriadero

Investigador: ¿Cuál es el berriadero?

Estudiante 4: Eso queda más arribita de la piscina, en ese plan grande que hay por allá.

Investigador: Y ¿por qué?

Estudiante 4: Porque esto por allá cuentan muchas historias y un día que me tocó ir por allá, por la mula, que antes, cuando eso, por allá había un parque hasta el parqueadero y metían la mula allá. Un día a la 1:30 am, veníamos de guardar la mula de allá y vimos una sombra blanca por el lado de la derecha y no supimos quién era.

Investigador: ¿Nunca han tenido problemas, así que robos, atracos o casos de inseguridad?

Estudiante 4: Ah, sí. Cuando mataron al Finado joroba, yo estaba comprando una leche y un taco de galletas, estaba comprándolo y normal, yo "ah". Cuando, arribita donde mi tía Ana, que es la que vende las arepas, y yo oí dos manes que venían bajando y con una pistola en el medio y el Finado jorobas estaba en la casa, estaba ahí afuera y entonces cuando él vió que los dos manes venían, los manes le sacaron la pistola y dieron la vuelta y le pegaron 3 tiros en la espalda. Y él se salió como a pelear con ellos, pero ya estaba con los tiros en la espalda y los manes, porque, eso, hay una escalerita, cuando voló abajo, se cayó en la cuneta y allá lo remataron. Yo vi eso y yo quedé como paralizado ese día y quedé con un temor todo maluco. Yo ya no fui capaz de dormir.

Investigador: Pero, ¿ya después de eso sales igual?

Estudiante 4: Normal, oh, sí, normal. Pero yo duré unos días así. En la casa y asustado, yo quedé ¿cómo se llama eso? Con trauma, lo que es trauma de cuando algo pasa.

Investigador: ¿Listo? pues, bueno, ya entrándonos en el tema, ¿usted puede recordar más o menos acá en Jerusalén, cuándo fue que llegó el Internet o no?

Estudiante 4: Yo creo que, desde los 4 años, mi mamá me iba soltando el celular, yo me acuerdo más o menos un poquito, y soltando y después a los 6 que vivíamos en otra casa, pero me regaló una Tablet y desde eso yo me envié mucho a los celulares.

Investigador: Y ¿qué te gusta del celular?, ¿qué te gusta hacer?

Estudiante 4: En el celular, en un celular, solamente es como de redes sociales y ya, lo que es WhatsApp.

Investigador: Y ¿qué son las redes sociales para vos, contame qué es una red social?

Estudiante 4: Es algo, digamos, que uno como que monta videos, habla y más que todo yo utilizaba gratis cuando eso no existía TikTok, sino TikTok Lite.

Investigador: ¿Eso fue hace cuánto más o menos?

Estudiante 4: Uf. Fue hace mucho tiempo ya, cuando yo vivía allá abajo, en otro lugar, mi mamá estaba empezando a vivir con mi padrastro, ¿sabes qué? Yo le pongo a los 7 años, que yo tenía unos 7 años.

Investigador: Ya tú me decías que cuando no tenías TikTok, ¿ya sí tienes TikTok?

Estudiante 4: Sí, pero en un celular compartido.

Investigador: ve, ¿hace cuándo tienes el TikTok primero?

Estudiante 4: Desde hace por ahí, qué, un año, pero cuando eso yo no tenía cuenta, solamente veía en invitado y no tenía cuenta. Y después yo creé una cuenta, a mamá no le gustó y después ya tuve. Me puse a montar videos, pero no, yo no bailando, solamente así como de fútbol, del Río y ya y mamá me dejó normal.

Investigador: Y cuéntame algo. ¿Qué te motivó a abrir TikTok?, ¿qué te gustaba de TikTok cuando veías TikTok Lite solamente?

Estudiante 4: Yo cuando veía TikTok Lite, cuando eso a mí me gustaban mucho, digamos, el fútbol. Yo desde pequeño he sentido la pasión por el Fútbol y yo solamente ponía fútbol, fútbol, fútbol y fútbol, porteros, delanteros, campistas y de eso, yo empecé a ver eso.

Investigador: y ¿entonces abriste tu cuenta?, pero entonces ¿tu cuenta es en el celular compartido?, ¿ese celular es de quién?

Estudiante 4: De mi mamá.

Investigador: Entonces, ¿tú a qué horas coges el celular?, ¿cuándo ves?

Estudiante 4: Digamos, yo ayer ni antier no lo cogí porque no estaba en casa, estaba donde mi papá y donde mi papá también él me presta el celular, pero yo ya no tengo cuenta, solamente veo.

Investigador: O sea, ¿no abre su cuenta?

Estudiante 4: No, porque le quitó la cuenta de mi mamá.

Investigador: Pero entonces, ¿sí ves igual TikTok?

Estudiante 4: Ah, sí.

Investigador: Listo y contame ¿qué otra red social ves?

Estudiante 4: Veo Facebook, lo que son shorts de Facebook y Youtube. Y Whatsapp, los estados y ya.

Investigador: Pero ¿tienes cuenta?, ¿tienes cuenta de Facebook?, ¿tienes perfil de Facebook?

Estudiante 4: No.

Investigador: Entonces ¿los Facebook Live los ves desde la cuenta de quién?

Estudiante 4: Del celular de mi abuela, que es la que me lo presta.

Investigador: Y ¿tu abuela tiene Facebook, cuenta de Facebook?

Estudiante 4: Sí.

Investigador: Y entonces ¿en Facebook, pues, qué haces?, ¿qué te gusta de Facebook?

Estudiante 4: Me gusta buscar las personas cuando algunos amigos me dicen que busque esta persona, me gusta buscar y me pongo a ver shorts, y los estados que montan y ya.

Investigador: Cuando buscas las personas, ¿qué ves de ellas?

Estudiante 4: Nada, normal, para conocerlas.

Investigador: Pero ¿conocerla es qué, la foto o que para verle, qué?

Estudiante 4: La foto, el rostro, cosas así. Pero no son personas de acá.

Investigador: ¿No son personas de acá, de dónde?

Estudiante 4: De San Francisco.

Investigador: Y ¿por qué de San Francisco?

Estudiante 4: Porque mi hermano estos días, cuando eso estaban haciendo la inauguración del alcalde de San Francisco, estaba parado con una niña y él me dijo el nombre y lo busqué. Y cuando eso ya empezó a hablar con ella, ya es tan normal. Así como novios, están de novios ya.

Investigador: Y entonces, cuando ves esos perfiles de esas personas, ¿vos qué crees?, ¿vos crees en lo que ellos están colocando ahí?

Estudiante 4: A veces no, porque hay veces, digamos, en las que ponen fotos que no son de ellos y otras personas, como cuentas que, digamos, que las ponen como frutos de ellos, pero no son ellos. Sí, no creo en eso.

Investigador: Y ¿vos por qué no tenés perfil tuyo? o ¿es porque no has pedido una cuenta?

Estudiante 4: No tengo porque no me dejan mis papás.

Investigador: Y ¿qué te gustaría si abres cuenta, por qué te gustaría abrir cuenta?

Estudiante 4: Normal, para que me conozcan, para buscar eso, cosas de fútbol, cosas así.

Investigador: ¿De fútbol?, ¿a usted le gusta entonces mucho el fútbol y entrena?

Estudiante 4: Uf, me encanta. No microfútbol. Todos los días menos el miércoles.

Investigador: Bastante bueno, y entonces supongamos que usted tenga una cuenta de Facebook, cierto. ¿usted qué montaría ahí?, ¿qué le gustaría colocar?, ¿qué compartiría?

Estudiante 4: Umm fotos, esto, yo jugando fútbol, pero montar solamente fotos, no estados y ya.

Investigador: Cuéntame, ¿y de Youtube?

Estudiante 4: Yo de Youtube busco música, lo que es reggaeton y música ranchera me gustan mucho, y los corridos y ya, y más que todo me pongo a ver videos de Cristiano Ronaldo, de lo que me aparezca, pero de él.

Investigador: Pues ¿te gusta solo eso, lo de fútbol?, y ¿vos qué hacés cuando empiezan a mostrar todo ese montón de videos, pues, de otras cosas?

Estudiante 4: Simplemente me salgo. Pongo fútbol, shorts y ya me aparece solamente algunas cosas de fútbol y si no, me pongo a ver videos.

Investigador: Y ¿tienes cuenta de Youtube?

Estudiante 4: No, no.

Investigador: Y ¿le gustaría tener?

Estudiante 4: Sí.

Investigador: Y ¿también por qué le gustaría tener?

Estudiante 4: Pero no para subir videos solamente, para poder tener la cuenta de Youtube y para poder seguir a las personas y ya.

Investigador: ¿Para poder seguir las?, ¿cómo es eso de seguir las?, ¿qué es?

Estudiante 4: O sea, seguir es digamos que veo los vídeos de ellos y ponerles comentarios. Como cuando aparece, que eso, que Messi es mejor que Cristiano. Entonces yo pongo qué se resiente. ¿Es el mejor entonces? Por eso, en cambio, si uno no tiene cuenta, uno no puede hacer ni seguir, ni dar corazón, ni compartir, ni comentar.

Investigador: Listo, ¿y el WhatsApp?

Estudiante 4: Esto, yo WhatsApp no tengo, pero es de mi mamá, simplemente lo utilizo es como para hablar con mi papá y ya, más que todo.

Investigador: vos me decías ahorita como algo de los estados.

Estudiante 4: Ah, sí, pero yo solamente veo de los estados que son de mi papá, de mi hermano y de mi abuela, porque de pronto mi mamá me regaña.

Investigador: Ay, ya. Y ¿por qué, por qué crees que de pronto?

Estudiante 4: Yo no sé, porque ella me dijo que eso yo no lo tengo que ver, que ella solamente me deja ver los de mi papá, los de mi abuela, los de mi hermano y ya.

Investigador: Bueno, vamos a continuar con lo que tú me dices que tú sí abriste, TikTok. Bueno, y entonces, ¿qué fue lo que te motivó a abrir la cuenta de TikTok?

Estudiante 4: Sí. Hacer vídeos de fútbol, del río, yo montando kayak y ya.

Investigador: Ah, bueno, ¿montas kayak en el río?

Estudiante 4: Sí.

Investigador: y ¿quién te está enseñando kayak?

Estudiante 4: Mi hermano.

Investigador: Y ¿en dónde tienen equipos?

Estudiante 4: Eso, él era coordinador de una empresa que se llama Aventuras Salvaje de acá de Río Claro. Y cuando a veces yo me iba a estar trabajando con él, yo me iba, tipo la tarde los domingos solamente, sacaba el kayak, chaleco, casco y remo y me ponía a montar ahí del puente para arriba.

Investigador: Bueno, entonces ¿te gustaría TikTok para mostrar ahí todas esas cosas que haces acá en el corregimiento?

Estudiante 4: Como deporte, eso, acá en el corregimiento.

Investigador: Y ¿por qué te gustaría que la gente viera eso?

Estudiante 4: No sé. O sea, como para que lo conozcan, lo que uno hace, es como, digamos, que me conozcan, que a mí me encanta el fútbol, me encanta el río.

Investigador: Ah, bueno, y entonces abriste esa cuenta de TikTok ¿y lo has venido usando?

Estudiante 4: Sí, desde septiembre de 2023.

Investigador: Entonces, digamos, que esa cuenta de TikTok muestra, cuando yo la veo, ¿puedo ver lo que es Estudiante 4 o digamos que ahí hay otra persona que no se parece mucho a lo que eres?

Estudiante 4: No, ahí no, ahí no hay nadie más, solamente yo y ya.

Investigador: Y ¿lo que tú haces, lo que tú muestras ahí es lo que tú haces normalmente?

Estudiante 4: Ah, sí, pero no me gusta subir videos, digamos, robados. Es como, digamos, yo descargar un vídeo y montarlo. No, no me gusta eso. Porque después ponen allí unos videos de las otras cuentas y es maluco.

Investigador: Bueno, y desde que tú empezaste a hacer eso, a publicar tus videos, cierto, y las fotos, ¿cómo te has sentido con eso?

Estudiante 4: Desde que revisé la cuenta que vi,, desde cero seguidores que tenía, ya tengo 121 y me dio como alegría por quienes me siguen, me metí a mirar quiénes me seguían, y me seguían personas de acá de Río, claro. Eso de la Danta y el resto son así otros países.

Investigador: ¿De otros países? ¿qué otros países?

Estudiante 4: De lo que es ****, Argentina.

Investigador: ¿Tú ves esos perfiles y quiénes son?

Estudiante 4: Esto, a mí de aquí me siguen lo que es Dana, Saray, María Fernanda, Felipe. Y de Río Claro, lo que es Marcela, Samuel, Jennifer.

Investigador: Ajá, y ¿todos son así como amigos tuyos, cierto?

Estudiante 4: Amigos míos sí.

Investigador: Y ¿has conocido nuevos, o te siguen personas que no conoces?

Estudiante 4: Sí, esto de otros países y ya.

Investigador: Ah, bueno, pero entonces tú dices que ha sido, pues como positivo, ¿cierto?, y ¿tú sientes que desde que estás publicando en TikTok, eres libre de publicar ahí lo que quieras o te has sentido en algún momento como limitado?

Estudiante 4: No, un día me sentí aburrido porque monté un video que ni tenía nada. O sea, de Cristiano Ronaldo lo monté y después lo borré y después hice otro. Y ahí sí, más me gustó.

Investigador: Y ¿cómo se dio cuenta que era maluco, por qué?

Estudiante 4: Porque no tenía vistas, ni corazones, ni nada.

Investigador: y ¿entonces colocaste otro?

Estudiante 4: Lo borré, subí otro, y este sí subió de vistas y de corazones.

Investigador: Y bueno, y vos crees que la gente cuando los ve, ¿qué piensan?

Estudiante 4: Yo no sé, que ve, que pelo tan guapo, cosas así.

Investigador: Tan guapo, tan guapo físicamente, pues sí, tan lindo y ¿te gusta?

Estudiante 4: Sí. Porque uno se siente orgulloso de lo que hace. Y a mí también me gusta mucho lo que es música brasileña. O sea, me gusta, pero no sé qué dice.

Investigador: ¿Qué te gusta de la música brasilera?

Estudiante 4: Yo no sé, o sea, la pista. yo no sé lo que dicen, pero me gusta, digamos, como canta, como suena la pista.

Investigador: ¿Tú crees que cómo ha influido desde que tienes TikTok tu autoestima?

Estudiante 4: Desde que he tenido TikTok me he sentido bien.

Investigador: Amplíame un poquito ahí.

Estudiante 4: Esto, he tenido esto porque he tenido más seguidores, me he sentido más orgulloso por lo que he tenido más. El primer día que yo creé la cuenta, cuando eso mi hermano tenía la cuenta de la empresa. Esto, él me dijo que todos los videos que se iba a montar en redes sociales que los montara de noche, que porque de noche tiene más vistas y entonces yo desde ese día cogí Bum, hice un vídeo mío y lo monté y al otro día tenía 700 y algo de vistas.

Investigador: ¡Qué montón de vistas tenías! Bueno, ¿crees que lo que tú publicas refleja tu forma de ser, te identifica?

Estudiante 4: Sí, el primer video lo monté de un kayak, que ese día yo estaba cumpliendo años, 7 de octubre, y ese día yo estaba en San Francisco en un familiar de la mujer de mi papá y estábamos allá, y entonces por allá es un pueblo pero es muy bueno y hay mucho, digamos,

mucho caballo, mucho campo...y ese día yo me puse a montar caballo normal y papá me hizo un video y cuando llegué acá yo tenía un video de un caballo , y montando kayak y cogí y lo edité y lo subí y al otro día lo monté a la noche y al otro día tenía 700 y algo.

Investigador: ¿De vistas? ¿Y usted sabe editar?

Estudiante 4: Sí.

Investigador: ¿Cuándo aprendió, cómo aprendió?

Estudiante 4: Mi hermano, esto cuando él montaba, porque a él le gustaba mucho la volqueta, incluso él ya sabe manejar volqueta que maneja mi papá, y yo veía cuando él se ponía a editarlos en **** y ya yo ahí los editaba, pero ya más que todo los edito en TikTok normal.

Investigador: ¿Tienes algún tipo de restricción de quién puede ver los videos?

Estudiante 4: No, yo lo pongo público.

Investigador: ¿Público para todo el mundo, por qué?

Estudiante 4: Porque me gusta, porque uno para qué poner eso digamos en privacidad y es para que todo mundo lo vea.

Investigador: ¿Entonces, desde que estás utilizando el TikTok y que subes vídeos, ¿tú crees que has descubierto aspectos de vos, pues, aspectos de vos mismo, cosas que no conocías?

Estudiante 4: Sí, antes no me gustaba cómo la gente se tiraba por cascadas en kayak porque de pronto se aporreaban, no sé o se matan ahí y eso a mí no me gustaba y ya después de grande me puse a ver cómo se dan la vuelta en esos kayak y cuando un día mi hermano estaba montando yo me puse a verlo, y yo: “ve, eso se ve bueno”. Y ese día que ya estaba allá en el río de una me monté y cuando yo no sabía ni qué, eso cogí el remo. Y me dijo: “póngase esto”, y me monté y eso uno tiene que tener una falda, así se llama, una falda para que no se le entre el agua dentro del kayak y ese día yo no me la puse porque me queda muy grande, yo no me la puse normal y entonces uno no puede remar duro a un lado, tiene que dar el mismo remo a los dos lados y entonces reme duro y ese día me volteé y eso yo ni sabía cómo salirme de ese kayak, y como eso se hunde con el agua cuando se le mete dentro, me volteé y menos mal eso ahí era bajito y no sabía ni cómo salir y mi hermano fue y me alzó y yo quedé así parado con el kayak y él cogió y me sacó de ahí y después me dijo: “póngase la falda”, y ya, pero menos mal yo tenía chaleco, porque donde no tuviera chaleco ahí sí quedaba adentro.

Investigador: ¡Qué susto!, pero bueno, menos mal estabas ahí con tu hermano que te llegó.

Estudiante 4: No, pero yo ya no me asusté, llegué ya está hasta donde mi papá. Ahí si después me monté con la falda, le hacíamos el agua y ya ahí fue donde yo aprendí, incluso el primer vídeo, el primero o el segundo que yo tengo en TikTok fue la primera vez que yo monté Kayak.

Investigador: Ahorita decíamos que también te gustaría tener Facebook y que utilizas TikTok también para mostrar ahí las fotos tuyas, para que te conozcan.

Estudiante 4: Sí.

Investigador: ¿Vos alguna vez te has sentido presionado por esos estándares de belleza que se esperan? Pues, por lo que uno ve que la gente siempre publica con supuestos de belleza. ¿Usted alguna vez ha sentido presión por eso?

Estudiante 4: La mayoría casi no, pero hay personas que sí me gustan, pero normal, yo me pongo a ver algunos videos y ya, incluso ni los sigo.

Investigador: ¿Sientes que has estado obligado a hacer algo que no te guste?

Estudiante 4: No porque nadie me dice que tenga que subir. Y si me dicen, pues yo no lo subo porque no me gusta. Yo subo lo que yo quiera, no digamos videos, así yo bailando no, no me gusta eso, me gusta, digamos, fotos y haciendo deporte.

Investigador: Y en las causas sociales, por ejemplo, ya en TikTok hay muchos movimientos y videos que cuidan la naturaleza, ¿has hecho algo así, que cuidar los animales o cuidar el río?

Estudiante 4: Digo, donde yo tuviera un celular o una Gopro, es que mi hermano tiene una, pero se le dañó y cuando él no salía nada a pescar y yo le decía a él que me la prestara. Así un día yo me encontré una pulserita de acero inoxidable, me la encontré en el charco de Danta que sale en Jerusalén. Y eso donde yo tuviera el celular sí me pondría, digamos, como a hacer, esto: ¿cómo cuidar la naturaleza viejos? Así que no tirar basura, porque como estamos en tantos calores, la naturaleza se afectaba mucho y nosotros tirando tanta basura más se afecta y por eso casi no tenemos agua.

Investigador: ¿Y vos seguís ese tipo de grupos?

Estudiante 4: Sí, lo que es la granja del borrego. Eso yo sigo varias cosas, pero yo tengo los seguidores en privado, los que yo sigo.

Investigador: Bueno, y cuéntame ¿vos a quién seguís?

Estudiante 4: Yo sigo a La granja del borrego, no me acordé de tantos, sigo como a 15.

Investigador: ¿Y qué y qué pasa ahí?

Estudiante 4: La granja del borrego es un pelado ya mayor de edad, pero es pequeño. Él tiene una granja, pero es pequeña y él tiene gallinas, caballos, vacas, burros, cosas de abejas. Y ya yo me pongo mucho a velo porque él, digamos, cuida mucho esos animales, es como esos animales, son como un hermano más para él. Entonces por eso me gusta y sigo a los pelados de acá de Jerusalén que me siguen a mí.

Investigador: ¿Y qué te gusta ver de ellos?

Estudiante 4: No, esto, yo me puse a seguirlos porque ellos me siguieron y yo también sé quienes son. Ellos entraron acá conmigo y normal. Ah, y sigo también a la novia de mi hermano y a mi hermano, ya.

Investigador: Es muy posible que utilizando las redes conozcas a personas de diferentes partes. ¿tú qué opinas de esto?

Estudiante 4: Ah sí, obvio. ¿Yo qué opino? No, yo no opino nada, normal. Que uno en redes sociales conoce a muchas personas y también por las redes sociales lo pueden robar a uno, como digamos, le pueden decir que, como a mi hermano que le sucedió, que se iba a comprar un bolso y era muy caro, valía 300 o 400 y mi hermano lo vio y normal, él no preguntó ni la dirección ni nada, simplemente dijo que cuánto valía y que a dónde lo envían y le dijeron que era de tal y tal parte de Medellín, y entonces mi hermano le dio la ubicación y le mandó la plata en transferencia y que por ahí en una semana le llegaba por interrapidísimo y cuando llegó una semana nada y nada, ya había enviado la plata, la plata se perdió, no llegó nada.

Investigador: Bueno, y vos ¿cómo crees que ya es mejor conocer personas por redes sociales o así en la vida real?

Estudiante 4: En la vida real porque por redes sociales pueden hacer cuentas que no son de una persona real, pueden montar fotos y no son ellos.

Investigador: Listo, muy bien. Y desde que tienes TikTok, y has visto redes sociales como en YouTube ¿has cambiado de algún tipo de opinión sobre algo debido a eso que estás viendo?

Estudiante 4: O sea, a mí no me gusta es cuando montan videos falsos, digamos que estos días yo me puse a llorar porque hay un vídeo, una noticia, a un niño que el papá había muerto, yo le puse en comentarios que no pusieran eso, que pesar del niño. Y no me gusta, tampoco es cuando dan armas, digamos cosas así, que cuando capturan a gente, no me gusta.

Investigador: Ah, vos me decías que hay personas que pueden tener perfiles falsos, ¿cierto?, ¿usted cómo sabe si eso es confiable o no?, ¿usted cómo confía en alguien que escriba por ahí?

Estudiante 4: Porque esto a mí ya me pasó. A una niña de Doradal se llama Norbelis tenía una cuenta, una solamente una, y entonces, no me acuerdo si ella vivía por acá, fue hace mucho tiempo. Y cuando eso yo apenas estaba empezando por las redes sociales y yo cogí, busqué por Facebook, Norbelis, no me acuerdo bien del apellido y lo busqué y aparecían muchas, aparecían 3 o 4, no me acuerdo y con el mismo apellido. Y entonces me metí y vi una foto con el novio que ella tenía y entonces esa era, era ella porque había montado un estado en Doradal, y entonces normal, yo me metí en las otras, y aparecían fotos de ella en vestido de baño y no mostraban nada de fotos de por acá ni de Doradal, solamente de otras partes. Y entonces yo de eso yo vi que eso eran cuentas falsas que sacaban fotos.

Investigador: Y ¿qué crees que eso es para qué?

Estudiante 4: ¿Qué? Yo no sé, digamos, como así: que es confiésate, que esas cosas, por acá lo tienen, que usted confiesa de Jerusalén, esos, digamos, son cosas de chismes, cosas así.

Investigador: Y vos crees que cuando esos temas salen, pues cierto que es como de mentiras, de chismes y todo eso. ¿Vos qué piensas de eso?

Estudiante 4: No me gusta casi ser tan chismoso, porque por eso uno puede quedar involucrado en cualquier cosa o lo pueden regañar.

Investigador: Y ¿quién te ha dicho eso, o por qué lo dices?

Estudiante 4: Eso, porque ya me pasó. Una compañera, de cuando eso yo estaba en quinto. Estaba, ella perdió quinto y estaba con nosotros, y ella era las Delicias y se inventó un chisme, que esto, que los pelados de quinto que habían hecho tal y tal cosa, ese día habían dañado una silla porque se pararon para meterse por la ventana para coger algo en la zona verde y se metieron y la niña fue la que dañó la silla y nos metió a nosotros, dijo que los niños de quinto, cuando estaba doña Viviana de coordinadora y eso la niña nos metió a nosotros y después por eso tuvimos nosotros una reunión de padres de familia y después, a los otros días, la Directora del grupo de nosotros se dio de cuenta que era María Elvira y que fue ella.

Investigador: Bueno, y desde que conoces las redes sociales ¿te cambió la forma en que ves el mundo?

Estudiante 4: La verdad, sí, porque, digamos, cuando yo fui a Santa Marta, yo veía muy diferente las partes de las playas de Santa Marta por los celulares, o sea por las fotos, y cuando eso yo fui al rodadero de Santa Marta, que nosotros ya teníamos un hotel allá reservado, y el hotel era por fotos muy bonito, muy, muy, muy bonito y llegamos allá y eso era, ¡uy, no! Eso era muy feo, muy feo. Y cuando eso la playa, los senderos de la playa los estaban organizando. Habíamos apartado el quinto piso, era un apartamento, nosotros nos quedamos 20 días. Y se veía hermoso, nosotros pensábamos que era lujoso y eso fue feo, las paredes eran rayadas y sin pintar, la cocina sin platos, cosas así.

Investigador: O sea, que ¿en redes sociales les pintaron, pues un paraíso muy bonito?

Estudiante 4: Ajá, como también los iPhone, algunos iPhone que le ponen las fotos, las editan y se ven muy bonitas. Por eso también algunas personas que ponen filtro para hacer videos y cuando las ven en persona, uno dice, ¡uy no, que fea! O también por el maquillaje.

Investigador: ¿Vos con qué te identificas más?, ¿con lo que uno puede ver mucho en redes sociales porque mira todo lo que está publicando en redes sociales? o ¿te identificas más con tu entorno local, más con lo que vives acá?

Estudiante 4: No, más con lo que vivo acá, por lo que uno, digamos, en TikTok uno puede montar lo que es videos de fútbol normal, pero uno llega a un cierto punto que uno ya no le va gustando eso, porque yo antes de que a mí me gustara el fútbol, pero a mí todavía me gusta, esto, yo mantenía con botas, con machete y con la cubierta mantenía rozando todo eso ahí. Yo llegué a un cierto punto que yo me envicié como el campo. Y de eso yo me iba por allá pa' la Josefina, pa' los lados de tulipán, me iba por allá a montar caballo, a trabajar por allá nuevos cultivos de yuca. Y cuando eso yo no pensaba en fútbol nada y solamente pensaba en, digamos, que ser un dueño de una finca, una parcela, y cuando eso yo, o sea, dicen que es que uno desde pequeño siente algunas cosas como yo desde pequeño decía que yo quiero ser ingeniero de una planta, o sea, cosas así de ingeniero. Yo quería hacer eso y no, ya no me gusta. Solamente me gusta el fútbol, digamos lo que es Kayak, cosas así, o sea, pero del trabajo lo que quiero hacer es ser el propietario de una empresa.

Investigador: Listo, ¿vos crees que entonces lo que publicas, por ejemplo en redes, puede servir para que otras personas conozcan lo que suceda en estas zonas rurales?

Estudiante 4: Las fotos que yo he montado son en mi primera comunión, otra en el río y la del fondo y la de perfil la tengo en un río y la otra en San Francisco, pero o sea a mí me gustaría montar una foto acá como para que conozcan más.

Investigador: Bueno, y uno en redes sociales puede ver que salen muchas modas...

Estudiante 4: Mm sí, que ropa, que canciones.

Investigador: Eso, exacto, ¿y usted qué hace con eso?

Estudiante 4: Normal, digamos como yo, a mí me gustan mucho las gorras y lo que es las camisas deportivas, digamos de marca y los zapatos. Un día que vi una gorra me gustó mucho de original, yo le tomé un pantallazo cuando yo tenía mi Tablet. Eso yo no viví acá, vivía por allá abajo. Entonces yo la tomé normal y yo ni me acordaba de esta gorra. Ese día yo estaba en Marinilla en unos exámenes de sangre y yo pasé por el lado de ropa, de una tienda donde venden pantalones, zapatos, chanclas y gorras y llueve. Yo creo que a mí me ha gustado esta gorra, la busqué de koha y esa era. Y entonces esa gorra me la regaló mi papá, eso fue hace 15 días atrás y normal me la regaló y yo no sé por qué.

Investigador: ¿Has visto de pronto alguna situación, así como de bullying, como de matoneo en redes, de tus compañeros, algo así?

Estudiante 4: ¿Así de molestar? Sí, incluso a mí me molestan, pero ya así a mí eso es normal, porque yo cuando estaba pequeño, cuando lloraba yo no lloraba, yo gritaba. Entonces mi tía me puso pito y así todo el mundo me dice Pito, Pito, Pito. Y no, a mí me da eso normal.

Investigador: Pero entonces ¿como que lo molestan, lo molestan en las redes?

Estudiante 4: Ah, no sé, no, no, entonces es normal. Y cuando eso está el hijo de la profe de Blancacielo. Y él estudia conmigo. Y un día yo no sé por qué puso que a decirme que palillo eléctrico, que cosas así, sobrenombres y ese día no me gustó, entonces yo fui y le dije a la profesora María Elvira y lo regañó y dijo que eso es bullying verbal.

Investigador: Ah, bueno, pero eso fue en el salón, en el aula de clase y ¿en redes sociales qué ha pasado, que te publican cosas malucas, que te digan algo maluco?

Estudiante 4: Eso a mí sí, pero no sé quién, me ponen un video, me comentan un video que, digamos, de hay una leche que es para crecer, no sé si será verdad y me mandaron un video que para que crezca.

Investigador: Y ¿aún eso te afecta?

Estudiante 4: Pues no.

Investigador: Bueno, y ¿si te ponen a escoger entre un partido de fútbol y toda la tarde en el celular, qué escoges?

Estudiante 4: Partido de fútbol. Porque primero que todo el celular no da leche ni nada, así como me dice mi mamá que solamente enferma y adicta, en cambio, el fútbol sí da, da para uno ser profesional, para que lo conozcan más, para muchas cosas.

Investigador: Bueno, y ¿vos pensás que desde que utilizas redes como TikTok se ha visto afectada alguna situación en tu vida, en el estudio, la relación con los papás, con el hermano, que le dé más pereza?

Estudiante 4: No, no, no, yo pereza.

Investigador: ¿Usted prefiere más estar activo, y por ahí afuera?

Estudiante 4: Sí, yo por acá cuando estaba todos los días, todos los días cogíamos coco, cuando eso yo mantenía mugroso, vuelto nada, salía por ahí a las 10:00 h de la mañana, me despertaba, me bañaba, desayunaba y me iba a jugar y llega por ahí tipo 15:00 h de la tarde a almorzar, me quedaba acá un rato, me bañé y me organizaba así normal como estaba otra vez. Y me volvía y me iba hasta por ahí hasta las 19:00. Y cuando es, un día mi mamá estaba trabajando de día. Y ella llegó y yo llegué a las 20:00 H de la noche cuando yo tenía la tablet y fue porque me quedé dando Free Fire.

Investigador: Ah, Estudiante 4, no, listo, pues yo creo que por el momento voy a ir dándole cierre a la entrevista y ya estamos hablando en una próxima vez, listo.

Anexo 6. Categorías y subcategorías

Figura 1. Online vs Outline

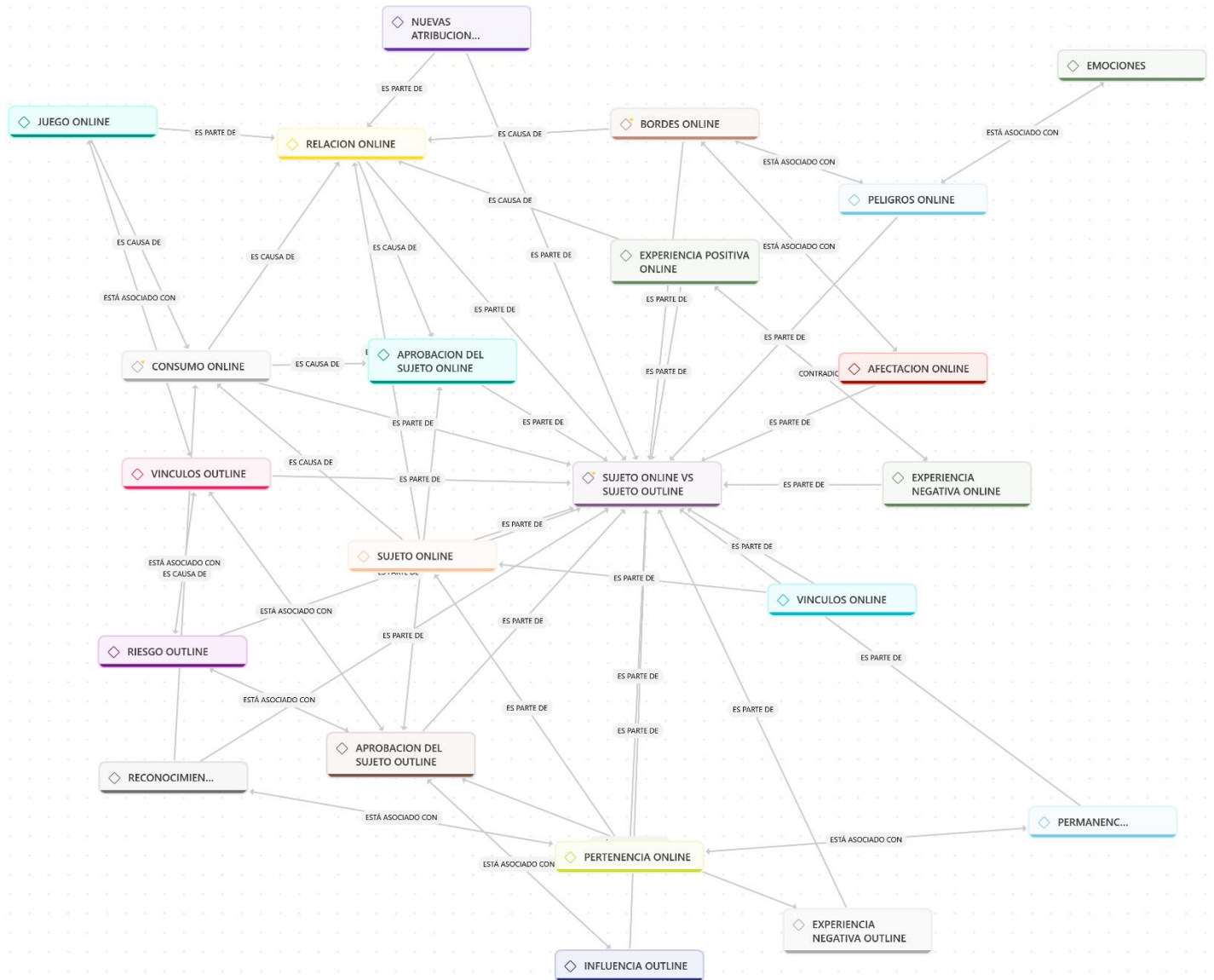


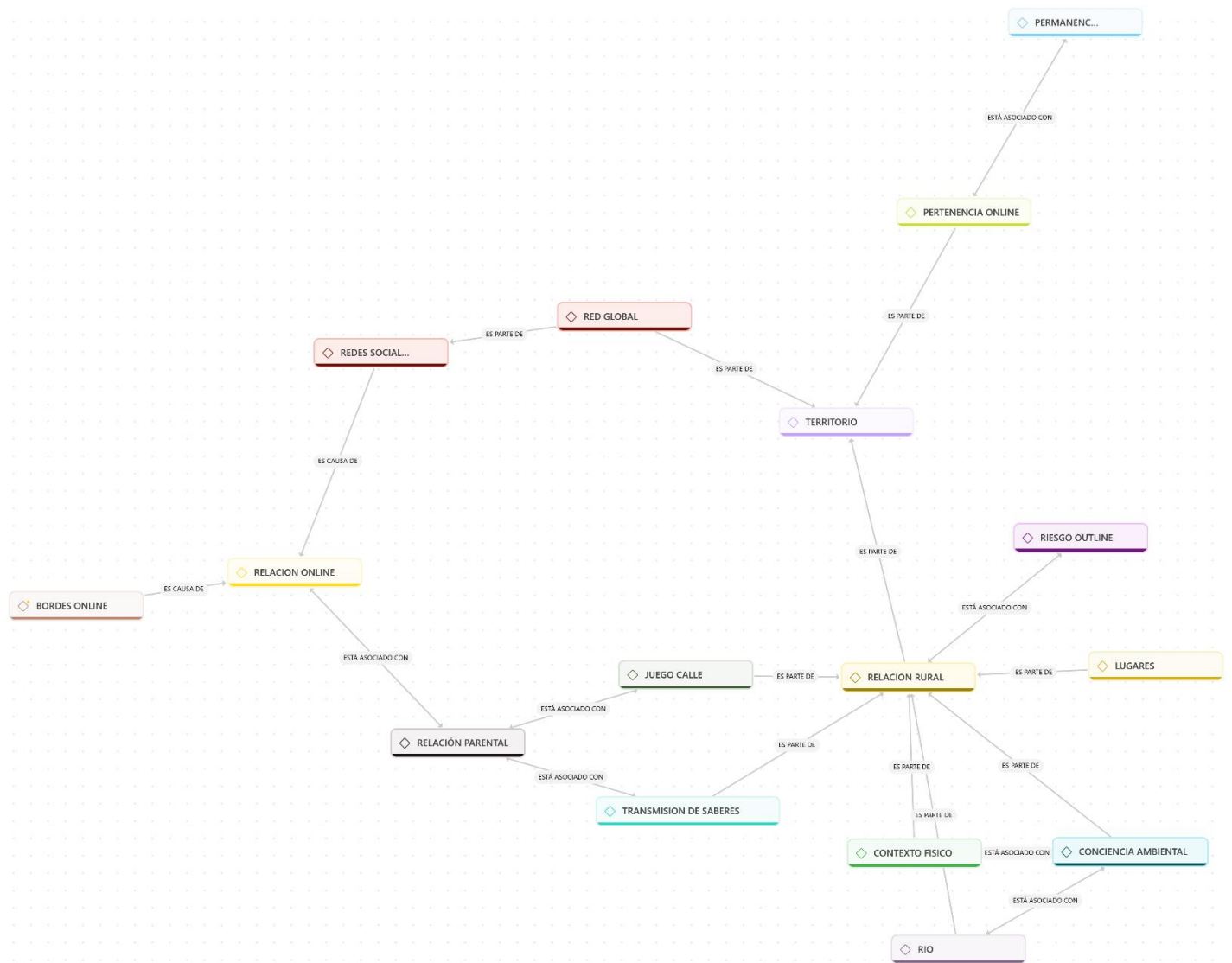
Figura 2. Territorialidad

Figura 3. Relaciones

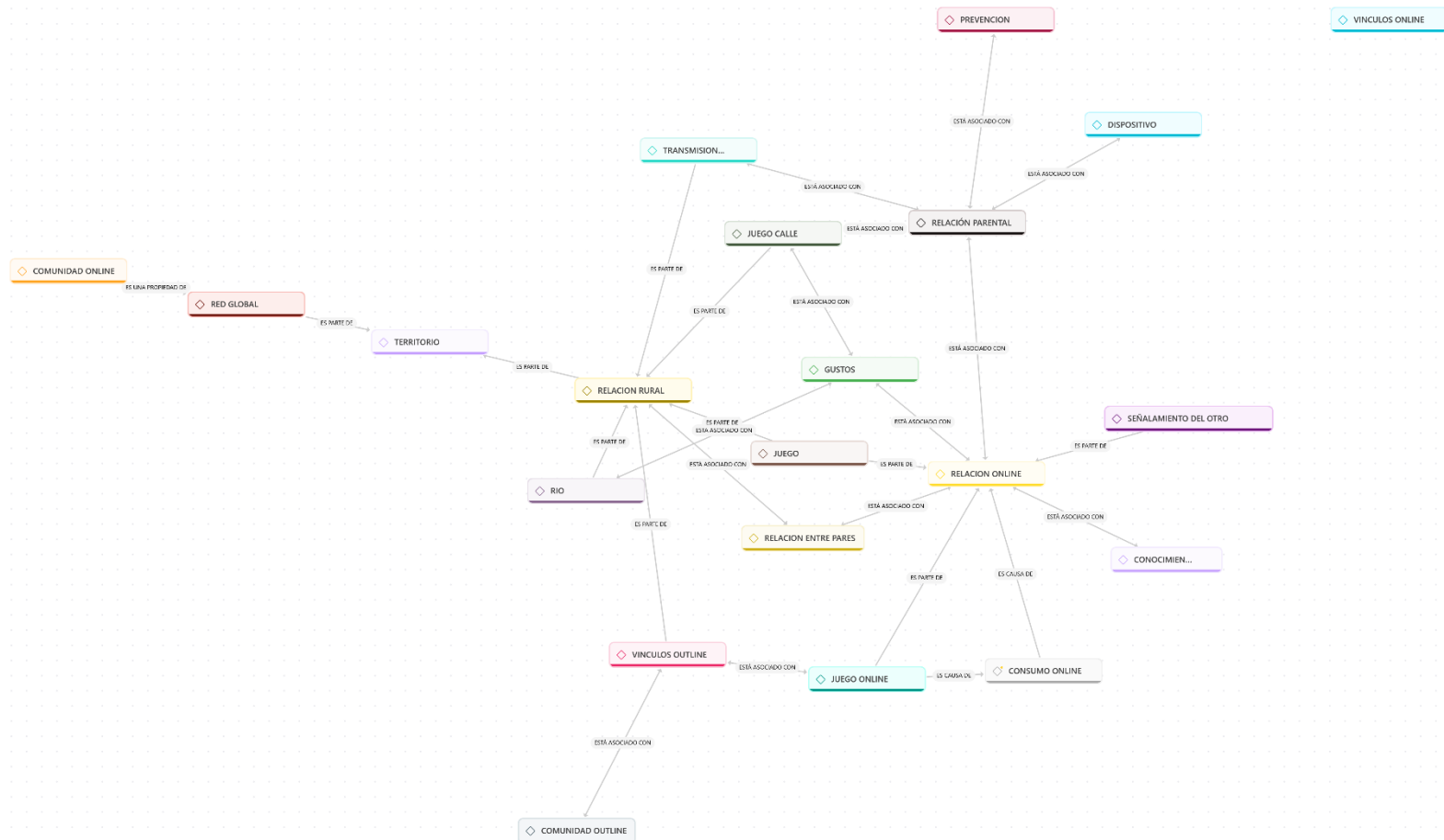


Figura 4. Individuación