



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

# **Nuestra vida en internet y otras pantallas. Hegemonía y creación en prácticas de uso y consumo de niños y niñas en Bogotá**

**José Miguel Hernández Arbeláez**

**Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Maestría en Estudios Culturales  
Bogotá, D.C.  
2014**



# **Nuestra vida en internet y otras pantallas. Hegemonía y creación en prácticas de uso y consumo de niños y niñas en Bogotá**

**José Miguel Hernández Arbeláez  
Código: 04489533**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Magister en Estudios Culturales**

**Director:  
Uriel Ignacio Espitia Vásquez**

**Codirectora:  
María Cristina Torrado**

**Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Maestría en Estudios Culturales  
Bogotá, D.C.  
2014**



*A los niños y niñas que compartieron conmigo esta investigación y con quienes aprendí que, a pesar de todo, la vida es más dura y más compleja...*

*A las profes de primerito a quinto, para que cara a cara o a través de unas pantallas podamos reflexionar y, en conjunto, continuar el diálogo, la búsqueda.*



## Resumen

Esta tesis presenta los resultados de la investigación sobre la forma en que se van insertando en el mercado y en la vida de consumo los niños y niñas de dos colegios de Bogotá a lado y lado de la brecha digital, y el papel de las pantallas como la televisión, el computador, los videojuegos, y de la vida digital, en este proceso-. El método de investigación articuló un trabajo de coinvestigación con un grupo de ellos en cada colegio lo cual condujo a horizontes no previstos: el trabajo infantil en el colegio distrital y, en el colegio privado, la realidad de la soledad de los niños en las familias. Un balance de los hallazgos de investigación permite la formulación de una síntesis-reflexión a modo de interrogantes para estudios culturales en torno a la vida de los niños y las niñas: los cambios en el estatuto de la infancia, los caminos de autocreación frente a las tensiones hegemonía-creación, el significado de las pantallas en la vida social, las implicaciones sociales y culturales de la brecha digital y el método de investigación-acción.

**Palabras clave:** Vida de consumo, vida digital, pantallas, coinvestigación, infancia, autocreación, brecha digital.

## Abstract

This thesis presents the results of research on how to be inserting into the market and consumer life children from two schools of Bogota on either side of the digital divide , and the role of screens as television, computer , video games , and digital life , in this process . The research method articulated joint research work with a group of them in each school which led to unforeseen horizons : child labor in the district school and the private school , the reality of the loneliness of children in families . A balance of research findings allows the formulation of a synthesis - mode reflection questions for cultural studies around the lives of children : changes in the status of children, the ways of self-creation against the tensions hegemony -creation, the meaning of the screens in the social life, social and cultural implications of the digital divide and the method of action research.

**Keywords:** Life consumer, digital life, screens, co-research , childhood, self-creation, digital divide.

# Contenido

	Pág.
<b>Resumen</b> .....	<b>VII</b>
Introducción.....	1
<b>1.La experiencia de investigación desde estudios culturales</b> .....	<b>3</b>
1.1 El entorno de los colegios: “No hay parques en varias manzanas a la redonda” .....	3
1.2 Las características de los colegios, espacio y tiempo .....	6
1.3 La investigación: enfoque y antecedentes.....	10
1.4 Métodos y técnicas de investigación .....	20
1.5 La experiencia del trabajo de campo.....	21
1.6 El locus de enunciación: en el fuego del mercado.....	25
1.7 Relación con estudios culturales: Las tensiones hegemonía -creación .....	29
<b>2.Las pantallas, el tejido cotidiano</b> .....	<b>33</b>
2.1 La tele, en el centro .....	33
2.2 “¿Cómo sería su vida sin la tele?” .....	33
2.3 “Sí, veo todos los días los programas para niños” .....	36
2.4 “Saludo a mis abuelos... ir a natación” .....	41
2.5 En fin, todos ven televisión cuando no están en el colegio.....	44
2.6 “No hay moros en la costa” .....	47
2.7 “Que los ricos empiecen a convivir con los pobres” .....	49
<b>3.Internet: Del barrio al teléfono móvil</b> .....	<b>53</b>
3.1 La familiaridad con Internet.....	56
3.2 La red global: brecha y hegemonía .....	57
3.3 De la brecha digital a la desigualdad educativa: la reproducción de las diferencias sociales.....	60
<b>4.Coinvestigación: mercado, consumo y trabajo</b> .....	<b>63</b>
4.1 Los caminos de la coinvestigación .....	63
4.2 Grupo de investigación del Colegio Fleming .....	63
4.3 Grupo de coinvestigadores del colegio privado: “los papás nos compran con las pantallas” .....	68
4.4 Otra sesión del equipo de coinvestigación del colegio privado.....	73
4.5 El encuentro de cierre: los dos grupos comparten su experiencia.....	74
4.6 La vida de consumo...comienza en las pantallas y fluye en el mercado.....	74
<b>5.Síntesis-reflexión: a raíz de los hallazgos de investigación, ¿qué interrogantes pueden ser de interés para estudios culturales?</b> .....	<b>77</b>
5.1 Introducción .....	77

5.2 Interrogante-reflexión 1: ¿Qué aprendizajes sobre método ofrece la investigación para estudios culturales?.....	79
5.3 Interrogante-reflexión 2: ¿Qué reflexión sobre la infancia ofrecen los hallazgos de la investigación?.....	83
5.4 Interrogante-reflexión 3: ¿Qué señales de/hacia la autocreación por parte de los niños y niñas ofrece la investigación? .....	85
5.5 Interrogante-reflexión 4: Y, a partir de los hallazgos de investigación, ¿qué pensar frente a la vida de consumo y la inserción en el mercado por parte de los niños y las niñas?.....	89
5.6 Interrogante/reflexión 5: Según los hallazgos de investigación, ¿cómo contribuir a superar la brecha digital?, ¿qué proponer desde estudios culturales?.....	93
<b>Bibliografía .....</b>	<b>99</b>

## Introducción

A continuación se presenta el resultado de la investigación sobre la forma como dos grupos de niños y niñas de Bogotá viven *su vida en el siglo XXI a partir de observar* su relación con las pantallas –desde la televisión y el computador, el internet y los videojuegos, hasta el celular-. El énfasis de la investigación se centró en indagar la forma como esos niños y niñas se van insertando en la “vida de consumo” a partir de su relación con las pantallas. Esto es, cómo los chicos viven sus experiencias de creación (¡de autocreación!) en sus prácticas de uso y consumo de las pantallas en un campo cultural y socioeconómico de fuerzas hegemónicas en el que se desenvuelven día a día.

Es conveniente señalar, por tanto, que no es un estudio de audiencias, de recepción, ni una investigación sobre las “ciberculturas juveniles”, cuyas redes inalámbricas van integrando también a los más chicos. Es, más bien, un intento por acercarnos desde estudios culturales a comprender la experiencia de inserción de la “infancia” en el Siglo XXI, en dos de sus dimensiones culturales y económicas centrales que se refuerzan mutuamente: la dinámica de consumo –en buena medida *motor* de la vida social- y la “cultura visual digital”.

La investigación fue realizada con niños y niñas de 5º grado de dos colegios de Bogotá “a lado y lado de la brecha digital”, lo que significa, como lo puso en evidencia el trabajo de campo, chicos con condiciones socioeconómicas y culturales de marcados contrastes, más allá de la simple diferencia de acceso a la tecnología (*como se analiza en el capítulo 1*). Se realizó a partir de un trabajo de investigación que articuló diversas técnicas de comunicación que buscaban crear espacios propicios para que los niños y niñas dejaran fluir su palabra y expresar su pensamiento –buscando reducir, las limitaciones que puede generar la presencia de un adulto interlocutor-, lo cual se

complementó con un trabajo de coinvestigación (*como se registra en el capítulo 4*) en el que participaron dos equipos de niños y niñas -de los mismos curso, uno en cada colegio-.

Estas experiencias de investigación llevaron a hallazgos sugerentes para el análisis cultural, como se busca mostrar a lo largo de la tesis. Los primeros y más significativos sobre el potencial de la coinvestigación –y, algo no previsto- las posibilidades de proyectos de investigación-acción con los niños y niñas, que permitan darle concreción a un sentido ético-político de estudios culturales de ir, al tiempo con el análisis que busca aportar para comprender, hacia caminos de transformación e incidencia. Esta propuesta se fundamenta en las reflexiones que proponen otros hallazgos de este mismo estudio: en torno al estatuto mismo de la infancia –es ser niño o niña en estos tiempos-; el potencial de autocreación en el campo de fuerzas hegemónico en el que viven los niños y niñas; el significado de las pantallas en la vida social de los niños y las niñas –esto es, en su procesos de inclusión-exclusión en la “vida de consumo”; y, finalmente, sobre las implicaciones culturales de la brecha digital -en su relación con otras brechas presentes en la realidad. En el capítulo 5º se presenta una síntesis-reflexión en torno a estos hallazgos que han sido analizados desde la realidad de la diferencia –o de la similitud- de las condiciones sociales y culturales de los dos grupos de niños y niñas.

# **La experiencia de investigación desde estudios culturales**

## **1.1 El entorno de los colegios: “No hay parques en varias manzanas a la redonda”**

El Colegio distrital Alexander Fleming está situado al sur de la ciudad, en el barrio San Jorge, en la calle 45 Sur, de la Avenida Caracas hacia el oriente, hacia los cerros orientales. Es la localidad 4ª, de Rafael Uribe Uribe. Para llegar desde casi toda la ciudad el medio de transporte más indicado es Transmilenio: desde el centro de la ciudad se toma el bus, por la ruta que avanza hacia el sur se llega hasta la estación de Santa Lucía.

La primera impresión, al iniciar el recorrido hacia el colegio, la dan los edificios de residencias y moteles, con sus entradas enchapadas de blanco y sus avisos discretos y uno que otro taller de mecánica. Luego, la actividad del barrio se va diversificando y aumentan los almacenes de todo tipo de mercancías y, en general, los comercios callejeros. Ventas de aguacates en carritos de madera, ventas de papa y yuca, de plátanos y bananos se mezclan con las ofertas callejeras de los almacenes del sector que, en los andenes y parte de la calzada, en mesones grandes y ganchos que cuelgan, sacan sus mercancías al andén: ropas, zapatos, loterías y chance, discos, músicas y películas,... compiten con los carritos de ventas de litchigo y con las ofertas de las múltiples cafeterías y panaderías y restaurantes de donde salen jovencitas que ofrecen mojicones calientes, empanadas y almojábanas.

Cada cierto número de locales, uno es un café internet, con el servicio de alquiler de computadores con internet, videojuegos, cabinas. “Llamadas, llamadas, llamadas” es el rumor que predomina en medio de las múltiples ofertas y de los pitos y ruidos de motores.

De esta forma, las decenas, quizás miles de personas que recorren el barrio en todas las direcciones, casi no pueden transitar por los andenes y más bien caminan por las calles, en corrillos, en filas, en desorden, en medio de los carros, buses, motocicletas, camiones, que también avanzan en todas las direcciones, sin importar las flechas que indican las eventuales direcciones de las calles ni el color de los escasos semáforos.

En medio del típico barullo urbano del barrio popular, mezclados entre tantos transeúntes, se ven los niños y niñas del colegio, los muchachos y muchachas que suben entusiastas con el uniforme único de las instituciones educativas distritales. Poco a poco descubro que seguirlos garantiza el camino más indicado para llegar al colegio. Recorremos calles que tienen cierta pendiente –avanzamos hacia los cerros- hasta un punto en el cual los muchachos adolescentes giran hacia la izquierda mientras que los niños pequeños, con sus maletas trenzadas y sus loncheras, corren, juegan, saltan en medio de la calle, pues ha bajado un poco la congestión y la entrada de su colegio ya está cerca. Los muchachos me explican: la sede de bachillerato, donde están la rectoría y los coordinadores, queda por otra calle, más arriba, cerca del barranco con apariencia de cantera de otra época.

En este trayecto por el barrio se hacen evidentes, además, otras características de los barrios populares: la primera, es que no hay árboles ni flores: en las cuadras que se recorren no se atraviesan parques ni plazas, ni avenidas con árboles ni andenes con prados y arbustos, ni antejardines con flores –solo se ve, en un cruce una especie de estatua que en vez de algún prócer de la patria es de una virgen, la virgen del Carmen, creo-. Después, en la charla con los niños de 5º, me confirmaron: “No hay parques en varias manzanas a la redonda”. También se ve, en una de las calles sobre la que da la sede de primaria, una obra grande: buldóceres, volquetas, cargadores, obreros, topógrafos, en fin, el movimiento de tierra y barro y el ruido infernal de una obra de esta magnitud en unas calles angostas, y la respuesta a la pregunta obvia de si están pavimentando las calles del barrio, es que no, están haciendo el alcantarillado del barrio. La ausencia de parques y de espacio público, la tardía respuesta al más esencial de los servicios públicos –el alcantarillado- y el paisaje del cerro deforestado y con explotación de canteras de piedra y arena, son tres características muy propias de los barrios de invasión de la capital, que a pesar de haberse formado desde la anterior oleada de

desplazamientos forzados – la de la década de la violencia, la de los años cincuenta y sesenta-, no responden aún a ningún criterio de planeación urbana ni a programas de inversión estatal que respondan a las necesidades de carácter colectivo de la comunidad. La mano invisible de la pobreza se encarga de resolver las necesidades, de manera precaria.

Estas características del barrio –tan propias de las comunidades pobres de la capital- van a estar presentes cuando entremos al colegio con los niños y las niñas con quienes realicé la investigación.

Por su parte, el colegio privado –el San Bartolomé La Merced- está situado en uno de los barrios que marcó el crecimiento de la ciudad en la década de los cuarenta, cuando los sectores altos empujaban el urbanismo hacia el norte, avanzando por la Sabana y a las orillas de los cerros orientales. La arquitectura del barrio La Merced es conocida como de tipo inglés, con casas de dos y tres pisos, en las que sobresalen los techos de tejas de barro en varias aguas para dar cabida a las mansardas con sus ventanitas pequeñas. Casi todas las casas del barrio tienen antejardín, de varios metros de profundidad, de tal forma que la amplia fachada armoniza con cuidados jardines en los que los prados se ven adornados con arbustos y plantas de flores, y en muchos casos con pequeños muros y verjas que permiten a los pocos transeúntes que caminan por el barrio, disfrutar la vista del jardín sin poder caminar hacia adentro sin que antes se les haya abierto el portón de la calle.

Los andenes del barrio están conformados por dos corredores que avanzan paralelos: el primero con lozas de concreto blanco para los peatones y, el segundo con prados cuidados que tienen cada tres o cuatro metros árboles como sietecueros y laureles, cauchos y arrayanes, alcaparros y saúcos y hasta frutales sabaneros como brevas, duraznos y papayuelos. En ciertas temporadas del año, el ornato de las calles realza en tanto se combinan los matices de verdes de los árboles con las flores fucsias y moradas, blancas y amarillas.

Los niños y muchachos del colegio llegan en los modernos buses, busetas y *vans* de transporte privado, servicio ofrecido por una empresa de propiedad del mismo colegio, y algunos llegan en los carros de sus padres, a menudo conducidos por conductores de la

familia o de las empresas donde trabajan. Dado que la mayoría de las rutas vienen del norte de la ciudad, el acceso al colegio es por el Parque Nacional, que queda alrededor del barrio y colinda con el colegio en todo el costado norte. El encanto del parque, uno de los más importantes pulmones de la ciudad, y muestra de las más bellas especies de la Sabana y de hermosos pinos y eucaliptos casi centenarios, es poco reconocido por los niños y niñas, quienes al parecer no se percatan de su entorno. Muy pocos, quizás ninguno, llegan a pie y los demás vienen dormidos, o “ensimismados” en sus audífonos o juegos digitales.

Estas características de los barrios donde funcionan sus colegios son significativos para cada grupo de niños y niñas de estos dos colegios: son parte de su vida cotidiana, de su historia, de sus condiciones de vida para los niños y niñas del sur, y son referente espacial de la situación cultural para los del colegio privado. Sus familias y sus amigos se mueven en estos entornos. Son sus condiciones de vida, que corresponden a la ubicación social y económica que tienen, de cierta manera, en las relaciones de clase, en las relaciones de poder.

Estas características urbanas de los dos barrios, tan marcadas y tan diferentes, son, sin embargo, invisibles para unos y otros. Para el común de las personas esto es natural. Se acoge con una actitud como “así es la vida”<sup>1</sup>. Estamos, sin lugar a dudas, frente a una clara manifestación de brecha social.

## **1.2 Las características de los colegios, espacio y tiempo**

Me presento como investigador en los dos colegios y recibo la autorización para trabajar con los niños y las niñas de 5º grado.

---

<sup>1</sup> La naturalización sin cuestionamientos de las condiciones de vida viene dándose desde la Colonia: “Las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar.” (Quijano, 1999: 204)

Al llegar a los colegios, mis observaciones se centran en sus espacios físicos. Al entrar al colegio del sur, en recreo, la primera impresión es el ruido: no se escuchan las explicaciones de las profes. La algarabía y las carreras de los niños generan un ruido ensordecedor. La planta física es nueva: es una edificación reciente, de pocos años, en ladrillo, en la que sobresalen dos características: los tres pisos de salones están contruidos en torno a un patio cuadrado, de doce o quince metros de lado, de piso de baldosa. Está cubierto, sin embargo, por una teja transparente con forma de domo. Eso explica, creo, que el ruido de todo el colegio se concentre: dado su pequeño tamaño no tiene para donde salir, y al parecer se forma un eco que se mezcla con los gritos juguetones de los niños. Es un eco sin fin.

Pasando un corredor se sale al patio del colegio. Es, más o menos, del tamaño de una cancha de basquetbol, en cemento, en medio de paredes muy altas, por lo que no hay vista alguna. Es el patio de recreo –para el descanso, como dicen ahora en los colegios-. Allí salen a recreo 520 niños y niñas de primaria, de la jornada de la tarde. Dos profes son las encargadas de vigilar el recreo y evitar que los choques y estrellones no se vuelvan un conflicto o que los más pequeñitos salgan golpeados. En uno de los costados hay una pequeña caseta metálica en la que venden gaseosas, paquetes de snacks, helados, dulces. Antes del descanso, los niños y niñas reciben un refrigerio gratuito que envían de la Secretaría de Educación: una bolsa de leche, un ponquecito, una naranja. Por esta razón, y quizás porque pocos niños o niñas lleven plata para comprar, no hay mucha congestión para comprar.

A su vez, en el colegio del norte, para llegar a la sección de primaria se puede llegar en carro, recorriendo las vías internas para automotores –los buses y los carros de los padres de familia- hasta uno de los parqueaderos. De allí se camina hasta llegar a una de las plazoletas internas, alrededor de la cual hay una cafetería y un servicio de restaurante de “carnes a la parrilla”, una capilla,... En esta plazoleta inician el recreo, luego de tomar las “onces” que el colegio les suministra como parte del contrato de alimentación de cada niño o que llevan de su casa en la lonchera: algunos van a comprar algo más a la cafetería. Hacia el costado norte de la plazoleta está un gran auditorio llamado “el coliseo”, que además de las graderías con bancas para cerca de mil espectadores, dispone de varias canchas para basquetbol y volibol, y un área para mesas de pingpong, del escenario para las funciones de teatro o de música: Este coliseo

---

tiene, hacia el frente de la plazoleta, un edificio de varios pisos de restaurantes para el almuerzo.

Al avanzar por la plazoleta hacia el oriente, se recorre un gran patio de cemento que sirve de lugar donde se parquean los buses que llevan a los niños y niñas de la primaria, pues los de preescolar están en otra zona del colegio. Después se llega a una cancha de fútbol que tiene pistas de atletismo alrededor –con graderías cubiertas y graderías al aire libre- en las que es posible ver, en ocasiones, entrenamientos de los equipos profesionales de la ciudad. La cancha data de la década de los cuarenta, de los tiempos en que se construyó el colegio, y con orgullo, los niños y las niñas cuentan que fue la primera cancha profesional de fútbol de la ciudad.

La sección de primaria está ubicada en un edificio de dos pisos, y los salones están distribuidos a lo largo de varios corredores lo que garantizan que haya luz solar a lo largo de la jornada educativa.

En segundo lugar, mi observación se centra en la jornada de estudio de los estudiantes. En el colegio distrital, los niños y las niñas de la jornada de la tarde comienzan su labor a las 12 y 45 (o a la 1 pm) –pues el grupo de niños y niñas de la jornada de la mañana termina a las 12 m.- y se van a las 5: 45 pm, antes de que llegue el anochecer. De esta forma, se tiene que el tiempo que están los niños y niñas en el colegio es de un poco menos de cinco horas cada día, para un total de cerca de 24 horas en las semanas en las que no hay puentes, festivos o cancelación de la jornada con permiso de la Secretaría.

Por su parte en el colegio privado, las “rutas” –como les dicen ahora a los buses en los colegios- llegan alrededor de las 6: 30 am y las actividades escolares comienzan a las 6 45 am y van hasta las 4 pm tres días, y hasta las 2: 30 pm, el resto de la semana. Es frecuente que muchos niños y niñas se queden en la tarde en actividades extracurriculares como danzas, *shirts* –que son, según me explican las niñas como las barras de los equipos, con ejercicios, gimnasia, bailes, y montan unas escenografías con música-, teatro, método Susuki –para que los niños y niñas aprendan a tocar un instrumento musical-, natación, fútbol, ajedrez, gimnasia,... De esta forma, se tiene que

los niños están entre siete horas y media y nueve horas cada día, para un total de cerca de 42 horas a la semana. Casi el doble de la jornada semanal del colegio distrital.

En tercer lugar, me llama la atención el número de estudiantes por salón. En el colegio distrital en las secciones de primaria el número de niños y niñas está alrededor de 40 estudiantes por salón. El grupo de 5º grado que participó en la investigación tiene 38 niños, lo cual sumado al tamaño del salón y a las condiciones de pupitres hace que por momentos se sienta calor, mucho ruido, y se podría decir, un cierto hacinamiento. Hay también una sala de informática de cerca de 15 computadores y solo en algunas ocasiones hay conexión a internet.

Por su parte, en el colegio privado son, en promedio, grupos de 24 estudiantes entre niños y niñas. Y, según el esquema de educación personalizada, varias de las materias las toman en salones especiales y, en particular, para las clases de informática, los niños disponen de varias salas en las que hay un equipo para cada uno.

Estas son, en general, las condiciones materiales, de espacio y tiempo, en que se desenvuelve la vida educativa de los dos grupos de 5º grado que participaron en la investigación. Estas realidades son invisibles para niños y niñas, y, si se piensa en los sonidos y los ruidos que están presentes en la educación, también se puede decir que en buena medida son “inaudibles”. En ninguno de los dos colegios los niños y niñas “ven” las características de la educación que toman: la educación que reciben es la que les toca, la que pueden tener. Y, desde luego, no ven, ni mucho menos, este profundo contraste. A pesar de las diferencias tan marcadas –en el entorno, en los espacios físicos, en los espacios para el recreo, en los refrigerios y en los números de niños por salón, en la extensión de la jornada-, es probable que unos y otros no sepan muy bien cómo es, cómo puede ser la educación de los niños y niñas de otros estratos sociales de la ciudad.

Estamos, sin lugar a dudas, frente a una dimensión de la brecha educativa: una de las dimensiones de la profunda brecha social, que se presenta en la enorme diferencia de las condiciones “materiales” en que se desenvuelve la educación en Bogotá. Estas condiciones constituyen, sin duda, un componente muy significativo de la calidad de la educación. En especial, el tiempo que los niños están estudiando en el colegio. ¿Cómo

será la brecha digital si así es la brecha en las condiciones “materiales” -aparentes, evidentes- de la educación?

### **1.3 La investigación: enfoque y antecedentes**

Es en este contexto socioeconómico y cultural que se desarrolló el trabajo de campo. Un entorno idóneo para los propósitos de la tesis -formulados en el proyecto<sup>2</sup>-: a partir de un trabajo de investigación con dos grupos de niños y niñas de colegios distintos, intentar un acercamiento a la vida de los niños y las niñas en su relación con las pantallas, y óptimo para conocer cómo se van integrando en la vida de consumo, “a lado y lado” de la brecha digital. Se seleccionó el segmento de los niños y niñas de 5º grado –según las consideraciones presentadas en el proyecto- por cuanto pueden ya tener la autonomía para elegir sus actividades en las pantallas y la capacidad de competencias comunicativas para usos diversos de las pantallas, sin que hayan aún entrado en los usos característicos de los adolescentes –a partir de 7º y 8º grado-, en especial de internet y el celular; y en el caso de los coinvestigadores, pueden estar ya en condiciones de participar de manera consciente y voluntaria en el proyecto de investigación. De esta forma la realización del trabajo de campo en estos dos contextos sociales y culturales permitió un análisis diferencial de la “vida en internet y otras pantallas” y de la forma como se va dando la inserción de los niños y las niñas en las dinámicas culturales características del siglo XXI: la vida digital –la cultura visual digital- y la vida de consumo; y, al tiempo, avanzar hacia un acercamiento a las prácticas de creación de los niños y las niñas en su relación con las pantallas, entendidas como prácticas que se desarrollan en un campo de fuerzas hegemónicas, esto es, explorar la tensión hegemonía-creación en dichas prácticas de los niños y las niñas. El enfoque que guió la investigación hace énfasis en esta comprensión a partir de conocer qué piensan y sienten ellos mismos, las diferencias en los usos que dan a las pantallas, para así reconocer su comprensión sobre su inserción a la vida de consumo.

---

<sup>2</sup> El proyecto presentado a la Maestría de Estudios Culturales que orienta la investigación es “Nuestra vida en Internet y otras pantallas. Hegemonía y creación en prácticas de uso y consumo de niños y niñas en Bogotá”.

Entonces, para abordar la investigación el proyecto contempló tres categorías centrales que orientaron el diseño metodológico y la recolección de la información en el trabajo de campo: brecha digital, prácticas y hegemonía. La primera categoría, la brecha digital, es entendida en un sentido amplio -propuesto por Castells- que comprende tanto las diferencias tecnológicas –esto es, de acceso a internet- como las diferencias educativas y culturales, entendidas como la diferencia entre quien sabe y quien no sabe qué hacer con la red, para qué utilizarla<sup>3</sup>. Una segunda categoría es la de prácticas, en el sentido propuesto por De Certeau, que abre un cambio de perspectiva para interesarse no ya en los “productos culturales ofrecidos en el mercado de bienes, sino en las operaciones de los *usuarios* que hacen uso de ellos”. Este concepto abre un camino sugestivo para el análisis que sirve de guía para el acercamiento a los niños y niñas frente a las pantallas y frente al consumo, para reconocer y comprender lo que hacen y piensan los niños y niñas en torno a las pantallas: “Hay que volverse hacia la “proliferación diseminada” de creaciones anónimas y “percederas” que hacen vivir y que no se capitalizan”. (De Certeau, 1996, XVIII). Descubrir en sus prácticas –en tanto usuarios-consumidores- sus creaciones anónimas, que nacen de la desviación en el uso de los productos frente a lo determinado por los productores y que dado el interés investigativo se centró en las formas como los niños y niñas piensan y se expresan sobre las pantallas y, puesto que no es un estudio de “recepción” o sobre “ciberculturas”, no se enfocó en sus operaciones en el consumo cultural en las pantallas. Es decir que el análisis se enfatiza, no tanto en la forma como los niños se relacionan con los contenidos de las pantallas, sino en las prácticas sociales que se generan alrededor de ellas. Y la tercera categoría es la hegemonía: a partir del enfoque de Gramsci retomado por Williams desde estudios culturales, abordar las relaciones de los niños y niñas con las pantallas y el consumo, insertos en un campo de fuerzas *hegemónico*. Esto es, a partir del sentido clásico gramsciano de la hegemonía que busca comprender el hecho político-ideológico de etapas o momentos históricos caracterizadas por el hecho de que una clase o un sector de clase particular dirige, lidera al conjunto de la sociedad –al resto de clases y grupos

---

<sup>3</sup> Castells analiza la brecha digital a partir de superar la diferencia tecnológica: “Porque una vez que se está en Internet y que todo el mundo esté en Internet, es allí donde se introduce la más vieja divisoria de la historia: la educación. Entre quien sabe qué hacer con la red, para qué utilizarla, y quien no sabe (y no estoy hablando de tecnología sino de contenidos) es donde se dividen las cosas. Es decir: por quien cuenta con la capacidad mental y educativa. Porque la capacidad tecnológica es fácil...” (Castells, 2007).

sociales subalternos- en tanto comparten –asumen bajo su propio consentimiento- las ideas, los valores, los significados y los sentidos predominantes en la vida social y política, incluidas desde luego, las condiciones económicas y la forma de organización económica a nivel social<sup>4</sup>. Este liderazgo es, precisamente un liderazgo intelectual y moral, que reemplaza o complementa la dominación –el control militar por parte del grupo del poder-, en el que instituciones culturales como la escuela, los medios de comunicación, las iglesias, cumplen un papel central. Para esta investigación, el campo de fuerzas hegemónico en el que se ubican los niños y niñas está estructurado por: la escuela, los medios de comunicación audiovisuales y digitales y la familia<sup>5</sup>, pues estas son las tres fuerzas principales que instituyen la infancia de los niños y niñas –tanto los investigados como los coinvestigadores. Y aquí las acotaciones de Williams sobre hegemonía son centrales: “Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos- que en la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente... Es decir que, en el sentido más firme, es una “cultura”, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares”, y, en el mismo sentido, su acotación de que “(la hegemonía) puede dar cuenta, por ejemplo, de las realidades de la democracia electoral y de las significativas áreas modernas del “ocio” y la “vida privada”. (Williams, 1997, 131, 132)

De esta forma, para la investigación –para indagar las prácticas de los niños y niñas con las pantallas en un campo de fuerzas hegemónico-, veo pertinente enriquecer el análisis cultural con el enfoque propuesto por Bauman sobre la vida de consumo<sup>6</sup>, en que la vida social se rige por la lógica del “compro luego existo como sujeto”. Esto es, el proceso

---

<sup>4</sup> Es el fenómeno social que estudia Laclau en que lo particular se transforma en universal y que da pie para que estas corrientes vean factible históricamente el cambio social: es posible un cambio en el bloque en el poder bajo un liderazgo intelectual nuevo. (Laclau, 2000: 55)

<sup>5</sup> Sin olvidar que, en este momento, otra gran fuerza de producción de hegemonía son las “póliticas públicas” –transnacionales- que puján por crear una infancia con derechos, lo cual no será tematizado en este trabajo.

<sup>6</sup> Bauman propone la categoría de *vida de consumo* para explicar una sociedad en la que el consumo, necesario en todas las épocas, es reemplazado por el consumismo que se convierte en la principal fuerza social y los individuos *-homo consumens-*son considerados sobretodo como consumidores: habitan el mismo espacio social identificado como mercado y tienen que ser ellos mismos bienes de cambio, ser objetos de consumo: la sociedad de productores es transformada en sociedad de consumidores. (Bauman, 2007: 47, 136)

“hegemónico”, la hegemonía, se presenta en un espacio social en que converge toda la población que es el mercado, bien como consumidores, bien como propietarios de bienes que van a ser ofertados y vendidos, bien ofreciendo su trabajo en el mercado laboral, de tal forma que las condiciones económico-sociales y culturales para la reproducción del sistema social están dadas de manera permanente: “el secreto de toda socialización exitosa reside en hacer que los individuos *deseen hacer* lo que es necesario para que el sistema logre autorreproducirse”. (Bauman, 2007, 97)

Es lo que pienso que se puede considerar como una *nueva hegemonía*, que sin excluir las dinámicas culturales propias de la hegemonía, permite incorporar unas realidades históricas nuevas –desde mediados del siglo XX hacia acá- que son la vida de consumo - como dimensión económico-cultural que explica, en buena medida, las motivaciones cotidianas de los sujetos-, y la cultura visual digital –que contribuye a crear una realidad simbólica la cual es posible gracias a la revolución tecnológica- y que, en conjunto y de manera soterrada e imperceptible, operan en la misma dirección de la hegemonía sobre las dinámicas sociales. Bauman propone, entonces, una formulación sugerente: “Como señaló Pierre Bordieu hace ya dos décadas, la coerción ha sido ampliamente reemplazada por la estimulación; los patrones de conducta obligatorios, por la seducción; la vigilancia de comportamiento, por las relaciones públicas y la publicidad, y la regulación normativa, por el surgimiento de nuevos deseos y necesidades”. (Bauman: 2007, 124). Es una “descripción” de la realidad social cultural que recoge, un poco a modo de síntesis, la nueva realidad de lo que sucede en las relaciones de los sujetos con el poder, el cual es, con estos procesos sociales, cada día más invisible... y más eficaz: las personas, con sus dosis de energía humana, las preocupaciones, las insatisfacciones, están cada vez más inmersas en la lógica del mercado, más ocupadas en los asuntos del consumo y de la generación de los ingresos para alcanzarlo y más encantadas en la vida en las pantallas, mientras que las *otras* preocupaciones, las comprensiones de los problemas –las inequidades, el deterioro ambiental, el manejo de los asuntos públicos, la situación de exclusión de millones de seres humanos, y los problemas mismos del poder –en el ámbito político-, etc.-, y las respuestas éticas ante ellas, son cada día menos relevantes en la vida cotidiana, menos protagonistas de la historia.

Este enfoque conceptual permitió de una parte, orientar el trabajo de campo, tener un claro foco en la investigación con los niños y las niñas, buscar las herramientas y

recursos de investigación –de comunicación con los chicos- para propiciar su palabra, su expresión, su pensamiento en torno a sus vivencias en relación con las pantallas y el consumo; y de otra, para sopesar las investigaciones anteriores, su cercanía o no frente a mi interés investigativo tanto en el objeto de investigación como, precisamente, en lo adecuado o no del enfoque conceptual -que considero más idóneo para comprender la inserción de los niños y niñas en estas dimensiones del mundo de hoy-, y en buena medida, para sopesar la pertinencia ética de los propósitos de la investigación desde la perspectiva de estudios culturales.

Ahora bien, mi propuesta de investigación surge de analizar varios antecedentes de investigación que considero avanzan, de una u otra manera, hacia problemáticas similares y que permiten constituir un estado del arte en torno de mi interés investigativo. El primero es el estudio “Discovering Kids: conocimiento de los niños, quiénes son, qué les gusta, cuáles son sus hábitos de medios y su relación con la publicidad y con las marcas así como su influencia en la compra”, es desarrollado por la agencia de estudios de mercado Millward Brown groupM, para Colombia. Su objetivo es “identificar caminos y oportunidades de comunicación para el segmento infantil”, esto es, orientar a los anunciantes y a las agencias de publicidad en torno a cómo organizar sus estrategias de publicidad y los planes de medios –en qué medios pautar los avisos dirigidos al target niños-. En su explicación de metodología señala que combina entrevistas con profesores, sesiones con madres, “etnografía” y observaciones con niños y entrevistas en hogares con cuestionario estructurado; cubre las ciudades de Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla, en los niveles socioeconómicos 2 a 6, en tres franjas de edad –entre los 4 y los 12 años-.

Los hallazgos son de suma importancia para este estudio: van desde los medios que consumen los niños y niñas hasta los hábitos de consumo y las marcas de su preferencia. Por ejemplo, en este último aspecto señala que las marcas están presentes en la vida de los niños para influir en los consumos de su familia: “Esta generación se siente cómoda consumiendo marcas con las que han tenido una experiencia positiva; son influenciadas por la compra de su hogar o por los amigos; (...), marcas líderes son incuestionables en determinados productos: cereales, dulces, gaseosas y yogures”. Y señala cómo las marcas cumplen una función simbólica en la construcción de los valores de los niños y niñas: “Cada marca viene a cubrir valores propios de esta generación:

placer, modernidad-tecnología, autosuficiencia, alto estilo de vida, impaciencia” y asociadas a estos valores mencionan marcas como: “Nokia, Sony, Coca Cola, Nestlé, Alpina, Bavaria, McDonald’s, Puma, Nike,...”, observándose que varias de estas marcas responden a varios de estos valores.

En cuanto al consumo de medios, los hallazgos son muy interesantes: desde el número de horas que niños y niñas tienen el televisor encendido –cuatro horas entre semana que se aumentan a siete horas en fin de semana-, hasta la valoración de la importancia de los medios en la vida de los niños y del vínculo de los niños y niñas con las pantallas, señala: “El contacto con los medios es alto. El medio principal es sin lugar a dudas el televisor no solo por afinidad sino también porque es el medio al que tienen mayor acceso. El internet, los celulares y los juegos de video son los otros medios que han entrado de forma importante para los niños de estas edades”. Y como hallazgo bien interesante para el análisis de la brecha digital señala sobre el acceso a las nuevas tecnologías que si bien “depende del nivel socioeconómico, esto no impide su conocimiento e interés por ellos, por el contrario motiva a la búsqueda de estos en lugares fuera del hogar, (lo cual) les permite tener un mayor conocimiento de diversos temas y son más vulnerables a la influencia de tendencias, modas, publicidad”. Y sobre el uso del computador y del celular señala que se van extendiendo en usos variados como investigar, conseguir amigos –el internet-, y entretenimiento –los videojuegos van después de la televisión- mientras que el celular señala que si bien las mamás tienen una motivación para hacer seguimiento constante a sus hijos, “los chicos lo tienen, lo manejan a la perfección, pero es más un accesorio de moda y para jugar”<sup>7</sup>.

Un segundo estudio revisado es el de la Fundación Telefónica denominado: “La generación interactiva en Iberoamérica: niños y adolescentes ante las pantallas”, que investiga las pautas de uso y la valoración de diversas pantallas –televisión, internet, videojuegos y celulares- entre escolares de Argentina, Chile, Perú, Brasil, Colombia, Venezuela y México, con la participación de 25.467 escolares. Es interesante señalar que si bien el propósito del estudio es educativo, puesto que “supone un punto de partida

---

<sup>7</sup> Discovering Kids. Presentación en archivo digital, 2007.

crucial para formar niños y jóvenes como garantía de futuro de nuestras sociedades<sup>8</sup>, la empresa Telefónica –patrocinadora de su Fundación- tiene en el mundo más de 270 millones de clientes consumidores-usuarios de líneas de celular, de los cuales en América Latina son más de 160 millones, con lo cual es comprensible su interés por conocer –y en detalle- a la “generación interconectada”. Los resultados de la investigación están agrupados en sugerentes capítulos: Internet o la pantalla que lo envuelve todo; El celular: la pantalla que no se apaga; La televisión: la pantalla reina; y la generación interactiva como objeto de estudio, sobre la cual concluye que “en el centro de este huracán tecnológico, aparecen niños y jóvenes como el grupo que más rápidamente se ha adaptado al nuevo escenario de la comunicación”. Y, para explicar la forma como esta generación se integra en la dinámica del mercado con estos productos tecnológicos señala, advirtiendo sobre la valoración que tienen las pantallas: “Para esta generación interactiva, y cada vez más para todo el mundo, el acceso a estos dispositivos se convierte en un bien básico, de primera necesidad. Y por lo tanto inexcusable. Esto permite hablar de una especial afinidad de las nuevas tecnologías con este público infantil y juvenil.” (Fundación Telefónica: 2008, 311). Y reporta cómo estos segmentos de mercado –niños y adolescentes- marcan tendencias en la economía mundial por cuanto “el adolescente está consiguiendo equiparse para responder a sus necesidades interactivas”.

La importancia de estos dos estudios en el enfoque de mi investigación radica, en que los estudios de mercado permiten observar características y tendencias de varios de los temas de estudio, presentan un panorama global de la extensión e importancia de las pantallas, y las tendencias en su uso, confirmando que estamos frente a un hecho económico y cultural central en el tipo de capitalismo postindustrial.

Y con estas características y tendencias del consumo en general y del consumo de las pantallas por parte de niños y niñas y muchachos mostradas en estos estudios, se pone de presente un hecho social muy interesante del capitalismo contemporáneo: la importancia de la información y del conocimiento –ligados a la revolución tecnológica digital- y la importancia del consumo –con todos sus encantos y sus aditamentos como la

---

<sup>8</sup> Fundación Telefónica: 2008

(industria de la) publicidad, la (industria de la) moda, que sirven para caracterizar el capitalismo contemporáneo. Y, de acuerdo con lo analizado atrás en torno a la hegemonía, los usuarios de las pantallas –y no sólo los niños y las niñas- insertos en esta dinámica del consumo, disfrutan el ser parte de esta vida de consumo: se crea una dinámica producción –consumo global en la que economía y cultura se ligan de tal forma que el capitalismo tiene una nueva dimensión como lo señala Castro-Gómez: “En tiempos del capitalismo avanzado la cultura (...) se ha convertido en un repertorio de signos y símbolos producidos técnicamente (de acuerdo a intereses particulares) y difundidos planetariamente por los medios de información. Este universo simbólico, así desligado de la tradición, empieza a definir el modo en que millones de personas en todo el globo sienten, piensan, desean e imaginan. (Castro-Gómez, 2003, 67).

Sin embargo, son claras las diferencias de estos dos estudios frente a mi interés y enfoque investigativo desde estudios culturales. De una parte, frente a las investigaciones comentadas, mientras el estudio comercial busca “conocer” a los niños y niñas para orientar a las empresas en cómo comunicar y en qué tipo de medios, el estudio de Fundación Telefónica si bien se plantea con un interés educativo, su desarrollo está centrado en conocer las tendencias del consumo de las pantallas en esta población. Entretanto, la presente tesis tiene un interés académico frente a los chicos de los dos colegios: no hay intereses distintos a los expuestos ante los niños. Y de otra parte, pues no critican estas realidades, esto es, no avanzan en la perspectiva conceptual propuesta por mí, de conocer las formas de relación de los niños y niñas con las pantallas en el campo de fuerzas hegemónico y en su proceso de inserción en la vida de consumo.

Un tercer estudio considerado fue el trabajo de investigación académica sobre las nuevas tecnologías<sup>9</sup> que desde esta perspectiva, Rocío Rueda y Antonio Quintana (2007) desarrollan sobre la introducción de las TIC – tecnologías de la información y la

---

<sup>9</sup> Castells señala que la investigación académica está muy quedada frente a los avances de la tecnología y de Internet. “Pero a pesar de la amplia propagación, no suelen entenderse bien la lógica, el lenguaje y los límites de Internet, más allá de los datos tecnológicos. Dada la velocidad de la transformación, el mundo de la investigación académica no ha conseguido ponerse al día de los “cómos”, los “qués” y los “porqués” de la sociedad y la economía basadas en Internet, con una adecuada producción de estudios empíricos.” (Castells: 2001, 17).

comunicación- a la escuela. Se trata de una investigación educativa realizada desde la psicología social en la que formulan una propuesta didáctica de uso crítico y creativo de las tic en el aula. Si bien es un estudio innovador en nuestro país, conviene señalar algunos aspectos metodológicos de los cuales considero importante tomar distancia y obtener algunas lecciones interesantes de método para mi investigación.

En primer lugar, la relación teoría – práctica se expresa en una relación entre autores y citas bibliográficas, de una parte, con hallazgos de investigación empírica, de la otra, sin que se observe un claro diálogo entre las dos. Este enfoque se manifiesta, en general, en la estructura de exposición del libro caracterizada por la separación en tres partes independientes - marco teórico, los resultados de la investigación y la propuesta didáctica- lo cual indica que, al parecer, no hay “aporte” recíproco entre ellas o que no hay unas temáticas o preguntas de investigación que sean interpretadas o analizadas desde la teoría y la realidad observada.

En segundo lugar, el método para recolectar la información y su relación con el procesamiento de la información: en este caso están determinados por el pretendido carácter científico de la investigación. Este carácter se expresa en la forma en que busca aproximarse a la cultura informática escolar: se parte de la cuantificación de las actitudes hacia los computadores (la actitud fue la variable dependiente), se realiza una descripción de las interacciones alrededor del uso y apropiación tecnológica. La pregunta de cómo integrar el uso de computadores al mundo de la escuela y del aula, llevó a los investigadores a incluir un componente de intervención (o de formación). Además, para definir su enfoque señalan: “No quisimos debatir las diferencias y convergencias entre los estudios cuantitativos y los cualitativos. Más bien, se supuso, en el punto de partida, que toda la investigación era cualitativa. Sólo que en ella teníamos variables “métricas” y “no métricas” (...) que son aquellas que dan la oportunidad a la expresión de la voz de los participantes...”. (Rueda: 2004, 87 y 88).

Esta experiencia es ilustrativa para pensar, desde la perspectiva de estudios culturales, la relación entre el carácter de la investigación, sus objetivos y el método y poner de presente los riesgos de un tipo de virtuosismo metodológico de las disciplinas científicas sociales que más que enriquecer la comprensión y la interpretación de la realidad, puede

centrar la atención en detalles que hacen perder la perspectiva intelectual y el sentido ético del trabajo de investigación: “Al ser una práctica teórica alternativa al modelo de la teoría tradicional desarrollado durante los siglos XIX y XX, estudios culturales subordinan el know-how técnico al know-how práctico y ético del conocimiento” (Castro-Gómez, 2003, 71).

La cuarta investigación de interés ofrece una perspectiva diferente. Es el trabajo: “¿Existe el pensamiento Infantil?”(Lewcowicks, 2004, 125- 132). La pregunta de Lewcowicks fue sugerente para el diseño metodológico de investigación en tanto se ubica en el ámbito cultural, en particular en el de la constitución de la subjetividad- y está construida sobre el cuestionamiento de que en esta sociedad “en principio el niño no piensa” (Lewcowicks: 2004, 127). Mejor dicho, a los niños y niñas no se les reconoce su pensamiento, se excluye al niño de su palabra. Siguiendo a Foucault sobre cómo en la sociedad moderna a la locura no se le reconoce una voz que podamos tomar en cuenta como pensamiento, que a lo sumo podemos interpretarla, descubre que “los niños están excluidos del pensamiento” (Lewcowicks: 2004, 127). “Que el niño no piensa significa que está lleno de fantasías, de ocurrencias, lleno de una simpatía. Entonces, con esa concepción, festejamos la ocurrencia y la cancelamos como pensamiento, porque es una ocurrencia risueña y sabemos que todavía no es pensamiento” (Lewcowicz: 2004. 128). Además, “Las instituciones están orientadas para que los chicos piensen conforme a las normas, no para que piensen” (Lewcowicz: 2004, 129). Por esta razón es difícil montar dispositivos en los cuales los niños hablen y sean escuchados.

Para el autor es interesante ver cómo piensa un niño entre niños: se trata de escucharlos hablar entre ellos –una escena dialógica- no porque haya alguien que didácticamente dialogue, sino porque hay alguien que percibe los mecanismos de interacción que constituyen el pensamiento infantil para ver cómo se avanza de las percepciones de los niños y niñas o de los imaginarios en los que están inmersos hacia su pensamiento, “para que esos colectivos infantiles puedan decirse”. Para la metodología de investigación que propongo esto tendrá una implicación importante: me permite reconocer lo que piensan los niños y niñas, y me exige explicitar reflexivamente mis registros *etnográficos* sobre cómo se produce ese pensamiento.

## 1.4 Métodos y técnicas de investigación

Para la realización del trabajo de campo el proyecto de investigación contempla que, dado que se busca conocer cómo se relacionan los niños y niñas con las pantallas a partir de un acercamiento a su pensamiento y a su palabra, se articule la coinvestigación con varias técnicas de investigación complementarias que propicien la expresión de los niños y niñas: una encuesta escrita, personal, en los cursos de los dos colegios; un trabajo de grupos en el que se combina la preparación de una cartelera y luego la exposición ante el resto del salón con diálogos de los demás niños sobre lo expuesto.

La encuesta se denomina “Internet y los niños y las niñas” y se realiza en dos colegios de Bogotá. “lado y lado de la brecha digital”: un colegio distrital, la IED Nueva Delhi –Los Libertadores en la localidad de San Cristóbal –al sur de la ciudad, y un colegio privado, el San Bartolomé La Merced, con niños y niñas de 5º grado. En el colegio distrital participaron en la encuesta 35 niños: 14 niños y 25 niñas, entre los 9 y los 13 años, mientras que en el colegio privado participaron 25 niños, 14 niños y 11 niñas, de 11 y 12 años y solo un niño de 10 años. Se realiza de manera escrita, en un formulario en el que se invita a los niños y niñas a participar, y que si así lo desean, respondan con claridad las preguntas, y al final se les pide que escriban si es niño, niña y la edad y nombre del colegio, y se les aclara que no es necesario que escriban su nombre. Los resultados de esta observación y el análisis correspondiente se realizan en los capítulos 2 y 3 de la tesis.

El trabajo en grupos se realiza en los dos colegios en torno al tema “Nuestra vida en internet y otras pantallas”, con la invitación al conjunto de niños y niñas de conformar de manera autónoma los grupos, escogiendo quiénes participaban en cada grupo. Una vez conformados los grupos, cada uno escoge el tema de su interés –en torno a internet, a la televisión, a los videojuegos, a los celulares,...- y preparan, a través de diálogos al interior de cada grupo y con algunas consultas aclaratorias con el investigador, su planteamiento. A todos se les invita a crear una cartelera con dibujos y textos sobre su exposición y se les propone que si les parece atractivo para exponer sus ideas utilicen otros recursos creativos como representaciones, y varios de los grupos adoptan esta estrategia. A partir de cada exposición o representación se abren diálogos en los que

todos los niños y niñas participan. Los hallazgos de esta experiencia con recursos investigativos-comunicativos se presentan en el capítulo dos de la tesis.

La coinvestigación se propone para cada colegio, mediante la conformación de un grupo de cinco a siete niños y niñas que de manera voluntaria quiera participar de la investigación. Se le propone a cada grupo de coinvestigación que formule, a partir del marco general de la investigación en torno a “nuestra vida en internet y otras pantallas”, un proyecto específico de investigación –un problema de investigación- y defina las técnicas de recolección de información que consideren convenientes. Esta fase del trabajo de campo se realiza después de realizadas la encuesta y el trabajo de grupos.

## **1.5 La experiencia del trabajo de campo**

Con estas herramientas, inicio el trabajo de investigación. Desarrollo las diversas actividades investigativas previstas para realizar con los niños y niñas en cada colegio: las encuestas, los trabajos de grupos, la coinvestigación, lo que permite estar por varias semanas compartiendo con ellos. Al terminar una actividad que había organizado el grupo de coinvestigadores del Colegio Distrital –una obra de teatro en torno a “los niños y el trabajo” como motivación para abrir un foro sobre el mismo tema- pasa algo interesante: me busca insistentemente otro grupo de niños del mismo salón de 5º grado, me llaman aparte y me dicen que ¡“quieren organizar un grupo de investigación”! Son Christian – Manchas, el pecoso-, Oscar –es “tirofijo” por sus goles en fútbol-, Bryan, es Richard porque asusta a cualquiera, es el personaje de las Pandillas, guerra y paz-, Esteban es “sangrenegra”, Nicolás es Tatú, porque es pequeñito. Los sobrenombres con los que se relacionan son sugerentes: recogen personajes, reales o ficticios que circulan por la tele y los medios de comunicación. “Queremos investigar proyectos de ciencia, arte, escultura,... como de grabaciones, obras, de cómo gastar la plata”. Las ideas son dispersas pero su interés por conformar un nuevo grupo de investigación expresa algo, es sugestivo: han visto –y, de alguna manera compartido- el proceso que durante varias semanas ha desarrollado el grupo de coinvestigación que trabaja conmigo en el colegio y eso les llama la atención y quieren también ellos ser investigadores.

Es este un resultado no esperado –y no buscado- de la metodología desplegada en la investigación de campo, el trabajo de coinvestigación que se realizó con un grupo de

---

niños y niñas en cada colegio, quienes desarrollaron una investigación para apoyar-participar en la presente. Es uno de los hechos –un hito- que ofrece claves para interpretar y tener pistas para el análisis cultural de la vida social de los niños y niñas de nuestro país cuya vida transcurre en torno a, y en buena medida a través de, las pantallas y que contribuye desde la perspectiva de estudios culturales a cultivar el optimismo de la voluntad en tanto la investigación puede generar procesos interesantes con los niños y niñas participantes, que bien podemos entender como lo veremos en el desarrollo del presente trabajo, como experiencias que apuntan hacia su autocreación como sujetos.

En cada uno de los dos colegios en los que se realizó el trabajo de campo –uno distrital y otro privado- articulé tres tipos de técnicas de investigación que incluyeron las encuestas individuales, trabajos en grupos –con exposiciones ante sus compañeros y los diálogos que siguieron, y una experiencia de coinvestigación. Esta combinación de técnicas me permitió compartir con los dos cursos durante varias semanas, con lo cual se fueron rompiendo barreras y distancias y generando un clima de cercanía y colaboración con los niños y niñas de cada colegio, en una experiencia de observación participante<sup>10</sup>, en la que el investigador rompe su exterioridad frente al grupo social que quiere conocer, el cual, además, lo va integrando en su dinámica: poco a poco fui conociendo matices de la realidad de los niños y las niñas y permitiéndoles que superaran sus temores y prevenciones frente a un adulto externo y, en varias de las actividades propuestas como técnicas de investigación, se fueron propiciando procesos de diálogo compartido y de reflexión para los mismos niños y niñas.

De este clima de colaboración y confianza con el investigador apareció otro producto interesante de la coinvestigación: dado que en los dos colegios desde el primer día les expliqué que la investigación se estaba desarrollando en los dos colegios, las características del otro colegio y el sentido de indagación a “lado y lado de la brecha digital”, al final del proceso de investigación de cada curso les propuse que si les parecía

---

<sup>10</sup> En el texto sobre la investigación participante, Rosana Guber, cuestiona la ecuación “observar versus participar” y reivindica las dos: participar en el sentido de desempeñarse como lo hacen los nativos...a comportarse como uno más; y observar...Es clave la reivindicación de la subjetividad como parte de la conciencia del investigador. (2001).

interesante compartir su experiencia y sus hallazgos con el equipo de investigadores del otro colegio, y la respuesta es, en los dos casos, entusiasta: claro que queremos encontrarnos con el otro grupo de investigación. Y este encuentro en efecto se dio y así pudieron conocerse y compartir los hallazgos y la experiencia de cada grupo.

En la realización de las encuestas cada niño y cada niña, a pesar de ser escritas, conversa con las preguntas –y a menudo acceden a conversar con el investigador sobre el tema-. En la práctica, a menudo se combinó el ejercicio de “responder la encuesta” con entrevistas informales que me iban dando pistas sobre cómo viven su relación con las pantallas o, al menos, pistas para comprender y contextualizar las respuestas que ellos escribieron. Las encuestas se realizaron en dos momentos de la investigación: en el primera fase se trabajó con los niños y niñas de 5º grado de dos colegios –uno distrital, el colegio Nueva Delhi, con quienes se había desarrollado meses atrás una serie de talleres sobre cómo compartir en la web sus experiencias en ciencia, arte, ecología, conocimiento de la ciudad y deportes a través de boletines electrónicos multimedia para publicar en la página web de periodismo para niños y niñas [www.ratonk.org](http://www.ratonk.org)-, y con el colegio privado; luego se realizó la segunda fase, también con dos colegios: se cambió <sup>11</sup>, por varias razones el colegio distrital, y se continuó con el mismo colegio privado.

Luego se realiza, en cada colegio, el trabajo en grupos –de cinco a seis niños y niñas- en torno a carteleras que prepararon sobre temas escogidos libremente y que, además de escucharlos y verlos interactuar en el proceso de definición de los temas y de elaboración de la cartelera misma, se realiza el ejercicio de que cada grupo exponga a sus compañeros de salón. La exposición fue variada y creativa: cada grupo creó su lenguaje, se alejó o distanció de su cartulina, algunos hicieron representaciones –como pequeños sketch de teatro,...- y se abrió la participación a todo el curso para opinar en torno a los temas propuestos.

---

<sup>11</sup> Por varias razones se resolvió cambiar el colegio distrital en el que se desarrolló el trabajo de campo, con la debida precaución para garantizar que las características relevantes -en especial, en relación con la brecha digital-, se conservaran en los dos colegios. De esta forma, la primera parte –consistente en la encuesta- se realizó en la IED Nueva Delhi, mientras que la segunda parte del trabajo de campo –el trabajo en grupos y la coinvestigación- se realizó en la IED Alexander Fleming.

---

Finalmente, el proceso de investigación de campo se complementó con el desarrollo de dos proyectos de coinvestigación, uno en cada colegio, en el que cada equipo de coinvestigadores –conformado por cinco o seis niños y niñas que respondieron de manera voluntaria ante la convocatoria- asumió un proyecto de investigación: definió la temática, esto es, definió qué querían investigar, y, con mi participación, desarrolló la investigación de campo, en torno al tema elegido, “sobre” sus compañeros de curso. Así, cada grupo participó en el proceso de recolección de información de otros niños y niñas, y en la definición de las herramientas mismas de recolección de la información, y a lo largo de la experiencia, aportó en la interpretación y el análisis de los hallazgos que se iban presentando: de esta forma, además de la información recolectada por ellos mismos, sobre los temas propuestos por cada grupo, se tuvo la contrastación con sus propias reflexiones, sus comentarios, sus formas de ver la realidad, todo el tiempo, confrontándose entre ellos mismos al interior del grupo. A modo de balance, puedo decir, que la experiencia investigativa de trabajar con ellos como coinvestigadores resultó verdaderamente sugerente: el proceso de coinvestigación nos lleva, a los equipos de niños y niñas coinvestigadores y a mí, a descubrir, a partir de sus intereses de investigación, dos mundos imprevistos e impredecibles: el trabajo infantil –en el colegio estatal- y el sentido de familia, en el colegio privado. Siento que la experiencia de y con los coinvestigadores abrió un horizonte enriquecedor para la investigación: el mundo de las pantallas puede ir, con los niños y las niñas como coinvestigadores, más allá, nos abre a dos realidades insospechadas, a dos problemáticas profundas, de gran importancia para la vida de los niños y las niñas, como ellos mismos lo valoraron.

De esta forma a lo largo de la investigación se logra crear el espacio para que surja la palabra de los niños y las niñas, para que se expresen, y revelen su sentimiento y su pensamiento sobre su propia vida y la vida de hoy de los niños y las niñas... en su relación con las pantallas y con la vida social que viven. Se logran romper algunas limitaciones propias del trabajo –profesional- con los niños y las niñas, y, en particular, del trabajo de investigación: es un hecho que el fluir con los niños es difícil, que no es fácil lograr el diálogo entre ellos y con el investigador, y más si se tiene en cuenta que, en cada curso hay distintas dinámicas como tensiones entre ellos, en un caso, y distracciones a menudo por estar con sus pantallas o jugando entre ellos, en el otro curso.

Este conjunto de métodos constituye una forma de investigación que recoge elementos de la IAP- Investigación Acción Participativa- y de la observación participante: el investigador se integra y logra generar vínculos con los niños y las niñas, en un colegio terminan diciéndome “profe” –claro, un profesor diferente, que no enseña, no regaña y sobre todo, no evalúa, no califica-, mientras que en el otro colegio –el privado-, muy pronto me van a tutear y a llamar por mi nombre, lo cual sugiere, en cierta forma, la diferencia en las posiciones de poder que tienen unos y otros, y como una pequeña expresión de su experiencia social, se obtienen los dos subproductos mencionados –la iniciativa del nuevo grupo de investigación y el encuentro entre los dos grupos-.

## 1.6 El locus de enunciación: en el fuego del mercado

Es claro que en el proceso de investigación con los niños y niñas puse en juego, intenté aplicar, en cierta forma, la búsqueda habitual de un tipo de relación que trato de establecer con los niños y niñas en los proyectos de periodismo y comunicación en los que me desempeñé profesionalmente –casi siempre con un perfil educativo-, como en las experiencias de realización de medios de comunicación para y con los niños y niñas como “*Cuclí-cuclí-una propuesta de juego con la ciencia*”, o en talleres en torno a [www.ratonk.org](http://www.ratonk.org) o a [www.bogotafueradeclase.org](http://www.bogotafueradeclase.org): partir del reconocimiento de su dignidad y de su ser, de su verdad y escuchar y respetar su palabra. En fin, esta experiencia de investigación, considero que puede corresponder al enfoque –o mejor, a los enfoques- de investigación propios de estudios culturales y se distancia de los enfoques de las ciencias sociales tradicionales<sup>12</sup> –preocupados en establecer verdades-, como se propone en “abrir las ciencias sociales”<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> En “Apogeo y decadencia de la teoría tradicional”, Castro-Gómez, Santiago. (2003).

<sup>13</sup> En este sentido, en “Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales”, se sostiene: “Ningún científico puede ser separado de su contexto físico y social. Toda medición modifica la realidad en el intento de registrarla. Toda conceptualización se basa en compromisos filosóficos. Con el tiempo, la creencia generalizada en una neutralidad ficticia ha pasado a ser un obstáculo importante al aumento del valor de verdad de nuestros descubrimientos, y si eso plantea un gran problema a los científicos naturales, representa un problema aún mayor a los científicos sociales. Traducir el reencantamiento del mundo en una práctica de trabajo razonable no será fácil, pero para los científicos sociales parece ser una tarea urgente.” (Wallerstein, 2006: 82).

En este sentido, estoy consciente, más bien, de que el investigador es un sujeto social que debe responder, ¡y actuar! en su realidad social y política, de manera coherente con y desde su “locus” de enunciación. En mi caso, es claro, esto significa partir de reconocer que estoy en la realización de medios y materiales comunicativos y periodísticos que circulan en segmentos específicos de población, a menudo hacia y con niños y niñas, y con segmentos de población excluidos como mujeres víctimas del desplazamiento forzado -en torno a la página web [www.avivavoz.org.co](http://www.avivavoz.org.co)-, en el marco del diseño, conceptualización y desarrollo de estrategias educacionales que pongan en el centro del proceso comunicativo el desafío de la libertad, de hacer la palabra pública, y que la investigación –como la formación misma en *estudios culturales*- busquen enriquecer, interpelar, transformar dicho ejercicio profesional.

Estos procesos, como el investigador-realizador como sujeto, están inmersos en el mercado, enfrentando, por tanto, las lógicas del mercado, los poderes del mercado: la subordinación de lo público y de los intereses públicos a los intereses y dinámicas privados, tanto en la industria de medios de comunicación como en el conjunto de las pantallas, a nivel nacional como a nivel global. ¡Y qué mercado! Lejos está el idílico mercado de “competencia” de Adam Smith o el hipotético mercado de competencia perfecta de las escuelas neoclásicas de economía, en que la oferta y la demanda se van nivelando y los competidores entran y salen libremente y que le sirve de fundamento –en las escuelas neoliberales de la economía contemporánea- a la economía como saber experto, por excelencia, en estos tiempos en que están tan lejanos Keynes y el intervencionismo del Estado y el capitalismo del bienestar, y que le sirven de refuerzo -y tal vez también de fundamento en el imaginario colectivo- al reino del derecho de propiedad, para que pueda estar antes y por encima de tantos otros derechos, humanos, colectivos, sociales, ambientales. Hoy, en tiempos del capitalismo postindustrial, la situación es, ¡obviamente! como dicen los niños y niñas, un tanto diferente: mercados oligopólicos y monopólicos en el plano nacional como parte de la concentración en el plano mundial, tanto en la oferta –que funciona en estructuras de corporaciones gigantes que controlan la propiedad y la producción de los bienes simbólicos, como parte de su propiedad de tantas otras cadenas de valor- , y que definen a escala global a qué consumos simbólicos accedemos en todo el planeta y, por este camino, poco a poco, inciden –¿definen, determinan?- en las demandas, y por tanto, en el conjunto de los

consumos materiales y simbólicos, y así, sin advertirlo, sin debatirlo, inciden -¿definen, determinan?- en los gustos, los deseos, las esperanzas, y hasta los valores y las creencias de millones de seres humanos en el planeta, cada día y poco a poco cada vez más lejos de su propia historia, de sus tradiciones, de sus lenguas y de sus culturas ancestrales y/o nacionales: avanza, arrolladora, la historia global, la cultura global-digital<sup>14</sup>. Bueno, estas corporaciones oligopólicas cierran la entrada –crean “barreras a la entrada”, dicen los economistas- a nuevos productores simbólicos: desde las gigantescas inversiones que se requieren para desarrollar la producción, hasta el control de los mercados de publicidad y de propiedad intelectual, por la vía de prácticas monopólicas y de control de las políticas estatales.

Ahora bien, en el siglo XXI de todas maneras con la revolución digital el horizonte se abre: internet, y la web 2.0, abren un nuevo escenario que podemos sopesar tomando como referencia la experiencia de los niños y niñas a lado y lado de la brecha digital. Y se observan de todas maneras algunas luces de esperanza al final del túnel: unos cuantos gobiernos latinoamericanos que son capaces de confrontar a los monopolios de las telecomunicaciones, de las cadenas de televisión, de la industria cultural. Así mismo, individuos y grupos de personas inter-conectadas en todo el mundo, están produciendo contenidos, estéticas y miradas independientes, que escapan a los intereses hegemónicos y se convierten en una alternativa a lo que nos ofrecen los monopolios de los medios de comunicación.

Y en este campo y disposición de fuerzas, las dificultades naturales para impulsar-participar en procesos de autocreación, en procesos de lucha por el reconocimiento son inmensas y se ven hoy reforzadas con los encantos globalizados de la sociedad de

---

<sup>14</sup> Castro Castro-Gómez (Op. cit.): En tiempos del capitalismo avanzado la cultura se ha destradicionalizado y desterritorializado, es decir, se ha convertido en un repertorio de signos y símbolos producidos técnicamente (de acuerdo a intereses particulares) y difundidos planetariamente por los medios de información. Este universo simbólico, así desligado de la tradición, empieza a definir el modo en que millones de personas en todo el globo sienten, piensan, desean e imaginan. Querámoslo o no, la globalización nos ha conectado vitalmente con territorios postradicionales en donde las identidades personales o colectivas no se encuentran referidas a pertenencias de lengua, sangre o nación, pues ya no se estructuran desde la inmanencia de las tradiciones, sino desde la interacción de la cultura con la dinámica transnacional de los mercados. Con una palabra: desde mediados del siglo XX estamos asistiendo a un cambio cualitativo en el “estatuto” de la cultura. (Pág. 67)

consumo, de los medios audiovisuales y el potencial encantador de la vida digital, con la seducción de la publicidad, y el ritmo siempre cambiante de la moda. Esta dinámica de la seducción engrana perfecta y se ve potenciada por el desafío cotidiano de todos los individuos por alcanzar su subsistencia, determinada por nuevas necesidades y nuevos productos y por la búsqueda para acceder a nuevos niveles de consumo, a las marcas de élite y renovada día a día con el reto incesante de estar siempre insatisfechos por la sucesión infinita y exponencial de los nuevos productos, los nuevos desarrollos tecnológicos, los nuevos modelos, las nuevas referencias en el mercado. Desde esa ubicación, desde la clara conciencia de estar inmersos en el mercado y en medio de las relaciones visibles e invisibles de poder, entonces, se realiza esta investigación, lejos de las murallas y las mallas protectoras de la academia.

La mezcla de escepticismo y pesimismo que nos caracteriza a quienes no creemos que la revolución tecnológica y en particular internet y las TIC son la solución, es decir, a quienes consideramos que el computador y la web 2.0, *per ser*, no van a cambiar nada, esa mezcla, sin embargo, es confrontada en la experiencia de la investigación por la realidad: más allá de la vida en las pantallas hay niños y niñas sujetos en capacidad de cuestionar, de pensar la realidad y su inserción en ella: pienso en Raymon Williams en su reconocimiento del optimismo de la voluntad<sup>15</sup>.

El camino de exposición de la investigación adoptado, desarrollado a lo largo de la tesis, es un camino "*inductivo*", esto es, los análisis culturales y la reflexión en torno a las líneas conceptuales de estudios culturales las realizo a partir de las observaciones y hallazgos de la realidad y para intentar enriquecer su análisis. Es este, creo, un camino más propio del campo de estudios culturales, que se va a expresar, por lo demás, en el camino narrativo mismo de la investigación, construido a partir de crónicas de la experiencia de observación con los niños y las niñas, en las que entra en juego la subjetividad de quien observa y escribe.

---

<sup>15</sup> Inspirado en Gramsci quien propuso un aforismo que pasó a la historia: " pesimismo de la inteligencia, optimismo de la voluntad".

## 1.7 Relación con estudios culturales: Las tensiones hegemonía -creación<sup>16</sup>

En este punto, es interesante explicitar el vínculo de la investigación con estudios culturales. En primer lugar, la investigación se pone en una tendencia de estudios culturales en la que el énfasis se centra en el conocimiento de las realidades y prácticas –culturales, sociales- de grupos sociales, de colectivos de personas -actores sociales- . Y, en este sentido, en el proceso de investigación pude encontrar la palabra de los niños y las niñas, la expresión de su pensamiento, y a conocer, un poco, su vida: como espectadores de medios y usuarios de pantallas, como consumidores y, quién iba a pensarlo, la coinvestigación nos llevó a descubrir su realidad como trabajadores. Esta realidad de los niños y niñas, vista a “lado y lado de la brecha digital”, permitió un acercamiento a las diferencias socioeconómicas y educativas, y a su expresión en la cultura frente a las pantallas.

En otro sentido, hay en la investigación un acercamiento desde la economía en tanto disciplina social- mi disciplina de origen- con la comunicación social y con los análisis culturales, para situarse en la perspectiva de la transdisciplinariedad que despliegan estudios culturales. Por supuesto hay que partir de que al interior de las disciplinas sociales, y obviamente en la economía, hay corrientes intelectuales o de pensamiento que se diferencian y contraponen en sus enfoques y conceptos, en sus métodos y objetos de investigación -¡son corrientes ideológicas!-, y en consecuencia, los nuevos campos de estudio hay que verlos en los intersticios de estas corrientes más que de las disciplinas solamente. Más aún, creo que vale la pena poner de presente la propuesta interpretativa acerca de que en estudios culturales hay una convergencia entre economía y cultura<sup>17</sup> y que el reto de estudios culturales es, en estos tiempos de capitalismo globalizado, abordar la economía política de los bienes simbólicos, la producción, la distribución y el consumo simbólicos. De allí el interés de la investigación por indagar las condiciones y las características en que los niños y niñas de los colegios participan de los procesos de la producción cultural y de la distribución y el consumo cultural que se

---

<sup>16</sup> Con *creación* me refiero especialmente a los procesos de autocreación relativa, de los niños y niñas, en medio de un campo de fuerzas hegemónico.

<sup>17</sup> Catherine Walsh: “¿Qué saber, qué hacer y cómo ver?” (2003).

expresa en preguntas como: ¿Cómo es la dinámica consumo-creación en las relaciones de los niños y niñas con las pantallas?, ¿hay producción cultural o simplemente reproducción cultural<sup>18</sup>? ¿En esta práctica de las pantallas qué podemos descubrir acerca de la formación de identidades –individuales y colectivas- de estos niños y niñas partícipes de la investigación?

La investigación busca, entonces, comprender cómo se conectan, es decir, cómo se insertan este grupo de actores sociales en la sociedad de hoy, postindustrial, en la cual los procesos de producción y reproducción del capital son y se fundamentan básicamente en la circulación de bienes simbólicos, producidos técnicamente, y por supuesto, como materialización de intereses de las grandes empresas en las que confluyen intereses transnacionales – económicos, políticos, culturales. Esto es, los procesos económicos se realizan en mercancías especiales, culturales, como la información y el entretenimiento. Si bien la economía de la sociedad de hoy tiene una característica especial y es que se centra en el consumo -el hiperconsumo<sup>19</sup>, dice Lipovsky- por contraposición a la fundamentación en la producción –característica del período del capitalismo industrial estudiado por los clásicos y por Marx- la dinámica económica sigue siendo la de la reproducción y la acumulación del capital, por supuesto, ahora a escala mundial. Es claro que una de los grandes aportes de estudios culturales es justamente su búsqueda y explicación de cómo los distintos actores sociales se inscriben en los dispositivos de producción, distribución y consumo simbólicos: es allí, justamente, donde se pueden descubrir las relaciones con el poder, tema central para estudios culturales.

Y finalmente, en esta indagación sobre las relaciones con el poder, la investigación trabaja en la búsqueda de las relaciones entre hegemonía y creación, y el contexto en el

---

<sup>18</sup> Como propone P. Willis (1993) en su línea de investigación en torno a la reproducción social.

<sup>19</sup> “Lo que ahora sostiene la dinámica consumista es la búsqueda de la felicidad privada, la optimización de nuestros recursos corporales y comunicativos, la salud ilimitada, la conquista de espacio-tiempos personalizados: la era de la ostentación de objetos ha sido reemplazada por el reinado de la hipermercancía desconflictuada y posconformista. La culminación de la mercancía no es el valor signo de diferencia, sino el valor de la experiencia, el consumo ‘puro’, que vale no como significante social sino como abanico de servicios para el individuo. La fase III es el momento en que el valor que distrae triunfa sobre el valor que honra, la conservación de uno sobre la comparación provocativa, el confort sensitivo sobre la exhibición de signos llamativos”. (Lipovetsky, 2007: 38)

que se desenvuelve la vida de los niños y las niñas: en las pantallas – una vida virtual digital- y en el consumo, la vida de consumo<sup>20</sup>, que opera antes, o al lado del Estado y las instituciones políticas o militares, antes o al lado que la función de consenso en lo político, en lo moral, lo intelectual, o lo cultural, que cumple la hegemonía, en fin, al lado y como contexto social de la función de la hegemonía, está el mercado y el hecho innegable y profundo de la vida de consumo: un poder invisible, fuerte, que en cierta forma constituye o más bien refuerza una nueva forma de la hegemonía, una “*nueva hegemonía*”.

Es interesante, sin embargo, mencionar algunas distancias -o contradicciones o desencuentros- que puede tener esta investigación con algunas corrientes de estudios culturales: se aleja de un cierto énfasis en que los objetos de estudio son minorías – identidades colectivas subalternas- para estudiar niños y niñas de sectores medios y bajos, de las amplias capas de la población urbana, sin seleccionar algunos sectores de poblaciones especiales; y se aparta, también, en el énfasis frecuente en estudios culturales de centrarse en el estudio de los textos y de los discursos y su interpretación y del ver la realidad como un texto que puede ser interpretado<sup>21</sup>.

A la final, con la tranquilidad académica de que estando como estamos dentro de los invisibles linderos de los atractivos estudios culturales entendidos como proyecto intelectual y no en las aguas de las ciencias sociales, de que no estamos en la “búsqueda de la verdad” –de la a menudo falaz e inocua verdad-, la rigurosidad y la eventual pertinencia de nuestro trabajo académico en el campo de estudios culturales la centramos en nuestra capacidad para comprender esta vida de hoy, para comprenderla con capacidad crítica, y para compartir esa comprensión relativa, incipiente, esto es, para dialogar e interpelarnos mutuamente quienes participamos de los procesos de creación

---

20 “La sociedad de consumo se construye en los encuentros de los posibles compradores con sus posibles objetos de consumo. Es decir, que las relaciones humanas se van construyendo a imagen y semejanza de las relaciones entre consumidores y objetos de consumo. Tamaña empresa solo fue posible gracias a la anexión o colonización, por parte del mercado de consumo, de ese espacio que separa a los individuos, ese espacio donde se anudan los lazos que reúnen a los seres humanos y donde se alzan las barreras que los separan”. (Bauman, 2007: 24)

21 “... Mi problema con los estudios de la cultura popular es que siempre están hablando de los textos y las formas, en vez de centrarse en la experiencia cotidiana y vivida (...) las antiguas preguntas continúan intactas: ¿Qué es lo que hace la gente real con los artículos de consumo? ¿Cómo encuentras la autenticidad real en la continua cadena de inautenticidad? ¿Cómo funcionan estos elementos creativos en un contexto de obtención de beneficios?” (Willis, 2004, 123 y ss.).

cultural y de investigación, y para dialogar con quienes más bien consumen tranquilos y diligentes, y para conocer y para actuar, esto es, para ser capaces, si no de autocrearnos, al menos de repensarnos y de repensar las limitaciones y las condiciones de los escenarios en que nos reproducimos como seres humanos, como grupos sociales, como sociedad. Y actuar en la precaria y sitiada libertad, en las condiciones y los márgenes que nos impone o nos deja el mercado y la inevitable-ineludible vida de consumo. La preocupación positivista por contrastar la realidad con la verdad descubierta en los estudios de audiencias, de consumo de medios, se la dejamos hoy a las empresas que hacen uso de dichos conocimientos y de dichas técnicas científicas para adecuar los planes de mercadeo y publicidad de sus clientes, las empresas que producen para los consumidores, incluidos ahora, los niños y las niñas.

*Facsímil de una de las encuestas aplicada, desarrollada por un niño de 13 años.*

Nombre del colegio: Alexander Fleming      Nombre: Sebastián Zamora  
Edad: 13 ✓

1- Oye, ¿qué haces cuando no estás en el colegio?  
Me voy un rato para el parque a jugar con mi hermano Fabio y después me voy para la casa a dormir un rato.

2- ¿y qué es lo que más quisieras hacer cuando no estás en el colegio? Entre semana y en el fin de semana.  
Ir a jugar fútbol en el parque deportivo o jugando fútbol con otros niños con los de mi equipo de The Nike Black, o practicar.

3- ¿cuáles son las pantallas que usas cada día?  
el teléfono, el computador, el MP3, el MP4 y otras cosas más.

4- ¿hay alguna pantalla que te guste pero que no puedas usar? ¿por qué razón?  
el MP3, el MP4, o el que es el celular.

5- ¿ves televisión?, ¿todos los días?, ¿qué es lo que más te gusta de la televisión?  
Me gusta ver películas de acción y de guerra, las películas de la serie de Harry Potter, o ver los programas de destino.

6- ¿hay algo que no te guste de la televisión o de tu relación con la televisión?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7- ¿te gustaría tener alguna pantalla en tu cuarto?, ¿ya la tienes?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4

# Las pantallas, el tejido cotidiano

## 2.1 La tele, en el centro

El primer acercamiento en torno a la investigación con los niños del colegio distrital es una explicación del proyecto de investigación, y de una vez los invito a realizar una encuesta corta sobre las pantallas. Hacemos una pequeña conversación para explicar el sentido del tema, para poner en común de qué hablamos al referirnos a las pantallas y todos esperan ansiosos la encuesta. Les propongo que leamos la guía de encuesta que les llevo, que algún voluntario vaya leyendo, para aclarar si tienen alguna confusión o duda. Es difícil la lectura de los niños y las niñas: siento que les cuesta trabajo comprender el texto a pesar de explicarles el sentido y el contexto, de tratar de conversarlo en conjunto. Casi no hablan, les pregunto y casi no intervienen y cuando lo hacen hablan muy pasito, casi no se escucha.

## 2.2 “¿Cómo sería su vida sin la tele?”

Me impacta un poco que una de las niñas –una de las dos niñas afro, de los cuatro que hay en el salón- abre el diálogo en su mesa y cuestiona a uno de sus compañeros en torno a las telenovelas de moda sobre los narcos: *“y usted, ¿qué aprende con las muñecas de la mafia y con el capo?”* Es interesante la pregunta porque, por una parte, expresa lo que sucede en el país, el interés en torno al furor de los ídolos narcos y de las mujeres representadas-idealizadas que, además de aparecer en las telenovelas mismas, están en los noticieros de tv en una sección porque los narcos y sus mujeres y sus fiestas y sus excentricidades son noticias y en otra sección con los avances de la telenovela y luego en los programas de farándula y tv con los actores, y los “detrás de cámaras” y etc., etc., esto es, el sinfín de novelas y noticias y actualidad y otras novelas en que no sabemos muy bien qué es representado como ficción y qué es representado como realidad. Y, de otra parte, la pregunta es interesante porque expresa, en cierta medida, las tensiones y perspectivas diferentes de los niños y las niñas frente a la

televisión y su interés por tomar distancia de la televisión. Al momento la profe Liliana –directora de grado 5º- me aclara: “ella cuestiona todo”. Alcanza a confundirme. Sin embargo, no pierdo esta primera señal: el primer asunto que aparece aquí, en el colegio distrital en la charla sobre las pantallas es la tele. Y la niña le pega a la “pepa”: las telenovelas. Las de narcos, para ser más exactos, que son las que están en el gusto y los labios de la gente. Y de los anunciantes. Y de los canales privados, los mismos canales que desobedecen, creo, los mensajes que algunas entidades del gobierno han pautado en esos mismos canales, en pautas de tarifas de horario triple A, las de estas mismas telenovelas, con una advertencia directa: “El crimen no paga”. ¡¿O sí?!

En la encuesta en el grupo de 5º grado del colegio distrital se encuentran múltiples respuestas sugerentes que abren caminos interesantes de análisis cultural. Ante la pregunta en torno a la televisión –“¿ves televisión?, ¿todos los días?, ¿qué es lo que más te gusta de la televisión?”- un niño de 13 años responde: “*Me gusta Pandillas gerra y paz, las muñecas de la mafia, Oye bonita, o gabriela giros del destino*”. Esta respuesta pone de presente, además de las limitaciones para escribir –tanto en la ortografía como en la gramática misma y la capacidad para seguir el diálogo en torno a la tele, como sí lo logran otros niños-, la cercanía con las telenovelas: nombra cuatro, dos de las cuales son las mismas ya mencionadas sobre la mafia. Otra niña -11 años- menciona Oye bonita, mientras que hay una niña de 12 años que responde: “*las novelas de la noche*”, mostrando que tiene un criterio más claro para responder y disfrutar la tele. Otro niño -12 años-, con sus limitaciones para escribir, dice: “Lo que mas megusta de la televisión es los dibujos animado” con lo cual se podría suponer que sí puede haber audiencia para la programación infantil –aunque por el contexto del salón bien puede ser que se incluyan programas para adultos, o al menos no específicamente para niños-, mientras que un niño de 13 años afirma: “Si ve televisions todos los días”, con esta ortografía y error en la construcción gramatical, resumiendo la importancia de la tv en su vida cotidiana, en la vida de los niños y las niñas.

Este conjunto de respuestas ponen de presente que la tele está en el centro de la vida de los niños del colegio distrital: sí la ven, y todos los días y conocen claramente la programación y tienen claro qué les gusta.

En este mismo sentido va a ser la propuesta de una de las niñas coinvestigadoras en este colegio, al formular –días después- una sugerente línea de investigación: “¿cómo sería su vida sin la tele?”. Puede ser, desde luego, un ejercicio hipotético magnífico tanto para los niños y niñas de este colegio como para la sociedad entera: como vimos, en Colombia los estudios muestran que los niños –en todos los estratos- pueden estar, en promedio, cuatro horas viendo tele entre semana y hasta siete horas en fin de semana. Vale la pena recordar dos características del colegio distrital -y de las condiciones los niños del barrio- que hacen plenamente comprensible el dato: la jornada escolar no alcanza las cinco horas y en el barrio no hay parques en por lo menos diez cuadras a la redonda, y para llegar al más cercano es preciso cruzar la Avenida Caracas con las calzadas y la infraestructura de Transmilenio.

Luego les propongo un trabajo en grupos preparando una cartelera para exponer a sus compañeros el tema que les interese sobre las pantallas. La pregunta, sin embargo, es recogida por varios niños y niñas: en la actividad de preparar una cartelera sobre lo que más les interesa de las pantallas, uno de los grupos –el 5º grupo, la hace sobre “la tele”, dicen ellos. Luego de preparar su trabajo de grupo, no quieren exponer porque no han terminado su cartelera, pero el diálogo que proponen avanza muy fluido. Hablan sobre los canales de tv y saben de muchos, por ejemplo alguno dice: “para enseñarnos está artatak, nos enseñan a dibujar... uno puede divertirse, también el canal Yetix que saca los Power Ranger”. En ese ambiente surge la pregunta de una de las niñas: “¿sin la tele qué harían?” y muchos van dando sus respuestas: “me pondría a hacer las tareas...” (lo cual produce risas de todos), otro niño dice: “jugar,...”, y otro más, “jugar en el parque,...”, y no falta quien responde: “escucharía música,...”. En fin, así sea de manera hipotética, la vida se abre, fluye: podrían hacer actividades sugerentes para la vida de los niños: estudio, juego, arte. La risa general ante la respuesta “me pondría a hacer tareas” es interesante: en efecto para los niños y las niñas hay un dilema, una elección difícil: ¿tareas o tele?

En este diálogo que proponen el grupo de la tele se refieren a “las muñecas de la mafia”, y explican que es a las 8 ½ (de la noche) antes de “desenchúfate, chúfate”, la invitación para que los niños y niñas se separen ya de la tele y se vayan a descansar. Sigue el foro: el grupo que expone avanza en su interpelación al respecto: “¿por qué dicen que ven canales para niños si lo que ven es violencia?”. Esta realidad del consumo de este tipo de telenovelas –sobre la mafia que tiene violencia, sexo y muerte- es un indicador

interesante que hace pensar: ¿qué pasa con la infancia de estos niños y niñas? Los grandes asuntos que son tabú a través de las culturas y que en diversas sociedades son trabajados a través de la educación y la escuela y que significan el crecimiento, el paso de la infancia a la adultez, hoy la tele los resuelve de manera directa, sin transiciones, sin preparaciones y claro, a través de una experiencia virtual, ajena, medio ficción, medio espectáculo, medio realidad.

En este sentido, vale decir que la televisión está generando lo que Cristina Corea ha llamado la desaparición de la infancia: “Nuestra tesis sostiene que las prácticas dominantes actuales, el consumo y la comunicación, no detentan la diferencia moderna entre mundo infantil y mundo adulto que instituyó simbólicamente la niñez” (Corea, 1999: 54) Si la infancia era esa edad en la que no se accedía a ciertos saberes y prácticas del mundo adulto (la sexualidad, el universo laboral), debido a que la “distribución” de estos saberes estaba regulada por la escuela y los padres, ahora con la fuerte penetración de medios como la televisión y el internet, estos saberes ya no pueden ser regulados de la misma manera, (los contenidos que se muestran dependen de lo que indique el rating y este crece a medida que crecen la violencia y el sexo) generando una reducción del período de tiempo en el que se es niño-inocente.

En el mismo sentido, al ver el fluir del tema, al sentir que les resulta interesante, les pregunto sobre los comerciales de televisión: todos opinan, hablan de los que les gustan, dicen que interrumpen las novelas, pero es claro: tienen sus criterios al respecto. Igual cuentan que “les gustan los avances de las novelas y los deportes...”, ver tele es un sinfín, están allí, y todos esos recursos comunicativos de la tele funcionan.

En fin, este episodio del foro propuesto por uno de los grupos pone de presente la primacía de la tele en el colegio: es algo que fluye... todos tienen qué decir y una vez están en confianza, expresan sus opiniones. Y, al final de la actividad les propongo que evaluemos lo que se hizo y todos coinciden: la representación que más les gustó es la de los niños y la tele “pues dicen verdades”.

## **2.3 “Sí, veo todos los días los programas para niños”**

En el colegio privado realizamos la misma actividad. También surgió la pregunta: ¿qué son las pantallas?, ¿a qué nos referimos? Y la respuesta no se hace esperar: varios

sacan su celular para mostrar *sus* pantallas. Saben que allí están presentes y resumidas varias de las pantallas. Y para comentar sobre los temas de la encuesta, todos levantan la mano, todos quieren leer, hablar,...me llama la atención la diferencia del ambiente del salón para participar: mientras en el colegio estatal sólo se logra romper el hielo a partir de una cierta tensión entre niños y niñas –¡“ustedes qué van a tener novios”!-, en este se siente un cierto entusiasmo colaborativo.

Avanzamos. Responden la encuesta de manera individual y ante la misma pregunta: “¿ves televisión?, ¿todos los días?, ¿qué es lo que más te gusta de la televisión?”, aparecen, en las respuestas, varias características diferentes y otras convergentes o similares con el colegio distrital. Una niña de 11 años responde con una frase de respuesta que entra en el diálogo con la pregunta: “No veo todos los días pero me gusta Hanna Montana”. De entrada señala su preferencia por una serie para niñas y adolescentes, musical, de mucho éxito en los Estados Unidos y transmitida por un canal por suscripción –Disney Channel-.

Por su parte, un niño de 11 años responde en orden una a una las preguntas: “Si, veo televisión, todos los días y lo que más me gusta es ver los noticieros para informarme” y abre un nuevo tipo de consumo para la tele –los noticieros, la información-, uso curioso para un niño de esa edad.

También se observan en algunas encuestas los errores de ortografía y alguna confusión gramatical -niño 11 años- que escribe: “Si, a beses, y me gusta que a una la entretiene y algunas veces es chistosa”.

En fin, la motivación de los niños y las niñas para ver tele la podemos agrupar en: programación divertida (esto es, como entretención incluso alguno aclara que ¡“le gusta cuando no tiene nada que hacer”!), e información (con expresiones como ¡“cuenta cosas interesantes”!).

Y, para terminar este paneo por los gustos de los niños y niñas del colegio privado frente a la tele, la respuesta de una niña de 10 años es clara, a la vez que recoge en una frase el sentido de las preguntas: “ Si, veo todos los días los programas para niños”, con lo que resume la diferencia en los consumos de la tele: ver los programas para niños –con una

clara referencia a la categoría- frente al colegio distrital en el que predominan las telenovelas de las mafias.

Para avanzar en tener una mirada de conjunto al tejido cotidiano que forman las pantallas en la vida de los niños y niñas, reviso otros puntos de la encuesta. En el colegio distrital, frente a la pregunta “¿hay algo que no te guste de la televisión o de tu relación con la televisión?” hay dos respuestas presentes principales: una se refiere a las noticias, y otra a la publicidad –los comerciales–.

Varios niños o niñas responden: “los noticieros”. Otro de los niños, responde, con los problemas ortográficos señalados atrás: “Las noticias, algunas novelas, algunos programas aburridos.” Se insiste en las noticias.

La otra línea de respuestas se refiere a la publicidad: lo que no les gusta es “Que dan mucha comercial”, con lo cual se observa que no solo hay problemas de lectoescritura: también de lógica en las respuestas, como se pone de presente en la respuesta de otro niño: “Que abeces dan mucha propaganda”. Esta crítica a los comerciales y la publicidad puede significar, como lo sugieren otras manifestaciones críticas de parte de los niños del colegio del sur, que les interrumpe un poco su flotar audiovisual, su gozo sinfín en la narrativa de las novelas. Me pregunto, sin embargo, frente a este interrogante sobre la publicidad audiovisual: ¿significa también que estos mensajes publicitarios les recuerdan que no los pueden comprar? Porque, por ahora, es claro, que ver tv no tiene limitaciones. Ni cuesta.

En el colegio privado, lo que les disgusta de la tele va en otra dirección: “Pues no me gusta MTV porque es muy grosero.”, con lo que se pone de manifiesto una actitud estética y en particular frente a un canal por suscripción. Otra niña, de 12 años, pone de presente: “Que tiene mucha violencia” en lo cual puede incluir las noticias, además de las películas y las telenovelas.

Aparece la respuesta de un niño de 11 años que toma otra perspectiva para analizar lo que no le gusta: “Si, que a veces se vuelve un vicio o necesidad sin serlo”. Toma el camino de cuestionar el hábito ver tv, el hecho de verla, la forma en que se la ve y no tanto su gusto o disgusto frente a los contenidos que ofrece. Las dos respuestas son sugerentes: un vicio puede significar la ejecución de algo con una connotación moral; una

“necesidad sin serlo” no solo hace su cuestionamiento moral sino que abre el compás para cuestionar el consumo de televisión, el tipo de consumo: una necesidad, y, si hay alguna duda, advierte, que no es una necesidad<sup>22</sup>.

Para seguir armando el tejido cotidiano vamos a comentar las respuestas a tres preguntas que también ofrecen pistas para analizar la brecha social y la vida virtual. En primer lugar, es interesante ver las diferencias en el uso de las pantallas.

Ante la pregunta de “¿cuáles son las pantallas que usas cada día?” uno de los niños -13 años- del colegio público responde: “El televisor e aipo y el teatro en casa y el computador”: uno podría pensar que usa todo el menú de opciones que ofrece el mercado. Este mismo niño, frente a la pregunta “¿te gustaría tener alguna pantalla en tu cuarto?, ¿ya la tienes?” señala: “me gustaría tener un pataya plan, y un Nintendo”. Es, por supuesto, muy interesante este caso: no sabe casi escribir pero sí está en la jugada de las pantallas. Al parecer hay coherencia en su respuesta: entre las que usa y las que quiere tener en su cuarto... ¡pero uno se pregunta si el teatro en casa no requiere pantalla plana! Ciertamente, es un hecho que conoce todas las pantallas posibles y las tecnologías digitales del entretenimiento. El nivel educativo hace pensar que su nivel socioeconómico es precario, de tal forma que invita a un análisis cultural sugerente y lleno de insinuaciones sobre la importancia de las pantallas para los niños: 1. Si en efecto en casa tienen todas las pantallas que menciona, es inquietante que si no sabe casi escribir, ni siquiera deletrear, pero en su casa sí tienen las condiciones para adquirir las pantallas y no para apoyarlo en sus logros básicos de la escolarización y, si hay el computador en casa, no parece aportar en este proceso educativo de alfabetizar. 2. Si no las tiene, el niño ha creado y hace parte de un universo de vida en las pantallas muy propio de los tiempos actuales: lo importante es ésta vida en las pantallas...están los juegos digitales –la consola Nintendo-, la televisión con los complementos perfectos para vivir a plenitud el espectáculo –la pantalla plana y el teatro en casa-, el iPod –la pantalla personal con...- y el computador que tal vez permite jugar y chatear con los amigos. No

---

<sup>22</sup> Como se señaló atrás, la investigación de Fundación Telefónica ofrece una clara señal de la importancia de las pantallas y expresa, en contravía de este niño, que “el acceso a estos dispositivos se convierte en un bien básico, de primera necesidad.” (Fundación Telefónica: 2008, 311).

hace falta nada: entre las que tiene y las que espera o quiere tener están resueltas todas las necesidades digitales. En todo caso, la televisión y, en ella, la publicidad han mostrado sus buenos oficios: las conoce todas, tiene una buena parte y quiere las otras. Como sus amigos y amigas. La alfabetización y la educación ya vendrán. Tal vez<sup>23</sup>.

Si, como sus amigos. Otro de sus compañeritos de clase, un niño de 11 años, ante la pregunta “¿cuáles son las pantallas que usas cada día?” ofrece un menú similar aunque un tanto más sofisticado, parece, a nivel tecnológico: “Telebición, selular, xbox, mp4”. Es claro, para usar cada día múltiples pantallas, no es necesario saber ortografía. Y ante la pregunta de “¿qué pantalla quisieras tener en tu cuarto, ¿ya la tienes?” la respuesta es sugerente: “si un xbox y un televisor”. No es suficiente usarlas cada día –ni esto enseña a escribir se manera adecuada sus pantallas-, y, según lo sugiere, tenerlas en casa: quiere tenerlas en su cuarto.

Otro niño -11 años- ante la pregunta “¿cuáles son las pantallas que usas cada día?” coincide en parte con los anteriores: sólo dos de las pantallas: “Yo uso el televisor computador” –así, sin conectivos-. Otro dice: “yo si me gustaría tener una pantallo en mi avitación”: es muy claro: quisiera tener una en su habitación, como muchos de los niños y niñas, dependiendo de sus condiciones socioeconómicas, con lo cual se expresa el interés por tener un espacio personalizado, donde puedan compartir con otros niños y niñas –ya adolescentes y jóvenes- y usar sus pantallas sin el control de los padres.

Veamos ahora qué hacen los niños y las niñas después de terminar su jornada escolar. Ante la pregunta “¿qué haces cuando no estás en el colegio?” el primer niño -13 años- muestra un menú de actividades muy divertido: “Ver televisión, montar sicla, jugar xbox, ir al parque, jugar futbol.” Tres actividades lúdicas al aire libre y dos en las pantallas. Otro de los niños -13 años- también combina las actividades al aire libre y las pantallas: “Jugar Xbox, jugar fulbol en la calle o ver televisión”. Es, en cierta forma, un estilo de vida chévere para muchos niños y niñas de los sectores populares:... “fulbol en la calle” además acompañado de pantallas...

---

<sup>23</sup> Bruno Bettelheim sostiene en Aprender a Leer que muchos estudiantes de Estados Unidos de básica aprenden a contestar lo que los profes les piden... y se gradúan sin aprender a leer. (1983)

No todos, sin embargo, disfrutan esta diversidad de actividades –reales, mejor, físicas y virtuales-. Es el caso de otro de los niños, de 11 años, quien, simplemente, está con una pantalla y no está en las otras actividades: “Yo cuando no estoy en el colegio ver televisión”, -entra en diálogo con la pregunta-, y presenta una situación típica para los niños y niñas: fuera del colegio, lo que hacen es ver televisión. Y otro, en cambio, si bien reduce su vida a las pantallas las combina: “Ver televisión o jugar Xbox”, lo cual es una respuesta que indica, cómo es, en buena medida, la vida de los niños y niñas: colegio – en media jornada-, y pantallas...

Y una de las niñas, de 11 años, lo combina con su vida escolar: “Ago tareas y luego veo televisión”; entonces, pensando en la ortografía, al parecer es poco el tiempo para estudiar, pero con un ritmo muy similar, a la de un niño que afirma: “Estudiar o ver un rato de tv”.

Es claro, en el colegio estatal, la tele es la reina: está en el centro de la vida de los niños y niñas. Por eso es tan interesante la propuesta de una de las coinvestigadoras en este colegio: “¿cómo sería su vida sin la tele?”.

La televisión, debido a la frecuencia y penetración que tiene en los hogares, es una de las fuerzas más potentes que está construyendo la subjetividad infantil, en por lo menos dos niveles. Un primer nivel, relacionado con los contenidos que se presentan en la tele, y que si bien no abordo en esta investigación, es claro que hacen parte de la “agenda mental” de los niños: violencia, sexo y narcotráfico. Y un segundo nivel relacionado, por un lado con la televisión como industria, es decir como el medio a través del cual se mueve la publicidad (que a su vez mueve a la sociedad de consumo) que incita a consumir, y por otro lado, la construcción de patrones estéticos en los niños y niñas, que se empiezan a ver reflejados en sus opiniones sobre lo que les gusta y no les gusta de la tele.

## **2.4“Saludo a mis abuelos... ir a natación”**

En el colegio privado, al revisar sus respuestas sobre el tipo de actividades de los niños y niñas al terminar la jornada del colegio, aparecen, algunas convergencias y, por supuesto, muchas diferencias. Una niña de 11 años, a la pregunta, “¿qué haces cuando

no estás en el colegio?”, señala: “Yo llego a mi casa y ago las tareas y si termino temprano saludo a mis abuelos y de últimas veo un rato de televisión”, -con el mismo tipo de error ortográfico de uno de los niños del colegio distrital- e introduciendo una actividad social, en esta caso familiar, diferente, que no se ha señalado por parte de los niños y niñas de ese colegio: “saludo a mis abuelos”, con lo cual indica que viven cerca pero en otra vivienda.

Otra de las niñas, de 12 años, responde: “Jugar en el computador, salir a jugar con mis amigas, ver tv, estudiar, estar con mi familia, ir a natación”, con lo que vemos una combinación de actividades: pantallas – sociales- deportivas, con una característica particular, la natación en la ciudad es, en principio en espacios privados –clubes o piscinas pagadas-. Frente a niños del barrio popular donde está el colegio distrital que no tienen un parque en 10 cuadras a la redonda.

Uno de los niños del colegio privado responde igual que uno de los del colegio distrital: “Juego fútbol y veo televisión”, con la única diferencia en la forma como escribe su deporte. Y complementa su situación frente a las pantallas al responder a la pregunta: “¿te gustaría tener alguna pantalla en tu cuarto?, ¿ya la tienes?”, con un sencillo: “Si, y si tengo un televisor en mi cuarto”, es decir, quiere una segunda pantalla en su cuarto, aunque no advierte cuál es. Otro niño dice: “Miro televisión, leo, uso el computador y saco a mi perro”.

Por su parte, otro de los niños del colegio privado -11 años-, frente a la tele y las pantallas responde la pregunta “¿cuáles son las pantallas que usas cada día?” con un menú casi completo: “Televisión, computador, celular, y la de mis videojuegos”, pues conviene precisar que en estos casos el celular es “inteligente”, es decir, con juegos, internet, chat,... Y frente a la pregunta acerca de si “hay algo que no te guste de la televisión o de tu relación con la televisión”, su respuesta abre una nueva línea de explicación: “Lo que no me gusta son los programas pornográficos”, con lo cual sugiere una postura de independencia frente a la programación a pesar de ser casi de los más pequeños en edad.

En un sentido de independencia parecido, otro de los niños responde la pregunta de si “¿hay alguna pantalla que te guste pero que no puedas usar?, ¿por qué razón?” responde: “El televisor porque me desconcentra de la tarea” lo cual se comprende muy

bien a conocer su respuesta a si “¿hay algo que no te guste de la televisión o de tu relación con la televisión?” en tanto dice: “No, a mi me encanta la televisión”, esto es, expresa claramente una relación de gusto y distancia, al parecer, de independencia frente a la tele.

A su vez, y en el mismo sentido, un niño de 10 años responde la pregunta “¿hay alguna pantalla que te guste pero que no puedas usar?, ¿por qué razón?” al afirmar: “El televisor porque a veces tengo mucha tarea y no me dejan utilizarlo”, con la diferencia de que es ya por disposición de sus padres que no puede utilizarlo. Y su interés por las pantallas se ve reflejado en su respuesta: “me gustaría tener televisión y tengo celular y computador”, en la que se aprecia que dos pantallas no son suficientes: quiere también una tercera<sup>24</sup>.

Varios niños y niñas señalan un cuestionamiento similar a la televisión relacionado con la dependencia que genera en muchos niños. Frente a la pregunta “¿hay algo que no te guste de la televisión o de tu relación con la televisión?” una niña de 11 años señala: “Lo que no me gusta es que algunas personas se vuelven adictos a el”, mientras que un niño de la misma edad responde: “Sí: que hay veces que nos apegamos mucho a ella”, con lo que se pone de presente, una legítima inquietud sobre el uso de la tele, cercana a algo como “dependencia o adicción” a la tele, lo cual se observa similar frente al conjunto de las pantallas.

Frente al uso cotidiano de pantallas, en el colegio privado, es claro que combinan varias pantallas. De manera similar a las respuestas que ya vimos en niños y niñas, un niño de 11 años señala las pantallas que usa cada día: “Televisión, computador, PSP y Gameboy”, mencionando, con precisión, dos tipos nuevos de juegos, que me exigen investigarles qué son: el PSP es el Play Station Portatil, y el Gameboy, un videojuego individual. A su vez, una niña dice: “Tv, Internet, pm4, celular, etc.”, quien introduce de manera explícita el Internet, y un diciente “etc.”. A su vez, un niño -de 11 años- señala: “Televisión, computador, Nintendo DS, y el teléfono celular.”

---

<sup>24</sup> Se combinan en este caso las pantallas portátiles –en este caso, el celular- y las que se pueden usar en ciertos espacios. Sin embargo, la tendencia a la pantallización de la sociedad avanza en la dirección de que todas las tecnologías y los medios de comunicación estén sobre el cuerpo.

## **2.5 En fin, todos ven televisión cuando no están en el colegio**

La tele no está sola en la vida de los niños y las niñas. En los dos colegios aparece el gusto y el disfrute cotidiano por otras pantallas. De una u otra manera, tiene vínculos con otras pantallas y que, al igual que la tele, les encantan. Están los videojuegos, el computador, los celulares, entre las más nombradas<sup>25</sup>.

A partir de la encuesta de acercamiento a los dos grupos de niños y niñas en el colegio público y privado, tenemos entonces, tres elementos centrales que ponen de presente la importancia, en primer lugar, de la tele, y en su conjunto, de las pantallas en la vida de los niños y niñas de 5º grado, de los dos colegios: 1. El gusto por la tele; 2. El uso cotidiano de varias pantallas, y 3. Las actividades fuera del colegio.

Es un hecho que, en general, todos ven televisión cuando no están en el colegio. Y que sienten un gusto muy especial frente a la tele. Y, desde luego, en varios casos está acompañado de algo que no les gusta. Tienen en común, los dos colegios, que a todos les encanta la tele, que está presente en sus vidas cotidianas de manera significativa.

Hay también algunas diferencias en los procesos frente a la tele en los dos colegios: mientras en el colegio privado aparece el gusto por programas infantiles o de canales por suscripción, en el colegio distrital está el gusto por los programas de telenovelas de la mafia; o, en este grupo de niños y niñas, frente a lo que no les gusta están los tantos comerciales o los noticieros, en el colegio privado aparece el distanciamiento por la dependencia que la tele puede generar.

A este respecto vale la pena pensar en la forma como se estructura la relación con la televisión. La preferencia de los niños y niñas del colegio distrital por las “narco-novelas”, viene acompañada de la ausencia de televisión en su habitación (si es que tienen una

---

<sup>25</sup>La investigación de Fundación Telefónica señala, para América Latina, que cuando la posesión de computador e Internet en casa se ve a veces dificultada por las condiciones económicas, este hecho “no limita el acceso a estas tecnologías interactivas: el 63% de los encuestados de 6 a 9 años navega por la Red, porcentaje que alcanza el 96% a los 17 años, lo que confirma la afinidad de este grupo de edad con los dispositivos digitales” (Fundación Telefónica: 2008, 312).

para ellos solos), lo que sugiere que en los horarios triple A son los padres quienes definen qué programas de televisión ver. Es decir que los niños probablemente ven narconovelas por falta de otras opciones cuando sus padres están en la casa. Sin embargo, también puede ser que precisamente sean los niños y jóvenes de ciertos sectores sociales quienes están más interesados en la emocionalidad que despiertan estas series, de estar cerca de fenómenos como la delincuencia, el narcotráfico, las prepagos, entre otros.

Por su parte los niños y niñas del colegio privado, manifiestan tener pantallas en sus habitaciones, lo que les daría cierta independencia con respecto a las elecciones de sus padres. Esto, sumado a la posibilidad de tener televisión por suscripción (donde hay canales exclusivamente para niños), les daría la posibilidad de ver más programas infantiles que a los niños y niñas del colegio distrital.

En las actividades fuera del colegio, en general, en los dos colegios están presentes las pantallas y en casi todos los casos se incluye ver televisión. En general la combinan con el uso de otras pantallas como videojuegos, celulares, y el computador. El uso de las pantallas es un hecho cotidiano, innegable, y de gran importancia para los niños y las niñas. En algunos casos –pocos, más bien- hay, después del colegio, actividades sociales con los amigos o con otros sectores de las familias –como los abuelos-. Y en varios casos, se combinan con algún deporte o actividad lúdica.

Estas similitudes se complementan con algunas diferencias significativas en lo que hacen fuera del colegio: mientras algunos niños del colegio del sur dicen que juegan “fulbol” en la cuadra, algunos del colegio privado hacen deportes -¿juegan?- en canchas o escenarios privados como las piscinas o el tenis. Mientras en el colegio privado hablan de visitar los abuelos o estar con las amigas, en el colegio distrital no se mencionan este tipo de actividades.

Estos niños y niñas están en su proceso de integración a la reproducción de las relaciones culturales correspondientes: entrar en la dinámica de las pantallas en su vida cotidiana y esta es, bueno, hace parte, de la dinámica del consumo. Están aprendiendo esta vida de las pantallas –virtual- y poco están aprendiendo la clave de la educación básica, la escritura. Si bien los profes pueden contrargumentar diciendo que ahí se

muestran los efectos des-educativos de los consumos mediáticos y de las nuevas formas de escritura digitales, donde poco importa la corrección ortográfica sino la comunicación, como el chat, los foros, blogs y las redes sociales. Pero, al parecer no es el caso, dada la poca frecuencia en el uso de internet y del computador.

Para el caso de esta investigación, las diferencias sociales entre los niños y niñas de uno y otro colegio son notorias, tanto en las respuestas relacionadas con la distancia que pueden llegar a tomar de los contenidos y estéticas que les muestra la televisión, como en la forma de redactar sus respuestas y la calidad de la educación que allí se ve reflejada.

Manuel Castells señala que “Actualmente, las principales actividades económicas, sociales, políticas y culturales de todo el planeta se están estructurando por medio de Internet. De hecho, quedar al margen de dichas redes es la forma de exclusión más grave que se puede sufrir en nuestra economía y en nuestra cultura.” (Castells, 2001: 17). Sin embargo y a pesar de ser conscientes de las dificultades y de la necesidad de que los niños y niñas de clases sociales vulnerables se relacionen de manera más frecuente y cualificada con las pantallas, en el colegio distrital no parece haber una política educativa clara a este respecto, lo que deja en manos de los niños y las familias esta tarea, mientras que en el colegio privado, de acuerdo con lo que dicen los niños y las niñas sobre el uso seguro de internet, sí han tenido algún grado de educación en uso de tics. De esta manera, la brecha digital existente entre los dos colegios se ve reforzada por la brecha educativa, y la brecha educativa (en términos de calidad de educación y garantías de inclusión) se ve reforzada por la brecha digital.

Es interesante indagar sobre el significado y las consecuencias de esta brecha digital en el capital cultural de estos niños y niñas del colegio distrital. En términos de la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu, los niños de este colegio distrital heredaron de su familia un conjunto de significados, atributos de estilo, modos de pensar y tipos de inclinaciones que tienen un estatus y un valor social determinado de acuerdo con lo que las clases dominantes califican como lo más valioso del capital cultural. Si es leve esa conexión con el capital cultural dominante, estos niños estarán en obvia desventaja puesto que les costará un gran esfuerzo aquello que a los niños de las clases cultivadas les ha sido dado —estilo, gusto, ingenio- en síntesis, esas aptitudes que parecen naturales en los miembros de las clases cultivadas y que se esperan naturalmente de ellos precisamente porque ellos son la cultura de esa clase.

Por tanto, esa brecha digital, es producto de una brecha educativa y, en últimas, de una brecha social, por lo que los niños de los sectores populares terminan por ser vistos y por percibirse a sí mismos, en términos del capital cultural, social y económico, como diferentes e inferiores.

## **2.6 “No hay moros en la costa”**

Al terminar la actividad de la encuesta, les pregunto a los niños y niñas del grado 5º si hacemos un segundo día en que me ayuden para la investigación sobre las pantallas, es decir si estarían dispuestos a apoyar esta investigación. En los dos colegios contestan entusiastas que claro.

A la semana siguiente visito los dos colegios. La invitación es, entonces, “a que se organicen en grupos, libremente, y preparen una cartelera sobre el tema que ustedes quieran exponer a sus amigos sobre las pantallas”.

En el colegio distrital la actividad se inicia con un poco de dificultad: al comienzo no veo un diálogo entre ellos: están muy pegados de los ejemplos o de las explicaciones que yo les doy: los titulares a los que llegan son frases muy generales, sin verbos... Y el niño o niña que coge la cartulina no la suelta, en buena medida los demás miran. Todos los grupos quieren una regla....

Hacemos una primera ronda de exposición de las carteleras. Algunos se van “soltando” a medida que avanzan en su exposición, hacen chistes, bromean con el resto del curso y surgen las preguntas a lo que han dicho y presentado en cartelera. Se va mejorando el ambiente: algunos piden hacer una segunda representación y la van haciendo, aparecen elementos que siento creativos. Observo con curiosidad la repetición. Es una fase de la actividad en el salón...: lo que uno hace o dice todos lo van repitiendo uno tras otro. Veamos algunas de las experiencias.

Un primer grupo representa una escena que transcurre en la casa de unos niños. El argumento de su representación es el robo de las monedas por los niños en su casa para irse a jugar xbox. La trama es la siguiente: la mamá se fue a bañar y dejó la plata (dos mil

pesos) en un mueble y los niños se hicieron los dormidos. La mamá, sin preguntar nada, se fue para el trabajo. Entonces los niños dijeron: *No hay moros en la costa*, y luego le cogieron la plata y se fueron para los videojuegos de la cuadra a jugar x-box. Después cuando vino la mamá del trabajo les preguntó por la plata y ellos dijeron que no sabían nada... entonces la mamá les echó la culpa y les pegó. Al terminar viene el diálogo en torno a la representación. Les preguntamos: “¿qué quiere decir esta representación?” Nos dan la explicación: que los niños eran muy aficionados y no importaba que la mamá los regañara y les pegara. Y dicen que se lo inventaron porque algunos niños harían lo que fuera por jugar el Xbox: robar, vender cosas,...

Otro grupo hace una representación –como un sketch de teatro-. El niño le pedía plata a la mamá para ir a un café Internet para hacer una tarea, pero no, era mentira: era para jugar Xbox. La mamá les dio la plata y se fueron a jugar Xbox: la mamá llegó hasta el café y los regañó brava, los sacó, porque le dijeron mentiras.

Viene el diálogo sobre los videojuegos a raíz de las representaciones. Les gusta ir a jugar a las maquinitas, ir a jugar en los “ataris”. Les pregunto por este tipo de juegos, no encuentro mayores detalles. Me queda la duda: *¿los ataris: son muy antiguos?*).

Los niños, en particular, comentan sobre los videojuegos: “A los niños les gustan más las máquinas: de peleas, de armas,... vale \$500 la media hora”. Nos explican que “les gustan más que la televisión por la violencia: se puede disparar, el videojuego es como la vida real”. El juego que más les gusta es San Andrés que consiste en “matar, hacer misiones,...”.

Comienza desde niños y niñas la vida de consumo... pero es interesante: recrean la realidad, dicen mentiras...es, creo, una primera forma de contestación cultural. Y ofrecen claves para el trabajo de invitarlos a vivir<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Si bien decir mentiras no es una forma de contestación cultural, incluso, la mentira-robo bien puede ser interpretada como una de las formas más perversas del capitalismo, es interesante el recurso creativo de los niños.

Otro de los grupos en el colegio distrital expone sobre internet. Al parecer también prefieren Internet frente a la televisión. Cuál es la razón, les pregunto. Y la explicación es clara: “Internet sirve para buscar amigos y chatear”. Insisto en el diálogo, pregunto: ¿por qué es más divertido? Y responden con insistencia: “Porque sirve para buscar amigos en Facebook,...” avanza la conversación, y alguno dice: “feos amigos”... yo les pregunto, ¿Qué significa Facebook?, ¿qué significa face? Me miran aterrados, reitero: ¿qué parte del cuerpo es face? ... silencio...

Un tercer grupo, quienes se llaman “grupo los exploradores” expone sobre Internet. Nos explican, “Internet sirve para jugar, hacer tareas, investigar,...”. Les pregunto qué se puede jugar: “Se puede jugar Mario Bross y otras cosas más”, pero no mencionan otros. Y sobre las tareas, explican: “sirven para investigar, mencionan la Encarta 2003”, creo que es la enciclopedia que tienen en los computadores del colegio.

Otro grupo expone sobre los niños y las máquinas. Es muy parecido al grupo anterior. Casi podemos decir que lo imitan. Dicen: “Las máquinas sirven para jugar”, se refieren a las maquinitas. Lo interesante es el diálogo que se abre: surge la pregunta de parte de una de las niñas: “¿Por qué los niños son tan ambiciosos?” esta es una categoría y una pregunta de uso muy frecuente entre los niños y niñas del curso 5º y del equipo de coinvestigación. Es el puente para analizar el acceso de los niños y niñas del colegio distrital al mercado, al consumo.

## **2.7 “Que los ricos empiecen a convivir con los pobres”**

En el trabajo en grupos en el colegio privado se presentan diversos temas, desde noticieros y telenovelas hasta la creación de un software.

El primer grupo lo conforman seis niñas (¡sólo niñas!): fluyen las ideas para crear, cada una da una idea: un noticiero, una propaganda, una serie de televisión, un notiniños,... en fin, llegan a la siguiente problemática:

*“unos niños que no tienen pantallas... somos pobres y...”* hay muchas risas, fluyen las ideas y las palabras en un ambiente de camaradería: la idea, me explican, es para que los ricos empiecen a convivir con los pobres...

Llegan a una telenovela cuyo nombre es “tenemos que... la convivencia” y se lanzan a preparar su cartelera: “*yo decoro, tu escribe el título...*” lo cual da pautas del nivel, estilo,

características del colegio y muestra una toma de distancia (táctica, creación) frente a la tele.

El segundo grupo, que adopta el nombre de COCO, trabaja sobre una telenovela y cuya trama es la siguiente:

*“los ricos y los pobres: unas hermanas (seis) cuyos papás se separan y quedan 3 y 3 niñas: a unas algo les pasa con la guerrilla (les matan el papá) y quedan muy pobres... y a las otras, quedan con la mamá, muy ricas, luego, por las cosas de la vida se encuentran...”*

Al parecer hay un final feliz. La problemática social y el conflicto del país también están presentes, desde otra perspectiva: ¡esperan el reencuentro de la familia! Como una metáfora de lo que esperan para su país.

Un tercer grupo trabaja sobre las antiguas tecnologías, despliega una campaña publicitaria:

- *“¿está cansado de las antiguas tecnologías? Llegaron las nuevas tecnologías...esto es el pasado y el futuro...Ya están a la venta en todo el mundo.”*

-

Después de varias ideas llegan a esto: se inventan un comercial de televisión, con jingle y todo para promover su producto: *un sistema que es un antivirus, no...no...es una marca de computadores...* fluyen las ideas..., *no, es mejor que sea un software, -¿qué es software?* dice otro niño, y le explican: *es como un programa que tu instalas en el computador – que protege a los niños en Internet.*

Resaltan lo que no les gusta a los niños de Internet: lo que no me gusta es que se vuelve adicto... no, aclaran, *adictivo.*

El nombre del antivirus es *Col –Br- Arg: porque son los países que más nos gustan: por los equipos de fútbol. Colbrarg es una marca.*

Este ejemplo expresa una postura distante frente a las nuevas tecnologías, al parecer tienen conciencia de lo que sucede con el consumo en tanto se ponen “por encima” para mirar la historia. Es un caso que permite analizar que estos niños despliegan acciones

tácticas frente a la vida de consumo: son capaces de proponerse como usuarios productores de tecnología y no simplemente como usuarios consumidores.

Un cuarto grupo trabaja sobre *“lo que no nos gusta de internet”*. Presentan diversos aspectos:

- *“¿está cansado del...porno en Internet?”*
- *Lo que sí nos gusta son los videos...*
- *Genial, el mundo es mío...”*

Están muy claros en lo que les gusta y lo que no les gusta de las pantallas y además eso de *“el mundo es mío”*, ¿qué puede significar?

Al final, el grupo de la telenovela repite su función con un dramatizado mucho más elaborado... incluyen un episodio de los guerrilleros... en fin, tienen interés de mostrar su mirada sobre la problemática del país.



## Internet: Del barrio al teléfono móvil

Uno de los elementos que orientó la investigación fue el de la brecha digital, entendida como el acceso (o falta de acceso) que se tiene a internet y los usos que se hacen de éste. Buena parte del trabajo de campo estuvo dirigido a indagar en las formas que adquiere la brecha en la comparación entre los dos colegios. Si bien esta comparación se centra en los colegios Flemming y San Bartolomé, como se señaló atrás, en un primer momento del trabajo de campo realicé la encuesta en un colegio distrital, en la localidad de San Cristóbal, en la salida para Villavicencio, cuyas condiciones, similares a las del Flemming, me permiten resaltar aspectos claves de la brecha digital.

Hubo dos preguntas cuyas respuestas dan cuenta de la profundidad de la brecha en términos del acceso a internet: “¿Cada cuánto entras a internet y a hacer qué?” y “¿en dónde entras a internet?”.

En el colegio distrital, doce niños dijeron entrar a internet en su institución educativa, ocho en cafés internet y siete en el barrio (seguramente también son cafés internet, pero, como describiré más adelante, vale la pena resaltar la referencia territorial que hacen los mismos niños); solo tres dijeron entrar a internet en sus casas. Sobre cada cuánto entran a Internet, diez niños dijeron que entran cada 8 días, uno cada 4 días, uno cada mes y uno nunca; sólo un niño afirmó que entra a Internet casi todos los días y uno dijo que solo había entrado una vez. La mayoría de respuestas sobre lo que hacen en internet están relacionadas con labores escolares -hacer tareas, investigar- y con jugar y chatear.

Por su parte, en el colegio privado, veinte niños dijeron entrar en sus casas, cinco en el colegio y cuatro en cafés internet. Sobre la frecuencia de acceso, doce niños dijeron entrar todos los días, cinco casi todos los días y tres cada dos días; y sólo uno afirmó que entra a internet únicamente los fines de semana.

Los niños y niñas del colegio distrital usan internet casi exclusivamente para hacer tareas, jugar y chatear, mientras que los del privado, si bien tienen estos mismos usos, dijeron pasar un buen tiempo en redes sociales.

Según las respuestas, puede pensarse que en el colegio distrital el uso de internet depende sobre todo de las necesidades escolares y que al entrar a hacer tareas se aprovecha para jugar y chatear. Seguramente hay casos en los que se entra exclusivamente a jugar, pero parece preponderante el uso “escolar” de internet. Al parecer, la mayoría de niños y niñas entran en los computadores del colegio.

El uso de internet en el colegio privado no está necesariamente ligado a las obligaciones escolares, sino que se navega como parte de la vida cotidiana y ahí se aprovecha para hacer tareas. Algunos niños señalaron tener horarios diarios para ingresar a internet, lo que indicaría cierto control de los horarios por parte de los padres. Varios niños dijeron descargar música y videos, y uno señaló el comprar cosas por internet.

Podría decirse que en el colegio privado los niños entran a internet con la misma familiaridad con que ven televisión (la mayoría tiene internet en su casa y según lo indican, muchos tienen el computador en su cuarto), mientras que en el colegio distrital la relación con internet no es cotidiana, sino de “dependencia” con respecto a las obligaciones escolares.

En estas respuestas se evidencia la primera dimensión de la brecha: el acceso a internet. Si bien la diferencia no es tan tajante para afirmar que hay un grupo que accede y otro que no lo hace, sí es claro que los niños y niñas del colegio privado ingresan todos o casi todos los días, lo que hace de internet para ellos una herramienta cotidiana de acceso a la información, al entretenimiento y a la “vida social virtual”. Por su parte para los niños y niñas del colegio distrital, el internet sería más una herramienta útil para hacer tareas y tener ratos de entretenimiento. De esta manera se evidencia la relación existente entre las posibilidades de acceso a internet como parte de las dinámicas de inclusión/exclusión social actuales, y el uso que se hace de este (el grado aprovechamiento de sus múltiples posibilidades), por parte de niños y niñas de clases sociales distintas.

En esta dinámica de inclusión/exclusión se presentan dos tipos de limitaciones: las originadas en la brecha digital, que es tanto la brecha tecnológica entendida como la diferencia de acceso a los equipos y a la red, y que explica que núcleos de la población no pueden acceder a la tecnología y a la comunicación, como la brecha cultural que es la diferencia en la capacidad de determinados sectores de la sociedad, que teniendo acceso al hardware y a la red no pueden aprovechar las posibilidades que ofrece internet para navegar –investigar, bajar música y materiales comunicativos, informarse,...- y para divulgar sus creaciones, para comunicarse y participar de las redes. Esta segunda brecha, la de no saber qué hacer con el potencial tecnológico y comunicativo que ofrece internet, explica que varios tipos de grupos sociales -como analfabetas digitales, o quienes por su edad, personas mayores, quienes “no venimos con el chip incorporado”, o por su nivel educativo –de analfabetismo funcional, entre otros no saben cómo aprovechar la red. Sin embargo, la brecha digital plantea un gran interrogante para países y regiones del mundo que no han formulado una estrategia clara para entrar a la sociedad del conocimiento, de tal forma que su presencia en la red es simplemente funcional y marginal frente a la presencia de los países y corporaciones de presencia dominante. En este sentido, vale la pena señalar que las políticas europeas de educación-alfabetización mediática tratan de promover usos productivos y no meramente instrumentales, lo que implica la construcción de una ciudadanía digital.

Vale la pena recordar en este punto algunos de los planteamientos que sobre el internet y las nuevas relaciones sociales que este ha impulsado, hace Manuel Castells (2001). Si bien estamos frente a una amplia generalización del uso de Internet, y del uso del computador personal como condición técnica directa, es muy grande la población del mundo que no tiene acceso a la red: en muchos países y en amplias zonas geográficas al interior de todos los países, incluidos los desarrollados, y en estratos socioeconómicos *bajos*, la geografía de Internet muestra que muchas personas y comunidades en todo el planeta no están integradas en la red global.

En este sentido, no se puede pensar que el hecho de tener computadores en internet en todos los colegios públicos, es sinónimo de acceso universal a la red (al menos para la población escolarizada), como muchas veces lo presentan los gobiernos. Si bien la conectividad es un paso importante en la reducción de la brecha, es evidente que esta sigue existiendo, pues no se logra generar una dinámica que permita la integración de

todos los niños y niñas, en este caso, del colegio público a la red global, de la misma manera que sí se está generando en los niños del colegio privado, debido al uso cotidiano que pueden hacer de la red.

Tal como señala Rocío Rueda: “Los computadores han entrado en nuestras escuelas por un afán modernizador y la presión de unas políticas económicas internacionales” (Rueda: 2004, 15). Es decir que los computadores están en los colegios públicos, pero no han entrado de la mano con políticas y estrategias orientadas a reducir la brecha digital y la desigualdad educativa existente.

### **3.1 La familiaridad con Internet**

Frente a la pregunta, “¿Qué sitios de internet conoces? ¿para qué son?”, los niños y las niñas del colegio distrital la interpretaron como una pregunta por los lugares físicos que conocen donde hay internet. De ahí que las respuestas más numerosas hayan sido: Café internet (18), Colegio (10) y Barrio (10).

Sobre los lugares virtuales (páginas web que conocen), las más numerosas fueron google (13) y yahoo (9). Sin embargo, en este número de respuestas se incluyen las variaciones a los nombres. Google tuvo 9 variaciones (woogle, groogle, gogle, etc.) y yahoo 7 variaciones (yah ju, yohoo, yahum). Esto indicaría que si bien saben que estos buscadores existen, su acercamiento a ellas no es frecuente, pues no han apropiado el nombre.

En este colegio no parece haber una familiaridad con el lenguaje de internet que se evidencia en la dificultad para escribir correctamente el nombre de las páginas que se conocen y en no saber que por lo general, cuando se habla de sitios de internet, se está haciendo referencia a páginas web. Esto mismo parece que “silenció” la segunda parte de la pregunta (¿para qué sirven?), pues solo dos niños dieron respuesta a ella. En este sentido, no solo se evidencia una falta de familiaridad con el lenguaje, sino principalmente con el uso de internet (hubo dos respuestas de “no se” y una que quedó vacía, y solo 11 de los 35 llenaron las cuatro opciones posibles de respuesta).

En el colegio privado no hubo confusión entre los sitios físicos y virtuales, esto es, entre los lugares donde se presta el servicio de acceso a la Internet y el conjunto de redes descentralizadas de información que conforman la Web.

Hubo un alto número de respuestas relacionadas con redes sociales (17), que no aparecieron en el colegio distrital. También apareció Wikipedia (como lugar de consulta) con 12 votos. Así se evidencia una diferencia bastante marcada en la relación que se tiene con internet en cada colegio, pues basta con saber que en el colegio distrital hablaron de la enciclopedia Encarta (enciclopedia multimedia digital off line con actualizaciones anuales) como sitio de consulta, mientras que en el colegio privado hablaron de Wikipedia (enciclopedia libre, escrita por los internautas que quieran aportar y políglota, on line con actualizaciones diarias).

En este sentido la brecha digital se origina y se manifiesta, de manera directa, en la diferencial de acceso al instrumento técnico –el computador personal y la conexión a la red- que posibilita la comunicación, y la diferencial de habilidades sociales para acceder a la web: desde la capacidad para leer y escribir hasta el manejo de los códigos comunicativos para manejar el aparato digital y acceder a la web.

Sin embargo, debido al bajo costo de los programas y a la industria de la piratería uno supondría que esas brechas digitales se aminoran, sin embargo se redoblan a medida que proliferan nuevos dispositivos electrónicos como el Wii, tablets, teléfonos inteligentes como el Iphone, PlayStation 3, televisores 3D, DVD Blue-ray, etc., que literalmente están incorporando las “nuevas tecnologías”.

### **3.2La red global: brecha y hegemonía**

Manuel Castells aporta una mirada de conjunto a los cambios estructurales de la sociedad –mundial- en las relaciones economía, cultura, poder. “En un mundo de flujos globales de riqueza, poder e imágenes, la búsqueda de identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social” (Castells, 1999: ...). En esta dirección señala que las redes globales son, en la sociedad actual, el medio indispensable en la formación del tejido de la política, la economía, la vida social. La característica de la sociedad red que va a servir de contexto a la brecha

digital es, precisamente, que este período histórico se caracteriza por la pérdida de importancia de las instituciones, las formas de socialización tradicionales, las organizaciones, los movimientos sociales, y por la secuencia de expresiones culturales efímeras.

Esta tendencia se hace evidente en la referencia territorial de los niños del colegio distrital (entrar a internet en el barrio). Cabe pensar en la importancia que tiene la vida de barrio en la cotidianidad de estos niños, pues la calle seguiría siendo un espacio clave de socialización, mientras que para los niños del colegio privado el barrio nunca es mencionado y, en cambio, sí se evidencia la importancia de las redes sociales virtuales en su “socialización” (o al menos en la interacción con otros niños). En este sentido se puede decir que a medida que internet penetra en las casas y en las habitaciones, la calle va perdiendo terreno en tanto espacio de interacción social.

De cierta manera, esta “colonización” de lo social, por parte del mundo virtual, permite entender la tendencia (más fuerte en el colegio privado, más débil pero igual presente en el colegio público) de las niñas y los niños a hacer uso de redes sociales y del correo electrónico. No se debe perder de vista que de la mano con internet están la publicidad y las distintas formas de seducción al consumo. Es decir, que a medida que aumenta la permanencia en internet y el uso de redes sociales, aumenta la exposición a publicidades cada vez más sofisticadas, y sostenidas en la seducción, que invitan a niños y niñas al consumo constante. Como lo señala Andrew Darley a propósito de lo que llama “cultura visual digital”: “De hecho, sugiero que en las manifestaciones y géneros de la cultura visual digital que analizo, resulta posible discernir una clara disminución del interés por la construcción de significados, incluso en el ámbito de la producción textual. A los espectadores se les aborda en este caso desde planos más inmediatos y superficiales. Incluso me atrevo a sugerir que esa clase de involucración supone un cierto giro de la sensibilidad, un giro que se dirige a orientarla en mayor medida hacia las apariencias de superficie, hacia la composición y hacia el artificio, así como a establecer una relación más intensa con experiencias estéticas basadas de modo más directo en lo sensual” (Darley, 2002: ).

Para poner en contexto y entender de manera más clara las implicaciones de lo que vengo argumentando, quisiera señalar algunas de las características actuales de la red

en relación con la hegemonía. Internet aporta, en estas nuevas dinámicas del proceso del capitalismo nacional y mundial, nuevas realidades virtuales y simbólicas -imágenes, estilos, vocabularios,...- que engranan en las estructuras institucionales, en discursos, doctrinas, del poder político, militar, ideológico y religioso, las cuales fluyen en sinergia con el capitalismo en escala mundial, todas ellas, utilizando eficazmente la red misma como sistema de comunicación. Internet se integra en la sociedad informacional con todos los otros engranajes –o sistemas- económicos, de la industria cultural, comunicativos, y en las redes financieras internacionales.

En conjunto, el enfoque conceptual de hegemonía puede ser interesante para interpretar el sistema internet en el contexto histórico del capitalismo, para analizar las relaciones entre cultura y poder indagando por el papel de internet en las masas urbanas, en sus prácticas culturales y políticas como grupos o sectores subalternos. La hegemonía significa que las masas urbanas aceptan y aprueban desde y en su diversidad –social, económica, cultural- el liderazgo y conducción de una clase o bloque dominante en el plano político y moral. “La hegemonía no es la desaparición o destrucción de la diferencia. Es la construcción de la voluntad común por medio de la diferencia” (Hall 1991: 58). “Hegemonía es el consenso en la heterogeneidad” (Hall, citado por Rodríguez: 1998, 6).

Este consenso genera que dicho bloque se beneficie de los excedentes económicos sociales –generados por las masas urbanas y rurales-, controle el poder político, oriente la creación de significados, con el apoyo y consentimiento de las masas.

El análisis que desarrolla Rodríguez para la experiencia creole en el Caribe ofrece unas claves de interpretación interesantes para esta investigación: “Así entendida, la creolización es la habituación de diferentes grupos a un paisaje compartido, en donde unos se articulan como dominantes y los otros como legalmente subordinados. El proceso es así una fuerza actuante en *toda* la sociedad, que induce a la gente a reproducir ciertos comportamientos que luego asume como propios y en los cuales cree. Coco Fusco lo dice muy bien: actuar como si uno fuese otro (Fusco 1995).” (Rodríguez: 1998, 2).

Las variaciones de las palabras *google* y *yahoo*, o el hecho de que tan solo dos niños del colegio distrital digan que usan el correo electrónico, escribiéndolo como: “mirar el inmei” (a diferencia de los niños y niñas del colegio privado que en su mayoría dijeron usar “correo electrónico” o “e-mail”), abre la duda de si en verdad saben lo que es el correo electrónico y lo utilizan, o solo están “reproduciendo” en las respuestas los usos de internet que conocen. Lo que se observa, en este caso es algo equivalente al planteamiento de Rodríguez: actuar como si uno fuese otro. Reproducir ciertos comportamientos que luego asume como propios y en los cuales cree. Es este un diagnóstico de nuestras masas urbanas: amplios sectores de población que viven en las ciudades, participan de los consumos en diversos canales de distribución y en particular de los consumos simbólicos y de productos culturales, la radio y la televisión y cada día más internet. Actúan igual que las élites –clases dominantes- en sus prácticas culturales y políticas (en el caso del colegio privado, vemos como algunos niños ya señalan la posibilidad de hacer compras por internet). Para estos sectores, sus identidades están marcadas, precisamente, por los dictámenes de la sociedad de consumo a través de las modas y parámetros publicitarios o mediáticos y sus diferencias por la cantidad y el valor de los consumos.

### **3.3 De la brecha digital a la desigualdad educativa: la reproducción de las diferencias sociales**

Otra de las preguntas claves para indagar en la brecha fue: “¿Tú usas internet?, ¿cómo?”. Si bien esta pregunta aporta en la indagación de la brecha digital, también abre la posibilidad de pensar en la desigualdad educativa que media entre los dos colegios.

En el colegio distrital hubo 15 respuestas diferentes: tareas, jugar, investigar y chatear fueron las respuestas más recurrentes. Hubo tres respuestas de no (no uso de internet) y tres que no respondieron la pregunta. Es decir, seis niños que nunca usan internet.

La mala escritura de palabras de uso exclusivo en o para internet (Google, chatear, e-mail, etc.) indicaría un uso bastante limitado de la red (en términos del tiempo de navegación) por parte de los niños del colegio distrital, así como unas competencias limitadas de escritura. En el colegio privado hubo 20 respuestas diferentes: tareas, jugar, investigar y chatear fueron las respuestas más recurrentes. Nadie respondió que no usa

internet, ni hubo respuestas en blanco. Hubo cuatro respuestas relacionadas con un uso “adecuado de internet” (solo entrar a páginas seguras, conocidas, etc.), lo que indicaría que los niños y niñas de este colegio han recibido algún tipo de instrucción relacionada con un uso seguro de internet. Se mencionaron páginas específicas (Google, Facebook, Wikipedia, etc.), lo que no ocurrió con el colegio distrital. Hubo una respuesta que indica un alto grado de naturalización de la relación con internet: “Sí (lo uso), como lo haría cualquiera”, lo que resume, en cierta forma, la cercanía de los niños y niñas del colegio privado con internet.

De acuerdo con estas respuestas, los usos de internet giran en torno a tareas e investigar, que estarían relacionadas con la vida escolar, mientras que chatear y jugar, con el uso del tiempo libre (estos cuatro “usos” fueron los más recurrentes en los dos colegios). Puede decirse entonces que estos son los dos ejes del uso de internet por parte de estos niños y niñas: vida escolar y tiempo libre.

En el colegio distrital, los niños hacen un uso muy limitado de internet, mientras que en el colegio privado hay un uso más frecuente y notorio. Esto lo digo por las respuestas de este último colegio acerca del uso seguro y adecuado de internet. Lo que quiero decir es que en el colegio privado el uso de internet por parte de los estudiantes ha dado pie para implementar “campañas” de uso seguro de internet, mientras que en el colegio distrital esto aún no ha ocurrido.

Al relacionar estos datos de uso de internet con los dos contextos escolares en los que se realizó esta parte de la investigación, se puede pensar que la brecha digital, tanto de acceso al medio, como del uso que se hace de ésta, está profundizando las marcadas diferencias sociales de exclusión, tanto educativa como virtual entre los dos grupos sociales de niños y niñas. La brecha digital y la brecha educativa van de la mano. Castells señala: “Porque una vez que se está en internet y que todo el mundo esté en internet, es allí donde se introduce la más vieja divisoria de la historia: la educación. Entre quien sabe qué hacer con la red, para qué utilizarla, y quien no sabe (y no estoy hablando de tecnología sino de contenidos) es donde se dividen las cosas. Es decir: por

quien cuenta con la capacidad mental y educativa. Porque la capacidad tecnológica es fácil,...<sup>27</sup>(Castells, 2007).

Es claro, casi todo en internet es invisible. Si, lo virtual es invisible. Mejor, lo virtual no logra salir de la pantalla, no se hace realidad, no se toca, no huele. Se oye y se ve sólo en la pantalla. ¿Cómo es el poder en internet? Es invisible. A diferencia de esos poderes reales donde se mezcla fuerza-dominación-ideología-símbolos-, donde hay unos dominantes visibles donde unos se reconocen como dominantes -se ven a sí mismos y son vistos por los otros como tales-, en internet no hay dominantes, -¿quién domina en Internet?-, es más, casi podemos afirmar: en internet no hay jerarquías. ¿Hay poder? Tampoco. Todos somos iguales, todos podemos acceder a internet, todos podemos navegar, y lo mejor, todos -y todas- podemos crear nuestros sitios web, expresarnos libremente, crear, comprar, estar en las redes sociales. ¿No hay poder, no hay jerarquías o no las vemos? Si, no las vemos. Es difícil ver más allá de lo evidente. Usamos lo que se nos da sin preguntarnos. En internet hay consenso<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> “(...) Lo que sucede es que yo tengo mucho cuidado con estas afirmaciones porque hay toda una línea de pensamiento en el mundo –a la que yo llamo de determinismo tecnológico optimista– según la cual se piensa que si se le da una computadora a un chico se van a solucionar los problemas de la educación, y que si introduces internet en una economía ya hay desarrollo. Y, no, cuidado con esto: internet es una condición necesaria pero no suficiente. Igual insisto: si no hay internet es como si hubiéramos querido lograr la industrialización sin la electricidad. Mayo de 2007. La presencia de Manuel Castells en la sede de educ.ar

<sup>28</sup> Javier Echeverría en: *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer entorno*, señala que “este nuevo entorno se caracteriza por ser un espacio social, desconocido todavía en el presente y distinto tanto de la naturaleza, que constituye el primer entorno, como de la ciudad, identificada con el segundo entorno. A diferencia de los anteriores, la topografía de este nuevo entorno es reticular, virtual, inestable, heterogénea, transnacional y global, entre un amplio abanico de características.

Ver su artículo “Indicadores cualitativos de la sociedad de la información” en Revista *Nómadas* No. 18

[http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista\\_nomadas/18/nomadas\\_18\\_12\\_indicadores.PDF](http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/18/nomadas_18_12_indicadores.PDF)),

# **Coinvestigación: mercado, consumo y trabajo**

## **4.1 Los caminos de la coinvestigación**

Si bien en el conjunto de las observaciones del trabajo de campo se dispone de múltiples manifestaciones expresas relacionadas con la vida de consumo, la experiencia de coinvestigación ofrece sugestivos caminos para enmarcar dichas expresiones y para avanzar en el análisis cultural.

La invitación a desarrollar el proyecto de coinvestigación es similar en los dos colegios. El punto de partida es el mismo: la convocatoria se hace una vez se realiza la experiencia del trabajo en grupos en torno a las carteleras –como paso siguiente a la realización de la encuesta personal escrita-. La temática está clara para los dos cursos: la relación de los niños y niñas con las pantallas. Y, por supuesto, la participación en los equipos de coinvestigación es, debe ser, voluntaria. Y cada grupo de investigación que se conforme debe definir, de acuerdo con sus propios criterios, sobre qué van a investigar, qué técnicas de investigación quieren usar, cómo van a procesar los hallazgos y cómo los van a compartir con los otros niños de su salón.

Se conformaron los dos grupos de investigación. Iniciamos labores. A partir de la bitácora, reseño la experiencia en cada colegio.

## **4.2 Grupo de investigación del Colegio Fleming**

Es difícil iniciar la sesión: están dispersos, hablan al tiempo, no les importa que yo los convoque a la reunión que tenemos del equipo de coinvestigadores. Poco a poco se van integrando en la sesión. Unos les llaman la atención a los otros: “Oiga, no le da pena. El profe está esperando”. El grupo está conformado por dos niñas, una de ellas es de familia afro, de las mayores del curso, casi preadolescente; la otra niña es de las pequeñas del salón, un poco silenciosa, se nota que es de las más pilas

académicamente. Y cuatro niños: el más grande del salón, que tiene problemas en la dicción, otro, es un niño afro, nuevo en el salón, recién llegado del Pacífico, de familia desplazada por la violencia. Los otros dos se destacan, voy sabiendo poco a poco, porque son “fulbolistas”.

Iniciamos la sesión del equipo de coinvestigación. Se barajan varios temas, proponen, discuten,...

Comienzan a salir las propuestas de temas que más acogida tienen en el grupo. El primer tema propuesto es: ¿qué harían los niños y las niñas sin la tele?<sup>29</sup> Comentan. Lanzan sus hipótesis:

- “nos aburriríamos”
- “se irían por mal camino: se van para la calle...”
- 

La pregunta, pienso, es apasionante y fantástica: ya no podríamos vivir... sin la tele... no solo los niños y las niñas, por supuesto: también los adultos. Es una pregunta absurda hoy pero olvidamos que hace 60 años pocas personas habían tenido acceso a la tv. Ninguna tenía esto tan metido en su vida cotidiana. Es un pesar que no se les ocurrió extrapolar la pregunta a todas las pantallas.

Luego, aparece el tema de “los niños y el trabajo”. Quien lo propone es Juan, uno de los niños afro del curso, el desplazado. Lo cuestionan, le pelean, es evidente que no tiene mucha aceptación. Es otra forma más de agresión hacia el niño, coherente con otras situaciones de tensión hacia él. Es, siento, una expresión más de la violencia comunitaria sobre la población desplazada: además del sufrimiento que significa el desplazamiento, es duro, aunque frecuente, ver que la comunidad receptora no acepte a las familias desplazadas, y este fenómeno se presenta en los colegios: a tal grado es la discriminación que muchas madres desplazadas, y en particular, con los niños, niñas y adolescentes en los colegios estatales, tengan que sacar a sus hijos de los colegios: desde los profes que no comprenden y no acogen a los niños y niñas desplazados. Con

---

<sup>29</sup> ¿Qué harían los niños sin la tele?...Un análisis diferente de las implicaciones de esta pregunta se realizó en el capítulo 2.

razón el Auto 092 de la Corte Constitucional denuncia esta forma de violencia y exige al Gobierno nacional programas específicos de prevención, como lo muestra la página web [www.palabrasdeclores.org](http://www.palabrasdeclores.org). Al parecer en muchas comunidades receptoras –y a menudo la comunidad educativa no es la excepción- cala el prejuicio social apoyado por los medios masivos de que si los amenazaron en su lugar de origen algo debían, alguna culpa tendrían, desconociendo las dinámicas reales de la guerra sucia y del control del territorio.

Sin embargo, el niño insiste con su tema: cuenta que él va los fines de semana a trabajar al restaurante donde trabaja su tía en la cocina, con quien vive. Allí cuida los carros de los clientes. Al salir, le dan una propina. Reúne sus pesos en sábado y domingo, y se los da a la tía. Aún no veo claro cuál puede ser la relación con las pantallas, pero intuyo que este es otro aspecto interesante para analizar desde estudios culturales: como se cruzan en este niño su “identidad” en tanto estudiante y trabajador, su desplazamiento, su raza, y eso lleva a que se perfile su clase... comienza a ser un niño trabajador, del sector informal, esto es, trabajador sí, pero sin acceder obviamente al mercado de trabajo y, desde luego, sin acceder al respeto de sus derechos como trabajador, puesto que es “ilegal” que los niños y niñas menores de 15 años trabajen...

Es relevante el hecho de que haya niños y niñas como Juan, que tengan que trabajar para ayudar a sus familias a satisfacer sus necesidades básicas, y que sin embargo, estén interesados en participar de un grupo de investigación sobre pantallas. Es decir, esto nos da luces sobre la importancia de las pantallas en la vida individual y social, ya sea que se presente como algo a alcanzar (poseer y saber utilizar las pantallas) o como un “necesidad” actual (robar a la mamá para irse a jugar Xbox).

La discusión continúa. Todos se miran: comprendo que el tema de investigación comienza a ser visto con aceptación por el resto del equipo. Comienzo a descubrir: en el colegio, en el grado 5º es un hecho el trabajo infantil. Avanzan en la conversación. Se discute sobre cómo abordar el tema, qué aspectos específicos investigar. En medio de la discusión, van apareciendo propuestas de investigación, líneas para abordar esta problemática de los niños y el trabajo:

- Se preguntan “*si deben ayudar o no a las mamás trabajando*”: y es claro, no se refieren al trabajo en la casa, a los oficios para arreglar la casa, preparar la comida o cuidar a los hermanitos; no, se refieren a que los niños trabajen y ganen plata para ayudar a la mamá. Por el momento no aparece en el escenario el papá.
- “*¿Por qué trabajan los niños si no tienen necesidad?*” Se abre el debate: es uno de los argumentos para analizar el trabajo infantil. Aparece la respuesta clave: “*¡Para ir a jugar al café Internet!*”. ¡Ah. Entiendo ahora el vínculo con las pantallas...!
- “*Uno trabaja para ayudarle a la mamá y va al colegio a estudiar*”: Surge entonces la reflexión ética: “*¿eso es bueno?*”.
- Y otra preocupación: “*¿Qué prefieren: estudiar y no trabajar, o trabajar y no estudiar, o estudiar y trabajar?*”

El trabajo infantil es un hecho que está a la orden del día: y amerita la discusión en torno a qué deben hacer los niños y las niñas.

Estos son algunos de los temas que se proponen para la investigación en torno al trabajo de los niños y las niñas. Con el tema de investigación escogido por ellos se pone de presente la situación socioeconómica de los niños del colegio.

A raíz de estas preocupaciones de los niños y niñas coinvestigadores, en particular acerca de si quieren estudiar o trabajar –en este momento de su vida infantil-, yo les pregunto: “¿qué quieren ser ustedes, cada niño y cada niña, cuando sean grandes?” Y las respuestas son: dos quieren ser militares, bueno, una de las niñas quiere ser policía, otro quiere pagar el servicio (militar), dos quieren ser *chez* (yo interrogo: ¿cómo, qué es? Y me repiten; *chez*, y deduzco: “chef”), y dos quieren ser profesores: uno de matemáticas y la otra de las niñas de inglés. Esta pregunta muestra claramente los horizontes de sus proyectos de vida: es curioso, no aparecen las profesiones liberales ni las profesiones para trabajar en las empresas ni como administrador y ni siquiera ser obrero especializado, ni las ingenierías, aunque hay que recordar que ser chef es una de las carreras de moda: es más creo que estas respuestas indican que para ellos no está siquiera el horizonte de la universidad, de ser “doctor”. Es natural: ato cabos y recuerdo que varios niños me contaron -en el recreo- que muchos iban, más pequeños, a una fundación a hacer las tareas, y allí les daban el almuerzo, mientras que en el colegio,

solo reciben el refrigerio que les manda la Secretaría. La escuela, el colegio público, cumple su papel en la reproducción social y cultural<sup>30</sup>. ¿Alcanzarán esos gustos a convertirse en vocaciones, o mejor, estos gustos a sobreponerse a la pauta estandarizada del currículo universal y convertirse en vocaciones?<sup>31</sup>

Se acoge, entonces, el tema de “los niños y el trabajo” por parte del equipo de coinvestigadores en el colegio público. Avanzamos: se discute la metodología para la investigación. Para motivar el asunto les recuerdo -y les consulto- sobre la experiencia que ellos han tenido en su colegio con *Pequeños científicos* –un programa de fomento de la investigación en ciencias naturales, impulsado por el nieto de Madame Curie y apoyado por la Embajada Francesa en la que participaban algunos colegios distritales, con profes y niños y niñas de primaria-, les pregunto qué de eso que han hecho en *Pequeños científicos* nos puede servir. Surgen entonces varias propuestas de metodología, algunas más bien reelaboradas a partir de la experiencia que han tenido conmigo:

- Una encuesta
- Trabajo en grupos
- Hacerle preguntas a cada uno (es decir a los niños de 5º)
- Una obra de teatro.

Se discuten las ideas y se acoge la última opción como herramienta de investigación: van a preparar y a presentar una obra de teatro sobre los niños y el trabajo y a partir de la obra, van a hablar con los niños y las niñas del colegio sobre este tema.

Es interesante: poco a poco asumen su rol de investigadores y aparecen opciones temáticas y de objeto y de método para la investigación. Me pregunto: ¿esta invitación a desplegar en libertad un proyecto de coinvestigación puede ser una de las claves para invitar, para proponer, para trabajar –desde los adultos- caminos hacia la autocreación por parte de los niños y las niñas?

---

<sup>30</sup> Willis, Paul.

<sup>31</sup> En “Un país al alcance de los niños” y en “Un manual para ser niño” Gabo afirma: “creo que a los ocho o diez años ya era un escritor al que sólo le faltaba saber escribir”.

### **4.3 Grupo de coinvestigadores del colegio privado: “los papás nos compran con las pantallas”**

En el colegio privado se avanza igual en la conformación del equipo de coinvestigación. El grupo queda conformado por seis niños y niñas: Isabella, María Paula, Santiago, José Manuel, Carlos. Iniciamos la primera sesión en uno de las salas que el colegio ha dispuesto para que los profesores reciban a los padres de familia. Se trata de escoger el tema para la investigación. Se proponen varios temas de investigación en torno a las pantallas:

- comparación de la relación de los niños con las pantallas en los dos colegios,
- cuál es la mejor (de las pantallas), la que más les gusta, por qué razones,...

Dado que están informados que en el colegio distrital también se realiza el proyecto, ellos quieren comparar las relaciones con las pantallas. Sin embargo, les explico, ya el equipo de coinvestigación del otro colegio escogió su tema y no sería fácil que ellos se desplazaran para realizar la investigación.

En la búsqueda por delimitar la investigación plantean temas específicos que podrían investigar con sus compañeritos de 5º grado:

- *cómo es su relación con las pantallas;*
- *cómo las usan, para qué las usan;*
- *si tu pierdes alguna, ¿qué haces?, ¿exiges que te las compren?, ¿por qué?;*
- *¿ven mucha televisión?, ¿cómo es su vida cotidiana?*

Y en la conversación, plantean muchas hipótesis sobre las pantallas:

- *las pantallas tienen mucha radiación;*
- *sobre los videojuegos: los niños creen que el mundo es un videojuego; son como adictos;*
- *de lo que hablan los niños es de videojuegos: “huy, tú no tienes tal juego”...*

Es un hecho, la relación de los niños y niñas con las pantallas les interesa. Se da una lluvia de reflexiones y de ideas para delimitar el tema. Aparecen aspectos centrales acerca de su significado e importancia:

- *los niños no pueden vivir sin eso (los videojuegos);*
- *un niño hoy tiene que ir al sicólogo 3 horas diarias porque jugaba “a matar”;*
- *a veces los niños están ahí en las pantallas porque están solos en la casa, para no aburrirse.*

La conversación avanza en torno a estas apreciaciones y comienzo a observar en las palabras de los niños varios hechos importantes: las pantallas son una dimensión clave del consumo mismo –entre otras razones, por las inversiones en plata que realizan sus padres para que los niños puedan tenerlas-; las pantallas tienen una importancia grande en la vida de los niños y las niñas y de sus familias por el tiempo que viven en ellas y por lo que puede significar para los niños, por las relaciones familiares que se establecen en torno a las pantallas, y desde luego, y sobre todo, poseerlas tiene un gran valor simbólico para ellos.

Se plantea ahora el punto de cómo hacer la investigación, qué instrumentos utilizar. Se escoge una encuesta que se va a aplicar a todos los niños y niñas del salón. Para la encuesta el grupo de coinvestigadores propone que se hagan preguntas “chiquitas” cuyas respuestas componen una grande. Dan ejemplos:

- *cuánto tiempo juegas tal juego;*
- *cuál es el último que compraste;*

Y, para mi sorpresa, sobre la metodología para la encuesta proponen hacer entrevistas, frente a frente, oral, no escrito, y que luego ellos toman los apuntes.

En la siguiente sesión del equipo de coinvestigación lanzan propuestas de nombre para el grupo. Un ejemplo de nombre es: “boffis” –no fue adoptado-, otro es “Pantalleros de verdad”, el cual si bien no fue adoptado, indica interés por construirse una identidad –les interesa el asunto, deduzco yo- y además puede expresar que “maman gallo” con las

pantallas o que de verdad son pantalleros: consumidores de pantallas, que tal vez les gusta aparecer en pantallas y que les gusta “fantochar” con lo que consumen...

Luego avanzamos con el análisis de las encuestas. Se presentan ejemplos de respuestas:

- de uno de los niños del salón reportan: “*él tiene pantallas y es responsable*”, lo cual indica, para ellos que sí es posible vivir sin ser dominados por las pantallas;
- De una niña encuestada informan: “*no juega tanto, está sola, le falta compañía*”; y se da el diálogo en torno a este caso y una de las investigadoras dice, no sin un poco de sarcasmo: “*entiendan: los papás son doctores*”. Es una explicación maravillosa: ustedes no comprenden, la niña quiere explicar la soledad de su compañera y por el tono uno diría hasta justificarla. Este comentario pone de presente que, tal vez, estamos frente a una constante para las infancias: los niños y niñas están solos, acompañados, guiados y criados con lo que les proponen los medios.
- Y de un tercero comentan: “*Está con los papás, pero igualmente está con las pantallas. Los papás les dan mucha libertad.*” Para los investigadores, en la vida social de ese niño aparece la libertad.

Y otro tipo de respuestas muy sugerentes para comprender la relación de los niños con las pantallas:

- *los papás nos compran con las pantallas;*
- *mi papá está muy ocupado trabajando para comprarme todo lo que necesito (aclaran: las consolas, las pantallas,...);*
- *los niños creen que están en la vida real... (explican: cuando están en los videojuegos);*

Los niños entrevistados expresan una realidad familiar profunda: “*los papás nos compran con las pantallas*” quiere decir, según la explicación de los coinvestigadores, que los niños o las niñas están mucho tiempo solos en sus casas porque los papás están trabajando... y como dice otro de los niños en su respuesta, “para comprarme todo lo que necesito”. Es, en general, el esquema familiar urbano de estos tiempos: en las clases medias –como en este colegio- los padres profesionales, o ejecutivos, -o doctores, como comenta una de las niñas investigadoras: “entiendan, los papás son doctores”-, papá y mamá, por igual, tienen largas jornadas de trabajo, propias de su roll y necesarias para

mantener sus estatus sociales. En el caso de padres de los sectores populares –del sector informal o de trabajadores- las jornadas también son especialmente largas para alcanzar su precario nivel socioeconómico. En los dos casos, está presente un tipo de vinculación con el consumo, que determina la dedicación en el mercado laboral o en la generación de ingresos para la venta de sus productos o servicios.

También la expresión de los investigadores “*los niños no pueden vivir sin “eso” (los videojuegos)*” señala la importancia que tiene en la vida cotidiana de los niños, en su vida familiar.

Es un acercamiento muy significativo a la vida de consumo y a la dimensión de la brecha digital y de la desigualdad social. Los niños y niñas hablan por sí mismos: la discusión sobre las pantallas llevó a los coinvestigadores del colegio distrital a cuestionarse sobre ¡el trabajo infantil!, mientras que la misma discusión llevó a los coinvestigadores del colegio privado, a hablar, entre otros, de la “imposibilidad” de vivir sin los video juegos o de la necesidad de ir al psicólogo por pasar tiempo excesivo frente a las pantallas. Tal es la importancia de las pantallas en la vida de los niños y las niñas.

### **Nueva sesión en el colegio distrital: “ambiciosos a la plata”**

Continúa el trabajo del equipo de coinvestigadores en el colegio distrital. Afuera suenan las máquinas de la obra de la calle, no se oye casi al interior del colegio. Un niño juega con las monedas. Se define el plan de trabajo para la sesión del día:

- la obra de teatro
- el foro
- trabajo en grupos
- propuesta de nombre para el grupo.

Se propone que después de la obra de teatro se haga un foro con todos los asistentes y que luego se realicen trabajos en grupos, que cada grupo sea mixto y que los niños respondan las siguientes preguntas:

- o *cómo les pareció la obra*
- o *qué reflexión les trajo la obra*
- o *saben cuántos niños trabajan, y cuántos estudian, y cuántos hacen las dos cosas a la vez*

- *Por qué algunos niños trabajan por necesidad*
- *Por qué otros trabajan por ambición*

Para el nombre hay una propuesta: “*Pequeños genios de la ciencia*”. Ni más ni menos: un toque de humor que sugiere que en tanto investigadores están en el ámbito de la ciencia.

Se hacen comentarios sobre cómo armar la obra de teatro, sobre cuál puede ser la trama y las problemáticas que debe abordar. El diálogo avanza más o menos en los siguientes términos:

- *los niños trabajan para ayudarles a la mamá o se van a trabajar a los semáforos,...*
- *como ciertas personas...*, acota la niña afro para “puyar” la discusión, sugiriendo que algunos de los niños presentes trabajan en los semáforos;
- *¿por qué los niños tienen que estudiar?*
- *esta pregunta es para los profes...*, comenta otra niña;
- *la mayoría de niños tienen que estudiar... y trabajar, y si lo hacen es por necesidad: es preferible que estudien y hagan una carrera...*
- *trabajar sólo cuando tengan que ayudar.*
- 

Insisten en que el diálogo en los grupos sea en torno a qué reflexión les dejó la obra. Y ellos mismos anticipan respuestas:

- *que no debemos trabajar cuando seamos pequeñitos...*
- *¿cómo se gastan la plata los niños que trabajan?*
- *Los juegos atraen mucho a las personas: ¿qué debemos hacer para no enviciarnos?*
- *Es que todos los días quieren jugar...*
- *Castigarlos en la casa...(risas)*

Yessica, la niña afro del equipo, contrapregunta al niño que ha planteado acerca de qué debemos hacer para no enviciarnos: “*y usted qué responde de lo que usted mismo dice*” y el diálogo sigue:

- *poner un horario: voy hoy... y vuelvo dentro de dos o tres días,*
- *yo iría sólo el sábado...*

Y ella le responde: “*pero yo no le creo*”.

Y continúa: *A las niñas, ¿qué reflexión les dejó la obra?*

Y aparece la perspectiva de género: la otra compañera del grupo responde: “*yo no he visto ninguna mujer en los videojuegos*”<sup>32</sup>, y otro de los niños complementa: “*apostando con amigos...*”.

Y aparece de nuevo el sentido del trabajo:

- *Ser ambiciosos a la plata,*

Y otro de los niños comenta:

- *para gastársela bobamente.*

Esta afirmación de *ser ambiciosos a la plata* estuvo presente todo el tiempo entre los niños y las niñas: se cuestiona el trabajo infantil, entre otras razones, porque la motivación es conseguir la plata... para ir a jugar videojuegos. *Ambición* es una palabra que se escucha mucho en el salón. En otro momento se la escuché a una niña: “*Es que los niños, ustedes, por qué tienen tanta ambición por los juegos*”. Hasta ese momento la comprendí: creo que es-en su sentido- algo como una mezcla, una fusión, de afición, adicción, y ambición: todo lo que sucede y lo que se genera en torno a los videojuegos.

#### **4.4 Otra sesión del equipo de coinvestigación del colegio privado**

En la nueva sesión de trabajo de los coinvestigadores del colegio privado están presentes las pantallas: Carlos, uno de los niños del equipo, llega con su iPod conectado en una oreja y está claramente ensimismado en el sonido. No se integra en la sesión, o se integra a medias. Al poco rato otra de las niñas, María Paula, entra en esa dinámica: cada uno con su audífono en una oreja y con la otra ¡participan en la reunión!

Cuentan que la tarde anterior Carlos y Eliza (una de sus compañeritas del salón) estuvieron chateando. Surge la pregunta: ¿Sobre qué? Pues sobre porqué Carlos no había ido al colegio...

Es clara la presencia de las pantallas en la vida cotidiana: están conectados y muestran que sí hay nuevas formas de comunicación entre los niños: en internet.

---

<sup>32</sup> En el mismo sentido, en el colegio privado también aparece la perspectiva de género cuando dicen que los niños solo hablan de videojuegos.

## 4.5 El encuentro de cierre: los dos grupos comparten su experiencia

El grupo de coinvestigación del colegio privado va al colegio del sur. Una buseta- *van-* de la empresa de transporte del colegio los lleva, acompañados de la profesora encargada. Han recibido autorización expresa de sus papás –y del colegio- para salir a encontrarse con el otro equipo de coinvestigación.

Los niños y niñas del grupo del colegio distrital, quienes se presentan como *Pequeños Genios de la Ciencia*- hace una evaluación de experiencia de investigación.

- *Aprendimos a no enviarse al dinero.*
- *Luego cuentan las dos obras que presentaron*
- 

De pronto, con los niños y niñas del otro colegio, aparecen las agresiones en el grupo, dos se ofenden mutuamente, se dicen por los apodos, y uno de ellos le dijo al otro: “*perro H.P...*” y salió persiguiéndolo. Yo intento que la sesión continúe. Al final converso con los del equipo del colegio distrital, se sobreponen a la tensión, opinan sobre el grupo de coinvestigación del colegio privado:

*- la integración del grupo fue interesante porque son muy ingeniosos, trabajan en equipo, son muy directos en contestar, son creativos y pilosos;*

*- me gustó trabajar con los niños de Bartolomé, en especial Santiago.*

Dura conclusión a la que llegan los del colegio distrital: sus reconocimientos acerca de los otros niños ponen de manifiesto que la brecha digital viene acompañada de una diferencia importante de capital cultural. Y ese final insultándose es duro... Siento: la vida dura no pasa en vano...

## 4.6 La vida de consumo...comienza en las pantallas y fluye en el mercado

Trabajar para poder ir a los café-internet a comprar media hora de juegos, “cogerse” la plata que la mamá había dejado para ir a jugar videojuegos, recibir de los papás todas las pantallas como una forma de “comprar” a los hijos, son manifestaciones de la vida de consumo.

Y, obviamente, la primera forma de consumo es la de las pantallas: sea la tele varias horas al día, sean los videojuegos, sean el computador o internet día a día o una vez por semana. Los niños están sumidos –consumen- en las pantallas y con ellas la cultura que traen: desde los mensajes explícitos verbales o audiovisuales hasta los mensajes – culturales- silenciosos de la tecnología que se transforma, de las marcas presentes,...

Y todos estos consumos culturales se adquieren en el mercado: se compran en el mercado con dinero ganado por los mismos niños con su trabajo informal, o por los padres que trabajan jornadas excesivas de tal forma que no pueden compartir el tiempo con sus hijos –y tienen que comprarlos para que asuman su soledad con las pantallas-, o compradas de manera indirecta en los productos que se publicitan en la tele –y que pagamos en el precio al consumidor- o en los impuestos indirectos como el IVA que aportan a fondos públicos para desarrollar las infraestructuras que necesitan las industrias privadas de las tics o de la tele...y los compramos a unos grandes monopolios algunos nacionales –cada vez menos, cada vez más integrados en-con los conglomerados gigantes que controlan las finanzas, la energía, etc. etc. pasando, obviamente por las industrias culturales.

Y todos estos encantadores consumos simbólicos se mezclan, se confunden en los otros consumos materiales: en los casos de los niños de las familias pobres –que se observan en los colegios estatales- con los refrigerios que suplen parte de las necesidades nutricionales de los niños y las niñas y en los casos de las familias de los estratos medios y altos se mezclan con las tardes de natación y de juego de tenis. Queda flotando en el ambiente la inquietud ¿será que el encanto de las pantallas “diluye” las carencias, la escasez?, ¿será que la abundancia de consumos simbólicos “curan” la soledad y suplen la necesidad de cariño y compañía?

Lo más interesante para el observador desde estudios culturales es que todo esto es normal, es natural. Bueno, son las leyes del mercado. Oferta y demanda. No hay poderes visibles ni invisibles. Así es la vida.

Quizás el elemento identificador y regulador es el consumo de medios, en particular de la tele. si bien hay una amplia gama de canales de televisión en la señal por suscripción, a nivel social , en general, vemos, el mismo número reducido de telenovelas y de realities, sufrimos por igual las mismas maldades y nos alegramos con las mismas canciones,

recibimos la misma información, compartimos los noticieros, admiramos los mismos líderes y nos conmovemos –más o menos- con los mismos horrores cotidianos, anhelamos derrotar a los mismos terroristas, y sobretodo, disfrutamos la misma encantadora publicidad, los mismos jingles, las mismas caras bonitas, los mismos logos, las mismas marcas. Nos encontramos representados –por igual- en la tele, en la misma tele. Compartimos los mismos discursos y los mismos imaginarios y disfrutamos en/de la misma realidad virtual.

Queda la sensación, entonces, de que esta, la cultura de consumo, es una forma de la cultura –la más importante, quizás- a través de la cual avanza nuestra inserción en la sociedad planetaria.

En fin, no sé qué tantas pantallas tengan en casa, y en su cuarto, los niños y las niñas. En todo caso me recuerdan a “Platero y yo”:

*Mi pare tié un reló e plata, y er mio un cabayo, y er mío una ejcopeta...reloj que levantará a la madrugada, escopeta que no matará el hambre, caballo que llevará a la miseria ...*

# **Síntesis-reflexión: a raíz de los hallazgos de investigación, ¿qué interrogantes pueden ser de interés para estudios culturales?**

## **5.1 Introducción**

En el presente capítulo se desarrolla un balance de lo producido por la investigación que se ha presentado a lo largo de los capítulos anteriores. Los hallazgos de la experiencia de investigación con los niños y niñas de los dos colegios de Bogotá que se han presentado permiten realizar un conjunto de reflexiones finales, que, de acuerdo con las características de la investigación y para avanzar en la onda de estudios culturales seguida en la tesis, considero que deben ser “síntesis-reflexiones” formuladas como preguntas, como interrogantes que puedan resultar de interés para estudios culturales. Esta línea de reflexión, además de abrir un camino para evitar la tentación más propia de las ciencias sociales de entender las conclusiones como “hipótesis” interpretativas de la realidad, exige que estas notas avancen hacia nuevos interrogantes que inviten al diálogo, a la conversación<sup>33</sup>, e inclusive puedan motivar a nuevos equipos a pensar en proyectos que desarrollen nuevas y diferentes líneas frente a los problemas que esta investigación ha abordado, preguntas de investigación más complejas que las iniciales de este proyecto.

En este capítulo, por tanto, se busca reflexionar sobre algunos hallazgos de la investigación –en especial en relación con algunas acciones realizadas por los niños y las niñas durante la investigación y la coinvestigación-, y proponer caminos para posibles proyectos de investigación-acción en el que grupos de niños y niñas -en conjunto con

---

<sup>33</sup> La conversación es un método o técnica para la investigación. Es claro que se trata de confrontación y encuentro, no de comunión, que pueden llevar al consenso construido en conjunto por los interlocutores

adultos- y con unos propósitos explícitos y concertados entre ellos, participen como coinvestigadores y como realizadores, en proyectos que puedan conducir a intentar *resignificar* estas experiencias –registradas aquí como hallazgos- por parte de los mismos niños y niñas que sean actores/agentes en dichos procesos<sup>34</sup>.

En este sentido, el punto de partida en este análisis –como, en cierta forma del conjunto de la tesis - es retomar lo que se hizo explícito en el locus de enunciación: intentar que la tesis sea un proyecto con un sentido ético y político desde estudios culturales, esto es, pasar de la comprensión e interpretación de los hallazgos hacia la formulación de unas líneas de investigación-acción. Por tal razón considero conveniente ubicar la investigación desde la corriente de estudios culturales que busca concretar el optimismo de la voluntad, que parte de cómo “reenfocar nuestra insatisfacción fuera del movimiento de consumo”, y que recupera la célebre tesis 11 sobre Feuerbach<sup>35</sup>.

Ahora bien, de acuerdo con el interrogante que en conjunto propone este capítulo, la propuesta es reunir y sistematizar los hallazgos y desarrollar la síntesis-reflexión en torno a las siguientes cinco problemáticas:

1. La experiencia del método de investigación, y, en particular el camino de coinvestigación;
2. los cambios en el estatuto de la infancia, (en relación directa con el objetivo del proyecto frente a la comprensión de las prácticas de uso-consumo);
3. los caminos de la autocreación, (para analizar la tensión hegemonía-creación planteada);
4. el significado de las pantallas en la vida social de los niños y las niñas (en la que se avanza en “identificar los usos que dan a internet y otras pantallas” y en la “comprensión de la vida de consumo”);
5. las implicaciones culturales de la brecha digital en su relación con otras brechas presentes en la realidad estudiada (para comprender un poco más sobre el alcance de la brecha digital propuesta desde el proyecto).

---

<sup>34</sup> Con esta síntesis-reflexión busco dar concreción a un claro interés personal, experimentado a lo largo de la maestría como en el ejercicio de investigación y preparación de la tesis: que el trabajo académico pueda ir hacia la realidad de donde parte.

<sup>35</sup> Esta comprensión de estudios culturales es interesante pues reivindica el proyecto político como una invitación a los intelectuales.

## **5.2 Interrogante-reflexión 1: ¿Qué aprendizajes sobre método ofrece la investigación para estudios culturales?**

Esta experiencia de investigación y de coinvestigación con los niños y niñas de 5º grado de dos colegios de Bogotá permite realizar unas reflexiones finales que pueden ser de interés para quienes desde el campo de estudios culturales, compartimos el interés por investigar sobre infancia y, en esa dirección vemos la pertinencia de investigar con los niños y las niñas, esto es, de realizar coinvestigación con ellos.

A partir de los hallazgos de esta experiencia investigativa se pueden proponer las siguientes reflexiones:

De una parte, a los niños y las niñas con quienes trabajé les resultó de interés participar en este proceso como coinvestigadores, fueron investigadores entusiastas, diligentes, responsables; es más, por su actitud es claro que les gustó investigar con un adulto investigador: fueron respetuosos y atentos, respondiendo en libertad, creo, por cuanto no hubo obligación ni estímulo diferente a su propio interés, a la convocatoria que cada uno y cada una había aceptado. La primera reflexión que surge es, entonces, en torno al significado y a la importancia que puede tener para los niños “hacer investigación”: ¿cuál puede ser la motivación para que niños y niñas participen de procesos de investigación?, ¿puede estar presente en muchos niños y niñas la curiosidad, el gusto y compromiso con la investigación, ser investigadores? Sobre esto, es conveniente valorar en la experiencia de coinvestigación de los niños y niñas de los dos colegios, su interés por conocer y comprender una realidad –o un aspecto de la realidad- propuesta por cada grupo de coinvestigación: en un caso, la importancia de las pantallas y en el otro el trabajo infantil<sup>36</sup>. Avanzar en líneas de comprensión de estas preguntas puede resultar de sumo interés en estudios culturales: de una parte, el aporte investigativo que hagan niños y niñas enriquece los análisis sobre la realidad –es otra perspectiva, otra curiosidad,

---

<sup>36</sup> Para estudios culturales la coinvestigación con niños y niñas resulta sugerente: la perspectiva de los niños y las niñas, sus inquietudes, sus necesidades son diferentes a las de los adultos y pueden contribuir, siguiendo a Liebel, a “asegurarnos del sentido genuino de lo que significa investigación. Para mí, este sentido está en descubrir y re-descubrir el mundo natural y social en sus diversas manifestaciones, decodificarlo y hacerlo comprensible y explicable para los demás. De hecho, el fundamento de toda investigación es la curiosidad, de modo que podemos decir que la investigación es una especie de *comportamiento de curiosidad sistematizado*”. ( Liebel, 2007)

diferente a las de los adultos investigadores-; y de otra, porque puede contribuir en sus procesos de autocreación.

Además, y como complemento, es un hecho claro que a los grupos de coinvestigación les pareció interesante investigar sobre una realidad de los niños y niñas: es decir, en cierta forma, podemos entender que los niños quisieron ser “sujetos y objeto” de la investigación, estamos ante *niños que investigan sobre y con niños* y en el proceso de investigación estuvo presente su propia subjetividad, su realidad, sus intereses y sus situaciones.<sup>37</sup>

Otro hallazgo interesante es que en los dos colegios la investigación adoptó la forma “acción”: en el marco y con el propósito de investigar, se realizaron diversas actividades de grupos en los dos colegios y acciones del equipo coinvestigador con los niños y niñas de su salón: además de ser “nativos” y de interactuar de manera cotidiana con sus compañeros, se inventaron recursos para realizar la investigación como la obra de teatro o los diálogos con sus compañeros. Una pregunta metodológica desde estudios culturales puede ser, entonces, si en los proyectos de coinvestigación con y de los niños y niñas, es preferible y conveniente que investigación y acción vayan de la mano<sup>38</sup>: al tiempo con avanzar en comprender la realidad –de los niños- se puede avanzar en su transformación. En la experiencia de coinvestigación con los niños y niñas, resultó sugerente que los equipos crearon, “inventaron” las técnicas de investigación: en un

---

<sup>37</sup> En este sentido, Liebel valora el papel de investigadores de los niños cuando se trata de investigar a sus pares: “Como tienen la misma edad y puesto que están más cerca de los objetos de su estudio, logrando con mayor facilidad establecer una relación de confianza, sus posibilidades de hallar respuestas confiables son mayores que las de los adultos. De hecho, los niños investigadores comprenden mayor a sus interlocutores y también detectan con más precisión aspectos ocultos de la realidad social.”

<sup>38</sup> Una vez más, Liebel apunta en esta dirección al valorar el potencial de investigación-acción-participación con los niños: “... O pueden ser emprendidas por niños que se han organizado (o quieren hacerlo) para estudiar su propia situación de vida, la de otros niños o para identificar mejor los problemas y desarrollar posibilidades de solución. En su mayoría, se trata de un tipo de investigación que suele ser denominada investigación de acción, porque no sólo apunta al conocimiento de la realidad sino también a la identificación de soluciones prácticas para problemas propios o de terceras partes.” ( Liebel, 2007)

colegio, la obra de teatro –preparada, con investigación incluida, y representada por ellos mismos como motivación para un foro en el cual se escuchó a los compañeros del colegio; y en el otro colegio la entrevista verbal, no escrita, aunque tenían el formato previamente elaborado, para que los niños y niñas entrevistados pudieran expresarse con más tranquilidad, que luego fue registrada por cada uno de los investigadores.

De otra parte, un hallazgo muy sugerente para estudios culturales es que, en los dos casos, la coinvestigación toma unos caminos maravillosa y totalmente impredecibles: la libertad de los equipos para adoptar el tema de investigación de su interés, permite que aparezcan el trabajo infantil y la familia, dos realidades profundas y de hondo significado en la vida de los grupos de los dos colegios, no previstas en el marco de la investigación, ni de la bibliografía revisada. Surge entonces la reflexión para estudios culturales: en esta experiencia la investigación, sus hallazgos, son contingentes, como la realidad, lo cual abre nuevas líneas de investigación sugerentes: tanto para ir descubriendo con la investigación “mundos infantiles” imprevisibles –dimensiones o aspectos de la realidad de los niños- y con la acción, los procesos de autocreación infantiles en las dimensiones o aspectos relevantes para ellos mismos.

Y, en el mismo sentido, los dos “subproductos” de la investigación no esperados fueron muy estimulantes e inspiradores: el primero, el de un grupo de niños que quiere formar un nuevo equipo de investigación es un buen ejemplo de cómo esta experiencia puede tener sentido para ellos y ellas: expresaron que se apersonan de sus propios procesos, expresan su voluntad para trabajar por algo que les resulta de interés. Y el segundo, es la preocupación recíproca por el otro equipo de coinvestigadores, por el otro colegio –a sabiendas de que era de otra situación socioeconómica- y el interés por el encuentro, y el encuentro mismo, lo cual permite pensar, que hay un cierto espíritu de cooperación en torno a un proyecto común, y, de cierta manera, una expresión de solidaridad con los otros, como lo indican varios de las exposiciones de los grupos del colegio privado (“*que los ricos empiecen a convivir con los pobres*”).

Y, finalmente, una observación de la experiencia de investigación, es que una condición del investigador que aunque obvia resulta pertinente explicitar: los intereses de la investigación y del investigador. Todo el tiempo yo busqué ser lo más claro con todos los

niños y niñas en torno a mi interés investigativo y el sentido académico del proyecto – una tesis de maestría -, y, al mismo tiempo, lo más respetuoso posible de sus decisiones, de sus intereses y posturas frente a la investigación. Desde luego manteniendo un diálogo constante con ellos, interpelándolos, convocándolos, y orientando el proceso. El resultado fue, de una parte, una comunicación clara, fluida, abierta, de los niños y niñas de los dos cursos conmigo como investigador –con lo cual puedo decir que pude conocer algo de lo que ellos y ellas son, piensan, hacen, viven; y de otra, con los dos grupos de coinvestigadores, que se formó un equipo –desde luego transitorio-, un equipo de trabajo para la investigación académica, esto es, para una investigación en la que no estaba presente otro interés que el acercamiento y la comprensión de su realidad, de su subjetividad como niños y niñas y en la que el resultado no es otro que el presente documento. Este simple hallazgo vale la pena analizarlo, pues es claro que hay investigaciones sobre y con niños, que utilizan técnicas de investigación similares con propósitos muy diferentes y, eventualmente, no explícitos, no claros frente a los niños.<sup>39</sup>

Seguramente estas prácticas cotidianas en el proceso fueron condición necesaria para que la experiencia investigativa ofreciera elementos y hallazgos interesantes para la reflexión –para una práctica reflexiva como investigador- y para el diálogo propuestos en este trabajo.<sup>40</sup> Creo que son estas algunas de las condiciones básicas que como investigador desde estudios culturales es preciso cultivar.

---

<sup>39</sup> Es interesante señalar la importancia del sentido y el carácter de la investigación sobre y con los niños y niñas. Sobre esto Liebel plantea: “Asimismo, no siempre se puede dar por un hecho que los asesores adultos tienen la intención de actuar en el interés de los niños. Existe más de un caso – especialmente en la investigación comercial– en que se ha dado mucha autonomía a los niños con el fin de conocer su vida propia y las preferencias de sus coetáneos, para luego usar los resultados de la investigación en beneficio propio. Hoy en día es muy común que las empresas de investigación del mercado hacen investigar – por los niños mismos– el mercado para nuevos productos, equipándolos con cámaras desechables y haciéndoles sacar fotos de su familia y sus amigos. Por ejemplo, la compañía de artículos deportivos Nike, envió a niñas y niños a reunir material documental sobre el lugar donde más les gustaba estar (ver Liebel, 2006a:169). La iniciativa propia y la autonomía de los niños investigadores no es garantía suficiente para que no haya abuso en el uso de los resultados de sus estudios.” (Liebel, 2007)

<sup>40</sup> “La investigación con niños puede generar conocimientos importantes y útiles sobre los mundos vivenciales, las formas de pensar, las opiniones y los puntos de vista de niños y niñas. No hay duda de eso; pero contrariamente a lo que hasta ahora comúnmente se presupone, no es la única forma para que los niños participen en el proceso de investigación. También es posible – y en algunos casos aislados ya es un hecho – que niñas y niños actúen como investigadores de manera independiente.

### **5.3 Interrogante-reflexión 2: ¿Qué reflexión sobre la infancia ofrecen los hallazgos de la investigación?**

Es claro que los hallazgos de la investigación permiten reflexionar, repensar, sobre la infancia y entrar en el análisis de preguntas como: ¿Qué está pasando con la infancia?, ¿se “acabó la infancia”?, en otras palabras, ¿qué análisis cultural<sup>41</sup> se puede hacer a partir de lo observado en los dos colegios a lado y lado de la brecha social-digital-educativa?

Algunos de los hallazgos más sobresalientes que pueden aportar elementos de análisis para esta reflexión son: para los niños del colegio distrital hay dos hechos de especial significado: la importancia de las telenovelas y seriados de la mafia y el hecho de que las pantallas ocupan un espacio importante de sus vidas<sup>42</sup>, y, en el proceso de coinvestigación, la presencia del trabajo infantil, la preocupación y la valoración del trabajo infantil, mientras que para los niños y niñas del colegio privado se observa un uso-consumo de pantallas con particularidades como presencia de la televisión infantil – de suscripción, con ciertos controles de horarios por los padres – y, la observación resultante de la coinvestigación según la cual se registran problemas de soledad de los niños y niñas por la composición de las familias, a raíz de apreciaciones de los niños como “los papás nos compran con las pantallas” o “entiéndalos, los papás son doctores”, lo cual ayuda a explicar –según lo encontrado en la coinvestigación- la alta disponibilidad de pantallas (en su habitación, las más avanzadas, juegos, celulares, etc.).

Para los niños y niñas del colegio distrital, la pantalla a la que más acceden es la televisión, pues es la que con más frecuencia se encuentra en sus hogares y por la que no tienen que pagar nada (a diferencia de los videojuegos, por ejemplo). En este sentido, el proceso de destitución de su infancia, toma fuerza a través de los contenidos que presenta la televisión, y que están definidos, en gran medida por el rating de los programas, que crece especialmente con la violencia y el sexo. Según los mismos niños, los programas que más veían en el momento de realizar esta investigación, eran El Capo

---

<sup>41</sup> Sobre esta interrogación ver Cristina Corea y Ignacio Lewkowicz...¿Desapareció la infancia?

<sup>42</sup> . Vale señalar que según la encuesta de consumo cultural en Colombia para el periodo 2010-2012, realizada por el Dane, el 96.9% de los niños y las niñas entre 5 y 11 años de las cabeceras municipales de Colombia, ven televisión. Ver: <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/encuesta-de-consumo-cultura>

y Las Muñecas de la Mafia. A esto se suma la necesidad de muchos de ellos de empezar a trabajar desde temprana edad, lo que los acerca al mundo adulto con más fuerza que a los niños del colegio privado.

Las representaciones sociales y nuestra propia infancia nos señalan a los niños como ingenuidad, bondad, inocencia: la infancia es ternura, belleza, indefensión, que requiere, por tanto, protección, subordinación, y con estas características se ve al niño como maleable, dúctil,..., y también desprotegido, indefenso, desvalido. Lo que muestra la investigación es que esto va cambiando: cambia con-por las pantallas, con el hecho cierto e importante del trabajo infantil, con los consumos... y con la realidad social misma. Es decir, de acuerdo con este hallazgo de la investigación los niños ya no están excluidos –“protegidos” como los niños de antes- de los tabús tradicionales como el sexo, la violencia, la muerte y, desde distintos procesos, avanzan en la inserción en la vida económica, en el mercado. Ahora, estas angustias de la vida –propias de la vida adulta- ya hacen parte de la vida de los niños. Los niños están expuestos e inmersos en estas realidades.

Viene entonces el interrogante: ¿qué significado pueden tener estos cambios -en el estatuto de la infancia- en la comprensión de las prácticas de uso-consumo de las pantallas? Pues una forma de avanzar en la comprensión de las prácticas de uso-consumo de las pantallas por parte de los niños y niñas es el reconocimiento –por parte de los niños coinvestigadores del colegio distrital- del trabajo infantil, y el significado que tiene para acceder de manera directa al consumo –la “afición-adicción a los juegos”. Es decir, el trabajo infantil es clave para comprender el hecho de que estos niños del colegio distrital no quieren ser excluidos<sup>43</sup> de los consumos...: ni de los consumos básicos – “*algunos niños trabajadores le dan la plata a la mamá*”- ni de los consumos culturales – los “videojuegos e internet”. Lo importante desde la perspectiva de análisis –de destitución de la infancia- es que los niños entran muy pronto al mercado no solo como

---

<sup>43</sup> Una de las formas actuales más graves de exclusión es la exclusión del consumo. Los hallazgos principales de la investigación ponen de presente la pertinencia del planteamiento de Cristina Corea: “la infancia concebida como etapa de latencia (o espera) forjó la imagen del niño como hombre o mujer del mañana. Pero, como consumidor, el niño es sujeto en actualidad: no en función de un futuro. (...) Ahora las diferencias se marcan según otro principio: consumidores o excluidos del sistema de consumo, según la lógica de las diferencias que impone el mercado. (Corea, 1999: 12).

consumidores sino como generadores de ingresos –con su trabajo informal-: un rol que tradicionalmente no les correspondió en tanto se comprendió, a nivel social, la infancia como etapa de preparación, de latencia...

En otras palabras, hacer evidente –en el colegio distrital- que el consumo de televisión es en especial de telenovelas de mafia–según lo registrado por los niños en sus debates en torno a “¿para qué les sirve ver eso”..., para quienes es evidente que tanto las tramas como las secuencias de sexo y violencia son temas que “no son para los niños”. Esta dinámica de uso/consumo de las pantallas hace parte del proceso de “destitución” de la infancia.

Este proceso de destitución de la infancia, no es uniforme y varía de acuerdo con la situación socioeconómica de los niños y las niñas, como puede verse en esta investigación. Por su parte, en el colegio privado, si bien la televisión sigue siendo una pantalla clave, los niños manifestaron una tendencia a ver más programas infantiles (tienen acceso a televisión cerrada a diferencia de los niños del colegio distrital), lo que inicialmente haría más lento su proceso de destitución. Sin embargo el acceso permanente que tienen a los videojuegos y a internet a través del computador y las demás pantallas, junto con la ausencia de sus padres (quienes tendrían la capacidad de controlar los contenidos a los que acceden sus hijos), permite que se acerquen con frecuencia a contenidos dirigidos para adultos.

Es decir, que las pantallas que más tendrían peso en el proceso de destitución de la infancia, son el televisor para los niños del colegio distrital y las que permiten el acceso a internet para los niños del colegio privado.

### **5.4 Interrogante-reflexión 3: ¿Qué señales de/hacia la autocreación por parte de los niños y niñas ofrece la investigación?**

Un primer hallazgo: para desarrollar la coinvestigación los niños coinvestigadores usan recursos de la vida misma de los niños en su ambiente escolar, son experiencias de acción: los niños del grupo de coinvestigación del colegio distrital hacen una representación, como ellos la llaman: una obra de teatro –para presentar ante todos los niños de 5º grado que les sirva para abrir un debate, un dialogo sobre el trabajo infantil-.

Esta obra de teatro es un programa de televisión, hay camarógrafos con cámaras de cartón, hay presentadoras de televisión, hay periodistas reporteros, niños entrevistados sobre el trabajo infantil,... en fin, se recrea la realidad igual a como lo hacen los medios masivos. ¿Qué puede significar esta experiencia desde el punto de vista del *uso-consumo* de las pantallas? Una primera posibilidad es que pasan de ser usuarios-consumidores de la tele a representarla con los mismos recursos narrativos de la tele, crean su programa periodístico en el cual involucran sus preocupaciones y su investigación sobre el trabajo infantil. Se “dialoga” con las pantallas.

Un segundo hallazgo que la investigación muestra es que gran parte del tiempo libre de los niños –de los dos colegios- transcurre frente a las pantallas, en el caso de los niños del colegio distrital además de “consumir” contenidos de televisión diseñados para adultos deben trabajar para acceder a pantallas adicionales al televisor mientras que en el caso de los niños del colegio privado hay cuestionamientos al uso de los videojuegos. A modo de ejemplo, preguntas como: “¿por qué dicen que ven canales para niños si lo que ven es violencia?”, “¿usted qué aprende con las muñecas de la mafia o el capo?” o “los juegos atraen mucho a las personas: ¿qué debemos hacer para no enviarnos?” (se refieren a que los videojuegos impiden que los niños cumplan con sus responsabilidades de estudiantes), dan cuenta de una tensión entre “la vida adulta” que llevan en relación con lo que consumen en las pantallas y “la vida infantil” que tienen con relación a su edad: sus responsabilidades escolares, lo vulnerables que son frente a los vicios, los contenidos que deberían ver en televisión (los programas infantiles). Lo interesante es que los niños toman cierta distancia de su relación con las pantallas y este tipo de preguntas y discusiones ofrecen indicios acerca del significado que dan a esta relación. Se puede entender que en esta tensión se estaría jugando parte de su subjetividad infantil, en el significado que dan a las pantallas –y a su relación con ellas-, y que se mueve entre el consumo-entretenimiento y lo que consideran debe ser su comportamiento infantil (jugar, hacer tareas). Este pensarse “como niños” frente a las pantallas permite acercarse a la manera como los niños se construyen a sí mismos -su *autocreación*<sup>44</sup>- en medio de las distintas fuerzas hegemónicas que intentan “sujetarlos”

---

<sup>44</sup> Con la categoría *autocreación* se quiere señalar las acciones y procesos, *las prácticas* que despliegan los niños y niñas en su vida social, para formarse a sí mismos en el campo de fuerzas

(pantallas, escuela, familia, *trabajo infantil, mercado*), en este caso entre los discursos adultos que definen las características de la infancia –son tiernos, débiles,...- y los contenidos a los que acceden a través de las pantallas.

Puede surgir, entonces, una pregunta de investigación en el sentido de cómo indagar más en esta tensión, hasta dónde se están autocreando en la reorganización que hacen del campo de fuerzas en el que se encuentran inmersos o hasta donde están haciendo el juego al consumo –se están dejando *llevar por lo* que las pantallas y la publicidad les proponen<sup>45</sup>.

Una tercera reflexión que surge a partir de estos hallazgos es si éstos pueden indicar que estas “*toma de distancia*” frente a la tele y las otras pantallas que los niños y niñas despliegan, pueden ser entendidas como acciones de *autoprotección* en el contexto de fuerzas en el que se mueven –en particular en la hegemonía del mercado- que ofrece tanto la programación de televisión sin ningún control o regulación de parte del estado o de los adultos –en el caso de los niños y niñas del colegio distrital- como en el uso-consumo indiscriminado de los juegos y de las pantallas interactivas –en el caso de los niños del colegio privado-.

En fin, estas reflexiones permiten pensar que si ante una convocatoria limitada a esta investigación y coinvestigación realizada con estos dos grupos de niños y niñas en dos

---

que los “construye” como una infancia consumidora –inmersos como están en un campo de fuerzas determinado, tanto a nivel personal –individual- como grupal –con sus compañeros de clase, con sus amigos, en su colegio-, en el marco de la tensión hegemonía-creación. Se trata, por tanto, de procesos de *autocreación relativa*.

<sup>45</sup> Desde luego los niños y niñas, [los sujetos] no se “autocrean” al margen del campo de fuerzas en el que viven: incluso, lo que muestran los hallazgos es que reconocen estas fuerzas, como sus condiciones sociales y familiares. En otras palabras, las diversas acciones de *autocreación* –de los niños y niñas- se despliegan en un campo de fuerzas hegemónico específico y ellos, en tanto sujetos, actúan en medio de ellas. Al respecto, estas diversas expresiones de los niños y niñas ponen de presente lo sugerente de la mirada de De Certeau, que indica que los usuarios de las pantallas –como consumidores- se reapropian de los espacios creados por las tecnologías: “Estas ‘maneras de hacer’ constituyen mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (1999, XLIV). Las prácticas –y ellas incluyen el pensamiento- no están mecánicamente determinadas por la racionalidad de la producción, y es posible la “poética de la acción”: “la táctica es el arte del débil” (De Certeau, 1996: L).

colegios de Bogotá, se encuentran expresiones de autocreación y de autoprotección sugerentes, puede tener sentido proponer/realizar proyectos de investigación-acción que desde la universidad y en la corriente de estudios culturales inviten a los niños y niñas a tomar distancias y ganar en autonomía frente a la vida en las pantallas y frente a la vida de consumo. ¿Cómo estimular, potencializar expresiones de autocreación y autoprotección de los niños y niñas como las que se encontraron en los hallazgos que reconozcan el campo de fuerzas hegemónico que constituyen la vida de consumo y la vida en las pantallas?, ¿cuáles pueden ser las tensiones previsibles y necesarias para avanzar en procesos de autocreación? Es claro que en este campo de fuerzas hegemónico la academia –y en ella estudios culturales- pueden plantearse contribuir a la construcción de los sujetos, de niños y niñas que, en sus dinámicas sociales puedan contribuir a “canalizar las insatisfacciones del mercado y del consumo” –al decir de Bauman<sup>46</sup>-.

La experiencia de coinvestigación, permite ir un paso más allá de los intentos tradicionales por construir audiencias infantiles críticas, en el sentido que no solo se intenta “enseñar” a los niños que lo que ven en televisión es “ficción”, sino que abre la posibilidad de que los niños y niñas reflexionen sobre los contenidos de la televisión y la práctica de verla (solos, en familia, con los amigos) y elaboren sus propias representaciones sobre ella, generando un espacio de reflexión-creación más complejo que el de los enfoques tradicionales.

Esta realidad pone de presente la consideración de que los niños son sujetos históricos, son actores de una obra de teatro, actores que representan un programa de televisión, actores que se agencian a sí mismos. *Los niños* son ahora sujetos de derechos, ya no son pasivos ni maleables, son creadores que dialogan, que interrogan,... es decir, tienen capacidad de agencia. En este sentido, puede decirse que en medio del campo de fuerzas consumo-familia-trabajo, los niños se están construyendo a sí mismos y están transformando la forma como concebimos la infancia.

---

<sup>46</sup> “Hay que decir que si logramos reenfocar nuestra insatisfacción fuera del movimiento de consumo, tendríamos un gran potencial de transformación” (Bauman, 89).

## **5.5 Interrogante-reflexión 4: Y, a partir de los hallazgos de investigación, ¿qué pensar frente a la vida de consumo y la inserción en el mercado por parte de los niños y las niñas?**

El cuarto interrogante que considero interesante avanzar en esta síntesis-reflexión es en torno a la forma como los niños y niñas viven su vida social y familiar, sus necesidades sociales y simbólicas, en las condiciones socioeconómicas de las que participan sus padres, sus familias, y, en esta dirección, reflexionar en torno cómo se van integrando en la “vida de consumo”. Dadas las diferencias sociales y culturales, según los hallazgos en cada uno de los dos colegios, el sentido de la pregunta, para el colegio privado, gira en torno a la vida familiar en el ámbito afectivo –las necesidades de afecto, de amor– mientras que el sentido de la pregunta para el colegio distrital es en torno a sus necesidades básicas.

Así, al observar en la vida social de los niños –incluida su vida en las pantallas, que es parte importante de su vida social, de su tiempo, de sus relaciones, de sus intereses– surge la reflexión en torno a cómo se va dando su proceso de inserción en la vida de consumo: ¿cómo es el proceso de inclusión o hay un proceso de exclusión en el caso de los niños del colegio distrital?, ¿van avanzando en esta inserción?

Retomemos algunos hallazgos. Inicio por los niños y niñas del colegio distrital.

Un primer hallazgo muy interesante para esta línea temática es que, en general, muchos niños y niñas ayudan a sus padres en el trabajo, esto es, la realidad del trabajo infantil, como hecho social, en este grupo de niños y niñas del colegio distrital. Ante la pregunta hecha en uno de nuestros encuentros, de en qué o cómo les ayudan a sus padres (o madres, les aclaro), varios responden que en el restaurante en el que trabajan (las mamás) y aparecen diálogos en que se ponen a prueba, se desafían en sus conocimientos culinarios: “A ver, cómo se hace el arroz” y con entusiasmo dan las recetas, “puede o no tener cebolla...”. Otro de los niños le ayuda al papá a instalar los pisos de baldosín: nos explica el procedimiento y nos aclara que su labor consiste en traer los baldosines y limpiarlos; un tercer niño le ayuda a la mamá en la tienda –va en las mañanas y después en la noche, pues su jornada escolar es la de la tarde– y explica que tiene que sumar muy bien para no equivocarse; un cuarto niño cuenta que ayuda en

la cafetería, pero que “a veces no lo dejan ir porque allá venden trago y se quedan hasta tarde”.

Es un hecho: estos niños y niñas del colegio distrital ayudan en los trabajos de sus padres, en la generación de los ingresos familiares (pues, al parecer, según lo que reportan, no les pagan, esto es, no obtienen una remuneración personal), además de ayudar en los oficios de la casa mientras que otros niños, como aparece en la coinvestigación, trabajan de manera directa generando sus propios ingresos. Y esta dimensión de niños (y en varios casos niñas) que son estudiantes-trabajadores, es su situación social, es necesario que lo hagan, lo cual es explicable por la situación económica familiar; es decir, es una actividad necesaria, no voluntaria (no es un hobby impulsado por ellos mismos o por sus padres). Esto significa que estos niños y niñas participan de una forma adicional de inserción en el mercado, no ya como consumidores sino como “aportantes de trabajo”- vendedores de su capacidad para trabajar, como generadores de ingresos.

Otro elemento-hallazgo de interés en el colegio distrital es sobre el uso del tiempo libre. Para todos, niños y niñas, en el tiempo libre está la tele, y, mientras que los niños lo acompañan con salir a la calle a sus juegos –“fulbol,...”-, a las niñas no las dejan salir a la calle y tienen que estar en la casa en los oficios, en lo que se expresa una significativa diferencia de género. Y, en esta misma dirección, el trabajo de los niños para poder acceder a los café internet y a los videojuegos –“ambiciosos a la plata”, les dicen las niñas-, para tener su propia plata para ir a tomar en alquiler los computadores o los juegos. Esto es, entrar al mercado de generación de ingresos para poder acceder ellos, sin depender de sus padres, a los consumos de moda, las maquinitas y el internet (esto es, en los usos explicados por los niños).

Por su parte, los niños del colegio privado disponen de muchas pantallas en su casa, y en varios casos en su habitación: de la televisión, de juegos, de celulares, de computador con internet-. Y es esta cantidad de pantallas en su vida cotidiana la que les suscita uno de los hallazgos que se plantea como una línea de reflexión: “los papás nos compran con las pantallas”, en la que se puede ver con claridad una lógica cultural de inserción en la vida de consumo: el consumo como ingrediente importante del afecto entre padres e hijos, es decir que frente a la ausencia frecuente de los padres, éstos

intentan “acercarse” a sus hijos a través de la compra de las pantallas que ellos desean tener.

Ahora bien, algunos hallazgos comunes en los dos colegios muestran que la televisión tiene una presencia significativa en la vida cotidiana y en la estructuración del tiempo libre de los niños y las niñas de los dos colegios. Es claro que hay diferencias en sus consumos culturales: la importancia que tienen las telenovelas de narcotraficantes para los niños y niñas del colegio distrital, frente al valor que siguen teniendo para los niños y niñas del colegio privado los programas infantiles. Sin embargo, la televisión, véase el programa o el canal que se vea, tiene como característica común la publicidad, que es en las sociedades actuales la invitación al consumo, el vínculo con las modas, las marcas, los últimos productos –tanto para suplir las necesidades básicas como los consumos de bienes culturales, con lo cual se integran en los consumos simbólicos. Es claro que de la publicidad es casi imposible escapar, a pesar de la incomodidad que les pueda producir a los niños y niñas la interrupción de los programas por los comerciales de televisión, y que varios de ellos expresan.

En el mismo sentido, están presentes las pantallas en la vida cultural de los niños y niñas. La importancia de internet y de los juegos –videojuegos-, es un hecho para los dos grupos de niños de los dos colegios, con las diferencias de acceso observadas<sup>47</sup>. Unos y otros coinciden en que tienen, o dicen tener o quieren tener varias pantallas, incluso en su cuarto. Y su relación con las pantallas es, por lo demás, un acto de consumo en sí mismo<sup>48</sup> en múltiples dimensiones: tanto la “compra” o alquiler de los equipos –las pantallas mismas con sus variantes y sus modalidades- como el sentido del consumo

---

<sup>47</sup> Este hecho coincide con la tendencia social sobre la presencia de la tele y de los medios en los hogares: a menor ingreso, solo la tele, y la nacional, mientras que a mayor ingreso, todas las pantallas...

<sup>48</sup> Esta valoración [cultural] del mercado para la investigación que proponen estudios culturales es debatida por Paul Willis, en sus estudios sobre las culturas juveniles inmersas en el capitalismo inglés: “Yo, además, no he dicho que el comercio sea maravilloso. Lo que hago es, sencillamente, aceptar que la mayor parte de la experiencia se sitúa en base a significados comercializados y continuamente reciclados que circulan. Mi problema con los estudios de la cultura popular es que siempre están hablando de los textos y las formas, en vez de centrarse en la experiencia cotidiana y vivida... (Willis, 2004, 123 y ss.).

cultural, en tanto se trata de una vivencia –personal y social- que proporcionan las pantallas: tanto frente a los juegos como frente a las telenovelas, los niños sienten que están como en la vida real –“los niños creen que están en la vida real” o “les gustan más que la televisión por la violencia...es como la vida real”-. Las pantallas, incluida la tele, son esenciales en la vida de consumo<sup>49</sup> en esta época de revolución tecnológica.

te de los niños y niñas: mientras en los niños del colegio privado se observa cómo su acceso a tantas pantallas significa que se van integrando a la vida de consumo con el reclamo frente a su soledad y a sus afectos, en el caso de los niños del colegio distrital su situación social de escasez y limitación frente a los consumos básicos –incluida la educación misma-, el trabajo infantil expresa su lucha por lograr su inserción a las opciones de consumo simbólico del mundo de hoy, a la vida de consumo. En este sentido, si bien no hay una observación directa en torno a la función de la vida en las pantallas para sobrellevar sus carencias objetivas -diferenciadas, de consumos básicos en un grupo y de afecto familiar en el otro-, creo que es pertinente la reflexión sobre ello. Para los niños del colegio distrital sus insatisfacciones son más sobre la falta de disponibilidad y de accesos a las pantallas que sobre sus carencias básicas, lo que los lleva a algunos al trabajo infantil y a todos a reconocer la importancia de pensar sobre el trabajo infantil, mientras que para los niños del colegio privado su reconocimiento de que no pueden vivir sin “eso”, como dice alguno de los niños, indican, en buena medida, que la vida en las pantallas les ayudan –a cada uno en lo suyo- a sobrellevar su vida de limitaciones, a aprender cómo afrontarla, y a ambos a participar de esa dinámica social que es acceder a esta vida cultural de las pantallas, propia de la vida de consumo. Surge, entonces, la pregunta-metáfora: *¿quitan el hambre las pantallas?*

Estas consideraciones ponen de presente, entonces, la reflexión señalada en torno a la *nueva hegemonía*, esto es, a pensar en qué medida las lógicas socioculturales del mundo capitalista de hoy engranan de manera coherente con las dinámicas ideológicas y políticas tradicionales de la hegemonía, pues como lo señala Raymond Williams, “la

---

<sup>49</sup> Estamos, en este Siglo XXI, en una sociedad en la que, bajo diversos nombres y caracterizaciones -la sociedad de la información y la comunicación, la sociedad del conocimiento,... –se reconoce la importancia social, cultural, económica de la vida digital.

hegemonía (...) es un vívido sistema de significados y valores - fundamentales y constitutivos- que en la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente... Es decir que, en el sentido más firme, es una “cultura”, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares”. (Williams, 1997, 131, 132). Es decir, estas consideraciones invitan a pensar en que el mercado y el consumo en tanto son, en buena medida, el motor de las motivaciones humanas -y sirven de parámetro de las formas de sentir, de valorar, de pensar, de desear-, cumplen el importante papel de hacer que unos y otros compartan la vida en las pantallas –dada la importancia de la imagen y del encanto audiovisual-digital para estar en ellas, y reconociendo las importantes diferencias observadas en los usos y consumos de pantallas por las condiciones sociales de los dos grupos de niños-, como dimensión significativa de la vida de consumo; y a reconocer la vida de consumo misma como forma de satisfacer las necesidades sociales y simbólicas - por la adopción de la práctica del consumo como algo inevitable, inconsciente, natural-, y que actúa de manera articulada y coherente con los valores, creencias, que constituyen los consensos que dan fundamento a etapas históricas marcadas por la hegemonía.

## **5.6 Interrogante/reflexión 5: Según los hallazgos de investigación, ¿cómo contribuir a superar la brecha digital?, ¿qué proponer desde estudios culturales?**

El quinto elemento en este ejercicio de síntesis-reflexión es en torno a la brecha digital. Un primer hallazgo es sobre la significativa diferencia en el acceso al computador e internet –y a las TIC-, en los niños y niñas de los dos colegios. De una parte están las marcadas diferencias en la disponibilidad de equipos en los dos colegios: mientras es precario en el colegio distrital, es de punta en el colegio privado. Estas diferencias están acompañadas de diferencias significativas en la disponibilidad y utilización de estos artefactos en las casas de los niños y niñas. Mientras son muy reducidos en los niños del colegio distrital –muy pocos niños dicen tener computador en sus casas-, son muy altos en el colegio privado –muchos niños tienen computador con internet en sus casas y varios de ellos en sus habitaciones-. Estamos frente a una clara brecha digital tecnológica.

De este hecho se desprende una diferencia importante en la familiaridad de unos y otros con internet. Es un segundo hallazgo que se evidencia con las respuestas a preguntas

sobre qué sitios web conoces, o cómo usas internet: de los niños del colegio distrital que no conocen con claridad los nombres de las páginas web y en varios casos se refieren a los cafés del barrio para mencionar los sitios de internet, a los niños del colegio privado que manejan con solvencia y familiaridad los nombres de los buscadores o las redes sociales, el chat, las descargas de música. Esta familiaridad se manifiesta en las diferencias de capacidad en el uso del computador y de navegación, de exploración y utilización de la web que tienen los niños.

Y se manifiesta en la toma de distancia frente a los usos de internet y en las posibilidades de uso reflexivo y la capacidad propositiva que se tiene de internet. Mientras en el trabajo en grupos en el colegio privado uno de los grupos “genera” un software –con su marca de Colbrarg, y su eslogan “¿Está cansado de las viejas tecnologías?”, en el colegio distrital los grupos generan un sketch de teatro –“No hay moros en la costa”- para contar cómo los niños tienen que cogerse unas monedas para poder ir al café internet a jugar con las maquinitas. Y, en el mismo sentido, mientras los niños del colegio distrital entienden la investigación como la consulta en la enciclopedia Encarta, los del colegio privado tienen tal familiaridad con la web que reconocen múltiples actividades que pueden hacer en la web, hasta alguno que menciona las compras por internet.

Estas diferencias tan marcadas proponen una primera reflexión en torno a cómo avanzar para superar esta brecha digital. Sin embargo, es necesario señalar una dificultad adicional: sucede que entre quienes tienen computador en casa se observa que los usos espontáneos y creativos cotidianos generan mayor aprovechamiento –o menores resistencias- en el uso de internet y las tic en su uso escolar, delimitado y formal, mientras que los que no tienen computador para usos creativos y libres, tienen menor aprovechamiento de los usos escolares. Es lo que Buckingham<sup>50</sup> llama la nueva brecha digital. Es de suponerse, por los hallazgos, que estamos aún lejos de esta problemática – en las casas de los niños del colegio distrital no parece factible el acceso al computador e internet, es decir, no es claro que se esté avanzando hacia la disponibilidad y uso generalizado del computador por los niños de este colegio. Entonces, dado que en los

---

<sup>50</sup> Buckingham (2008: 110) es bastante pesimista frente a la introducción de internet y las tic a la escuela.

colegios estudiados se está frente a la brecha digital tecnológica, tiene sentido la pregunta por los caminos para superarla, evitando los riesgos de estas nuevas brechas identificadas, como la que se acaba de mencionar. Y, es necesario partir de reconocer que lo interesante para los niños -al igual que para un país, como lo señala Castells<sup>51</sup> - es saber qué hacer con internet, para qué utilizar la red y no simplemente propiciar o facilitar el acceso al computador y a las tic. Se trata entonces, de preguntarnos cómo superar de una vez las tres brechas –de acceso de todos, de familiaridad y usos recreativos en casa que puedan generar usos atractivos en los colegios para enriquecer la educación, y al mismo tiempo, de pensar que esta educación con tics e internet estén al servicio y liderando usos creativos y críticos, innovadores y solidarios, que vayan más allá de los usos predominantes que son los usos instrumentales para el mercado y los ya logrados usos creativos para las comunicación entre las personas en las redes sociales.

Al mismo tiempo los hallazgos muestran significativas diferencias culturales en los dos grupos de niños y niñas y en los dos colegios que dan pistas para la reflexión en torno a los capitales culturales. Hay varios ejemplos interesantes. Un primer ejemplo es la actitud de los niños y niñas de los equipos de coinvestigación frente al investigador. En los diálogos con los niños coinvestigadores del colegio distrital es reiterada su preocupación sobre el “status” social del profe-investigador: “Usted es rico, profe?, ¿adónde vive?, ¿cuánto le costó ese computador?” Y en la misma línea, cuando me invitan a una actividad de celebración del grado 5º: “¿usted va a venir al buffet?”, a lo que les respondo: ¿y eso qué es?”, respuesta que no les convence: “Hum, usted sabe, cómo no va a saber”. Es claro que les interesa, les causa curiosidad mi ubicación social. Entretanto, para los niños del colegio privado esta no es preocupación: de una me llaman por mi nombre y me tutean... lo cual significa, entiendo, que me ubican en el mismo plano social y que no hay diferencias dado mi carácter de investigador, o de adulto o de papá. Esta es una diferencia social interesante, que expresa en qué lugar del espacio social se ubica cada grupo –“abajo” según sus carencias, “arriba” según su tenencia de bienes-, y

---

<sup>51</sup> “Porque una vez que se está en Internet y que todo el mundo esté en Internet, es allí donde se introduce la más vieja divisoria de la historia: la educación. Entre quien sabe qué hacer con la red, para qué utilizarla, y quien no sabe (y no estoy hablando de tecnología sino de contenidos) es donde se dividen las cosas. Es decir: por quien cuenta con la capacidad mental y educativa. Porque la capacidad tecnológica es fácil,...”(Castells, 2007).

sugiere características diferenciales en el capital cultural de cada uno de los grupos de los colegios.

En el mismo sentido –un segundo ejemplo-: es interesante retomar algunas de las observaciones en cuanto a las diferencias sociales. Me impresiona la diferencia de los refrigerios a la hora del recreo. Mientras que en el colegio distrital el refrigerio es el que llega de la Secretaría de educación –una bolsita de leche personal, una ponquecito o un pan y una fruta que puede ser naranja o banano- y que reparten antes de salir “a descanso”, en el colegio privado en el recreo veo pasar niños o niñas con “poderoso” perro caliente con papitas y salsas hacia las mesas de la cafetería-gourmet –como se llama- para departir con las amigas. Y otro detalle que me impacta: un día llevo al colegio privado una bolsita con unas colombinas de “supercoco” para compartir con los niños del equipo de coinvestigadores: al final de la sesión en el colegio privado reviso y las tengo casi todas: no me recibieron, no les provocó comer eso, mientras que en el colegio distrital una tarde, después de la sesión de trabajo, les ofrezco si quieren tomar algo y todos dicen ahí mismo que sí, que quieren “chitos” y, en el descanso, cuando está abierta la caseta, me reciben los chitos. Los dos tipos de respuesta son comprensibles.

Y una tercera observación, un tercer ejemplo. En los días que visito el colegio privado es el tiempo de las campañas para elegir el alcalde del colegio. Hay una intensa actividad política y puedo observar varias acciones de proselitismo. Un día la llegada al colegio, al patio central, es verdaderamente impactante: están en la presentación de “Wallas”, el nombre de campaña de uno de los tres candidatos –el de grado 11º, creo-: cien o más muchachos y muchachas danzan con vestidos de colores, gorros, tatuajes, algunos van disfrazados con las vestimentas de las películas de guerreros recientes, forman una calle de honor en la que avanza lento un carruaje cerrado, la música va subiendo “in crescendo”, es Carmina Burana, y en un momento de clímax aparece el candidato y llueven de todos los pisos altos del colegio miles de cintas brillantes que cubren el cielo del patio: es como una fiesta, es su día de la democracia. En contraste, esa tarde en el colegio distrital surge la pregunta acerca de qué quieren ser cuando grandes. Uno de los niños contesta de una: primero dice que quiere ser soldado, luego aclara: “quisiera ser guardaespaldas de un duro”. El resultado frente a la pregunta es significativo: cinco de siete están por la carrera militar o de policía. Una de las niñas dice que quiere ser chef,

como su tía, que tiene un restaurante -elegante, aclara en La Candelaria, adonde ella va a trabajar los fines de semana.

Estas situaciones observadas expresan diferencias marcadas en el capital cultural de cada uno de los grupos de niños y niñas en los dos colegios: sus actitudes y deseos, sus expectativas y horizontes ante la vida. Y explican por qué los del colegio distrital tienen que investigar sobre el trabajo infantil, ojo, para acceder a los niveles básicos de la vida de consumo pues para eso ayudan a las mamás, y para no ser excluidos del consumo de las pantallas, mientras que los del colegio privado se plantean la investigación sobre las implicaciones de la vida de consumo en su vida familiar –la soledad- y el cómo los papás tienen que trabajar tanto para comprar-los-, a las pantallas y a los niños.

Y, estas diferencias son coherentes y convergentes con los hallazgos en otros aspectos de la vida personal y social de los niños y las niñas, que muestran que la brecha digital está acompañada de una marcada diferencia cultural, educativa y, en general, social. Es un conjunto de brechas que se refuerzan.

Surge entonces una segunda reflexión en torno a si la brecha digital -que no es solo del simple acceso a las TIC sino que viene, según lo observado, con diferencias de carácter cultural que muestran una profunda diferencia socioeconómica-, contribuye a profundizar las marcadas diferencias culturales y educativas; y, si la brecha digital, a la larga, está propiciando que las diferencias sociales sean más profundas, es decir, está generando mayor desigualdad social.

Y para indagar en la línea conceptual propuesta, puesto que hemos visto en los hallazgos que si bien las tensiones hegemonía-creación son fuertes, claras, sugerentes y muestran que los niños y las niñas en los dos colegios intentan avanzar en diversas formas en su autocreación relativa moviéndose en los campos de fuerzas en que avanza su vida social y cultural-, y, en una palabra, que estamos frente a otras infancias –y no la infancia de ingenuidad y ternura que es nuestra representación como adultos-, es de suponerse que en sí mismas, estas prácticas no logran romper la tendencia social que observamos de profundización de las brechas y de inserción en la vida de consumo.

Esta reflexión propone, en consecuencia, un interesante interrogante para y desde estudios culturales. Dado el enfoque ético y político de estudios culturales que he expresado a lo largo de la tesis, la reflexión final es en torno a qué aportes podemos hacer -desde estudios culturales- para contribuir a romper o a contrarrestar estas tendencias hegemónicas. Y con base en los hallazgos de la tesis, cómo pueden ser los proyectos de coinvestigación-acción de niños y niñas que recojan la esperanza que generan múltiples observaciones como aquellas de los niños del colegio distrital que, al final del trabajo de campo, me proponen formar un nuevo grupo de investigación, o el significado de cuestionarse el trabajo infantil, o en el colegio privado cuestionarse que “los papás nos compran con las pantallas” o el potencial de su propuesta de crear un software... “porque llegaron las nuevas tecnologías... esto es el pasado y el futuro”. ¡En fin, estos hallazgos estimulan, sin duda, el optimismo de la voluntad!

Y estas preguntas, como en los proyectos inscriptos en la investigación-acción, solo encontrarán respuestas en la acción misma.

Sí, continúan en la agenda de estudios culturales proyectos de coinvestigación-acción con los niños y niñas en los que conocer y comprender vayan de la mano con participar y transformar.

## Bibliografía

Bauman, Zigmunt. 2007. *Vida de consumo*. Argentina: Fondo de cultura económica.

Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. 1997. *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo, Mondadori.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia S.A.

Buckingham, David. 2008. *Más allá de la tecnología –Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Butler, Judith. 2000. “Reescenificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo”. En Judith Butler, Ernesto Laclau, Slavoj Žižek. *Contingencia, hegemonía, universalidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp.11-48.

Castells Oliván, Manuel. 1998. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells Oliván, Manuel. 2001. *La galaxia internet*. Madrid: Areté.

Castells Oliván, Manuel. 2007. Entrevista. Tomada de:

<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/manuel-castells-es-fundamental.php> Consulta febrero de 2013.

Castro-Gómez, Santiago. 2003. “Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios”. [Revista iberoamericana No. 203](#), pp. 343-353.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. 2004. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Corea, Cristina y Lewkowics, Ignacio. 1999. *¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Darley, Andrew (2002). *Cultura visual digital: espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

De Certeau, Michel. 1996. *La invención de lo cotidiano. Volumen I. Artes de hacer*. México d.f.: Universidad iberoamericana.

Echeverría, Javier. 1999. *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer entorno*. Barcelona: Ediciones Destino.

Echeverría, Javier. 2003. "Indicadores cualitativos de la sociedad de la información". Tomado de Revista Nómadas No. 18.

[http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista\\_nomadas/18/nomadas\\_18\\_12\\_indicadores.PDF](http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/18/nomadas_18_12_indicadores.PDF) Consulta Diciembre de 2012

Fundación Telefónica. 2008. *La generación interactiva en Iberoamérica: niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Colección Generaciones Interactivas.

García Márquez, Gabriel. 1995. "Un manual para ser niño" y "Un país al alcance de los niños". En *Misión ciencia, educación y desarrollo. Tomo 1 y 2*. Bogotá: Presidencia de la República y Colciencias.

Gramsci, Antonio 1998. *La alternativa pedagógica*. México: Colección Fontamara.

Guber, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.

Laclau, Ernesto: Identidad y hegemonía. En Judith Butler, Ernesto Laclau, Slavoj Žižek. *Contingencia, hegemonía, universalidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp.49-93.

Liebel, Manfred. *Niños investigadores*. Revista Académica de la Universidad Centroamericana ISSN 0424-9674 • AÑO XXXIX • N° 78 / 2007 Encuentro 2007/ Año XXXIX, N° 78, 6-18. Academia Internacional (INA) en la Universidad Libre de Berlín (FU).  
Recibido: agosto de 2007 / Aceptado: septiembre de 2007

Quijano, Anibal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (Ed.). Argentina: Clacso, pp. 201-246.

Lipovetsky, Gilles. 2007 (2006). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Millward Brown Group M. 2007. *Discovering kids*. New York: Mediaedge: cia.

Rodríguez, Ileana. 1998. "Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante". En *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Santiago Castro Gómez y Eduardo Mendieta (eds.). México: Miguel Angel Porrúa, pp. 64-67.

Rueda, Rocío y Quintana, Antonio. 2004. *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: Investigaciones Idep, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Central – Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.

Wallerstein, Inmanuel. 2006. *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. España : Siglo XXI Editores.

Walsh, Catherine. 2003. "¿Qué saber, qué hacer y cómo ver?" En *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Catherine Wlash (Ed.). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 11-30.

Willis, Paul. 1988. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Willis, Paul. 2004. "Culturas vivas: Una entrevista a Paul Willis". *Revista Estudios de juventud* No. 64. Roger Martínez, pp. 123-136.