

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

“NO QUEDA OTRA.” DISCURSOS DE LEGITIMACIÓN DE EXPOSICIÓN A PANTALLAS DE NIÑOS Y NIÑAS¹

“THERE’S NO CHOICE.” LEGITIMATION SPEECHES ON CHILDREN’S EXPOSURE TO SCREENS

“SEM ESCOLHA.” DISCURSOS QUE LEGITIMAM A EXPOSIÇÃO À TELAS DE CRIANÇAS

Jimena Pandolfi Milanta¹, Federica Martínez Chiancone²

¹Universidad de La República, Uruguay, jimena.pandolfi@cienciassociales.edu.uy

²Universidad de La República, Uruguay, federicamartinezch@gmail.com

RESUMEN

En las últimas décadas se ha incrementado el stock de plataformas y aplicaciones digitales dirigidas a niños/as pequeños y, con ello, el tiempo de exposición de los mismos a pantallas. Es extenso el debate en relación a las potencialidades y consecuencias de esta situación para su desarrollo futuro. El artículo analiza los discursos de madres y padres para legitimar las prácticas de exposición en el cuidado de los/as más pequeños. A partir de análisis de contenido y análisis argumental de las conversaciones emergentes en nueve grupos de discusión realizados en Uruguay durante el año 2021, se tipologizan modos de legitimación. Se identifican cuatro tipos: (1) legitimación situacional; (2) legitimación social; (3) legitimación educativa; y (4) legitimación funcional.

Palabras clave: exposición a pantallas; discursos de legitimación; niños/as pequeños/as.

ABSTRACT

In recent decades, the stock of digital platforms and applications aimed at young children has increased and, with it, the time they are exposed to screens. The debate about potentialities and consequences of this situation for their future development is extensive. The article analyzes the speeches mothers and fathers use to legitimize exposure practices. Based on content and argument analysis of the emerging conversations in nine discussion groups carried out in Uruguay during the year 2021, modes of legitimation are typologised. Four types are identified: (1) situational legitimation; (2) social legitimation; (3) educational legitimation; and (4) functional legitimation.

Key words: *exposure to screens; legitimation speeches; children*

¹ Este artículo es resultado de la investigación “Exposición a pantallas en la primera infancia en Uruguay” financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y Uruguay Crece Contigo (UCC) a partir del Fondo sectorial de primera infancia.

RESUMO

Nas últimas décadas, o estoque de plataformas e aplicativos digitais voltados para crianças pequenas aumentou e, com isso, o tempo de exposição às telas. O debate em relação às potencialidades e consequências desta situação para o seu desenvolvimento futuro é extenso. O artigo analisa os discursos de mães e pais para legitimar práticas de exposição no cuidado com os pequenos. Com base na análise de conteúdo e análise de argumentos das conversas emergentes em nove grupos de discussão realizados no Uruguai durante o ano de 2021, são tipificados os modos de legitimação. Quatro tipos são identificados: (1) legitimação situacional; (2) legitimação social; (3) legitimação educacional; e (4) legitimação funcional.

Palavras Chave: *exposição a telas; discursos de legitimação; crianças pequenas*

Fecha de recepción: 18 de julio de 2023

Fecha de aceptación: 24 de agosto de 2023

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas, tanto el stock de plataformas y aplicaciones digitales disponibles para niños y niñas pequeños/as, como su tiempo de exposición a las mismas ha crecido explosivamente (Rideout 2015; Goode, et al, 2019). Por parte de madres, padres, educadores y personal de la salud, las valoraciones respecto a este fenómeno son ambiguas. Por un lado, existe cierto optimismo sobre las posibilidades que el mayor acceso a la tecnología puede ofrecer en términos de expansión de la creatividad, entretenimiento, resolución de problemas y acumulación de capital humano. Por otro, existe preocupación sobre las consecuencias desconocidas que un uso desmesurado de las tecnologías puede traer al desarrollo físico, cognitivo, social y emocional (Goode, et al; 2019).

Son diversas las implicancias que estas transformaciones pueden suponer en la vida de las personas. La primera infancia es crucial para comprender los resultados en el corto y largo plazo del ciclo de vida, puesto que las habilidades que adquieren en esta etapa son centrales para su posterior desarrollo (Heckman, 1995, 2000; Heckman y Conti, 2012). Por ello, varios trabajos se han

preocupado por analizar la relación existente entre el desarrollo infantil y la exposición a pantallas. La capacidad de niños/as para adquirir conocimiento mediante estos dispositivos (Pierroutsakos y Troseth, 2003; DeLoache, et al, 2008), la afectación que producen en la capacidad de mantener la atención (Quiroga, 2011; Anderson y Kirkorian, 2015), la reducción del tiempo de lectura o el juego (Anderson y Kirkorian, 2015; Gottschalk, 2019) o de actividad física (Gottschalk, 2019), o los vínculos que establecen con las personas cuidadoras (Linebarger y Vaala, 2010; Anderson y Kirkorian, 2015) han sido algunos de los tópicos que han captado el interés de los/as investigadores/as.

El presente trabajo tiene por objetivo analizar los discursos de madres y padres sobre las prácticas de exposición a pantallas de sus hijos/as menores de 5 años. A partir de nueve grupos de discusión, se captan los sentidos atribuidos a estas prácticas con el objetivo de comprender los procesos, discursos y sentidos que orientan su toma de decisiones. A la vez, se tipologizan las formas argumentales que adoptan los discursos de legitimación a partir de un análisis del discurso como práctica situada en el contexto del grupo.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se describen las principales decisiones metodológicas para el diseño de grupos. En segundo lugar, se presentan las estrategias de análisis. El tercer apartado presenta un análisis de contenido que describe las significaciones que atribuyen las personas adultas a la exposición de los menores a cargo. El cuarto presenta un mapa discursivo con los tipos de discursos de legitimación de prácticas que emergen en la conversación. En el quinto se presenta un análisis conversacional, que ejemplifica algunos tipos de discurso identificados. Finalmente, se concluye con algunas reflexiones finales.

2. APUNTES METODOLÓGICOS

El presente trabajo analiza los discursos emergentes en nueve grupos de discusión desarrollados entre madres y padres² de niños/as de 0 a 4 años residentes en Uruguay. La aplicación de la técnica se realizó durante el año 2021.

Los grupos se conformaron según un criterios de homogeneidad interna – que reflejen la identidad grupal – con criterios de heterogeneidad inclusiva (Ibáñez, 1979) – para que emerja la comunicación de diferencias. Se consideran tres variables de heterogeneidad excluyente para la conformación de grupos: (I) región de residencia; (II) nivel socioeconómico del hogar; y (III) relación de parentesco entre niños/as y sus adultos responsables. Los distintos criterios suponen aperturas internas parcialmente aditivas tal como lo muestra la Ilustración 1.

El nivel socioeconómico³ es un clivaje central que de-

fine relaciones entre los miembros del hogar, acceso a dispositivos con pantallas y contexto ambiental de la exposición. Se realizó un único grupo de nivel socioeconómico alto dado que representan una proporción pequeña de los hogares con niños/as y, a su vez, presentan una alta homogeneidad interna. Esta homogeneidad se expresa en la conformación de sus relaciones de parentesco (mayormente biparentales), los niveles educativos de sus integrantes (mayoritariamente de nivel terciario), la alta concentración de la distribución de adultos según su edad (ceranos a la media de 39 años) y con una amplia cobertura de acceso a tecnologías digitales.

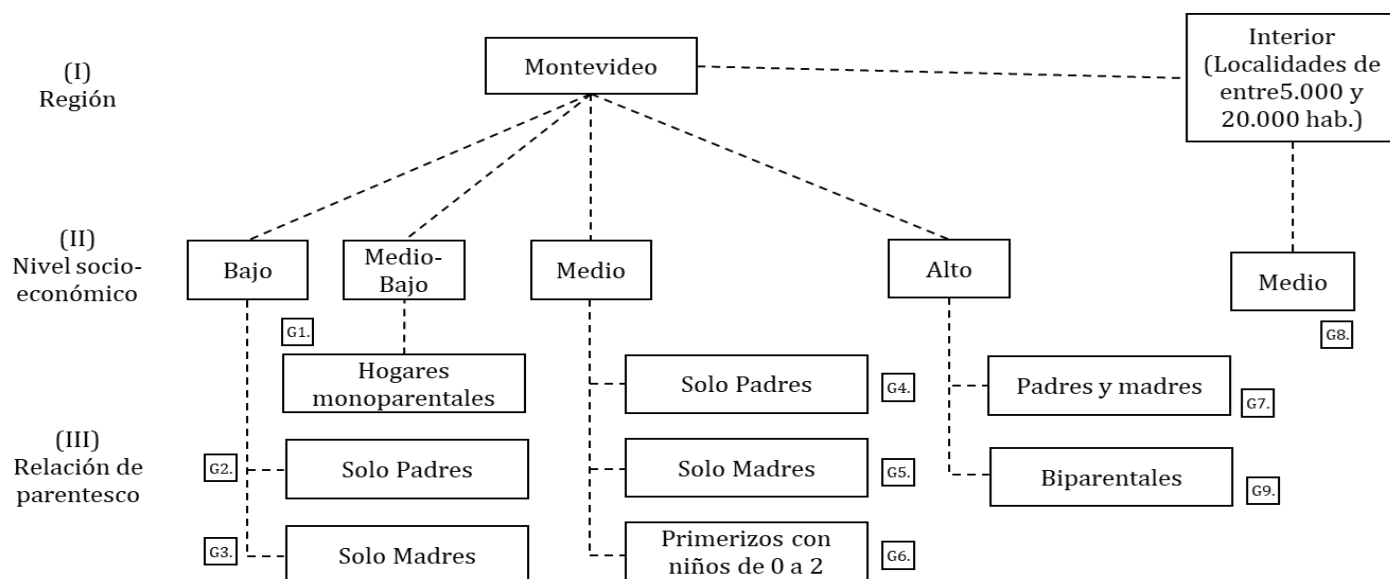
La relación de parentesco que existente entre adultos/as y niños/as supone una distinción de grupos según sexo en función de las relaciones “padre” y “madre,” aunque no refiere de forma exclusiva a ellas. Los hogares de menores niveles de ingreso son más heterogéneos en su composición y presentan un fuerte peso de los hogares extendidos (con presencia de otros familiares). Además, son hogares más numerosos y con mayor cantidad de niños promedio y residentes en viviendas de menor tamaño. Es de esperar que las prácticas de cuidado de los más pequeños se distribuya de forma distinta entre los distintos integrantes y que, en algunas oportunidades, adquiera particular relevancia el cuidado de otros familiares. El vínculo entre estos/as adultos y los niños difiere de la relación padre/madre-hijo/a puede suponer posiciones discursivas de otra índole. Se propone su incorporación como criterio excluyente en el caso de los hogares de nivel socioeconómico bajo.

Las relaciones “padre” y “madre” estructuran grupos según posiciones sexo-genéricas. Las relaciones entre varones y mujeres pueden ser incluyentes o excluyentes en un grupo de discusión en función del tema que es objeto de estudio (Canales y Peinado, 1994). El cuidado de niños – actividad realizada y asumida mayoritariamente por mujeres, – así como las identidades sociales (expectativas, mandatos entre otras representaciones que la conforman) asociadas a la “maternidad” y la “paternidad” representan elementos nucleares de las formas de estructuración de las relaciones de género que fueron tenidas en consideración en la conformación de

² Padres y madres de los niños debían estar en pareja o tener tenencia compartida de los menores para poder participar. Los grupos se conformaron por entre 5 y 10 participantes. Los mismos tenían conocimiento mutuo para evitar la ausencia de redes pre-existentes que sitúen el discurso en situaciones comunicacionales previas a la conformación del grupo.

³ El nivel socioeconómico de los participantes se definió a partir de los ingresos per-cápita del hogar, dividiendo a la población en tres terciles de ingreso (bajo, medio, alto). Se incorporó como criterio adicional el nivel educativo de padres y madres.

Ilustración 1. Diseño de muestreo teórico de grupos de discusión



Fuente. *Elaboración propia*

los grupos. Se excluye esta distinción en los grupos de nivel socioeconómico alto dados sus altos niveles educativos, las menores brechas de género en términos de carga de cuidados y una participación más equitativa en el mercado de empleo.

Finalmente, fue de interés conocer la existencia de características específicas de la exposición a pantallas de los/as menores de 1 año, dada la existencia de antecedentes que indican consecuencias propias de la exposición a tan temprana edad (Anderson et al., 2017; Chasiakos et al., 2016). Se opta por realizar esta focalización únicamente en los hogares de nivel socioeconómico medio debido a los recursos económicos y facilidades operativas para la conformación del grupo.

Los criterios incluyentes que se incorporaron para garantizar un grado considerable de heterogeneidad a la interna del grupo son los siguientes: (1) las edades de los niños/os, se procura que en todos los grupos haya adultos/as responsables de niños menores de 1 año y de niños de 2 a 4 años; (2) la presencia/ausencia de otros niños en edad escolar y adolescentes en el hogar; (3) la relación de pareja entre padres y madres, se procura la

incorporación de padres y madres que cohabitan en un mismo hogar, así como de parejas separadas con tenencia compartida de los/as niños; y (4) la co-residencia con otros familiares adultos que asuman tareas de cuidado de niños/as.

3. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

Los discursos emergentes en los grupos se analizan a partir de tres estrategias. Primero, se realiza un análisis de contenido, que describe las significaciones que padres y madres dan a las situaciones de exposición. Segundo, se busca identificar los discursos de legitimación de estas prácticas. Para ello, se realiza un análisis argumental del transcurso de la conversación como práctica discursiva en el sentido definido por Martín Criado (2014). Para ello, se descomponen las intervenciones en el grupo adoptando la propuesta de Canales (2013) para el “análisis sociológico del habla.” Finalmente, se tipologizan los discursos con el objetivo de brindar un mapa de las formas argumentales que los estructuran.

Martin Criado (2014) sugiere entender los enunciados

que emergen en un grupo como una “jugada en la interacción” en que las personas hacen una “presentación de sí.” A partir de una crítica a la hipótesis parsoniana de la acción – que sostiene que: (a) los sujetos actúan a partir de una cultura interiorizada en la socialización; y (b) los discursos expresan los elementos culturales que guían el comportamiento – propone entender los discursos como prácticas de interacción en el contexto de la situación discursiva.

Esta mirada parte de la comprensión de que las actitudes no se pueden observar directamente. En nuestro caso de estudio, desconocemos las prácticas de exposición de los niños a las pantallas en sus hogares. A la vez, tampoco es factible suponer que estas prácticas se puedan inferir de las declaraciones verbales. Este hecho supondría una relación directa entre los enunciados y los hechos. La discrepancia entre las actitudes declaradas y los comportamientos puede ocurrir por varios motivos: “(a) el sujeto no es honesto; (b) es honesto, pero no veraz —desconoce cómo actuará o las razones de su conducta pasada; (c) ambos motivos” (Martín, 2014: 118). Se pueden decir y hacer cosas distintas en diferentes situaciones con total convicción (Goffman, 1986 en Martín, 2014). A la vez, la situación puede imponer constricciones que eviten que los sujetos expresen aquello que consideran son sus creencias, valores o actitudes. Qué se dice depende de la situación de interacción (a quién se dice, por qué se dice, cuándo se dice, dónde se dice).

Se propone seguir esta perspectiva con el objetivo de analizar la conversación entre padres y madres que sustentan las prácticas de exposición de niños ante pantallas. La intención no radica en su descripción. Tampoco se propone entender las argumentaciones emergentes como una “expresión de motivos”. Más bien, se procura analizar los discursos en tanto prácticas. De este modo, se coloca el foco en el devenir argumental, en las ambivalencias, tensiones y contradicciones que estas prácticas procuran conciliar.

Se descomponen las intervenciones en el grupo tomando de guía la propuesta de Canales (2013) para el “aná-

lisis sociológico del habla.” Desde este enfoque, existe una convergencia entre las sociologías comprensivas y la semiótica del texto. Mientras que la primera parte del sentido y trata de comprender a los sujetos en sociedad, la segunda llega al sentido al explicar cómo se genera la comprensión de un texto. Así, el análisis de sentido del que hablan ambas tradiciones es uno y el mismo, a la vez que observable tanto como semiosis textual como significado social. Se procura proceder analizando qué dicen, cómo lo dicen, para finalmente preguntarse “por qué dice así” (Martín, 2014).

4. SIGNIFICACIÓN Y ORIENTACIÓN DE LA SITUACIÓN

Los discursos de padres y madres de niños/as pequeños/as estructuran distintos modos de definición de las situaciones de exposición. Las formas en que se significa el comportamiento del niño y el efecto que, según entienden y observan, provoca el uso de pantallas definen conductas de incentivo, desincentivo y regulación de la exposición. A partir de un análisis de contenido de los discursos se procura captar estas significaciones con el objetivo de comprender las acciones adoptadas por los adultos.

El Diagrama 1 presenta la co-ocurrencia de códigos que clasifican las formas de significación por parte de los adultos y quiénes entienden es el sujeto orientador de la exposición. Captar estas interpretaciones habilita responder preguntas tales como ¿Qué está ocurriendo? ¿Por qué se expone a los niños ante pantallas? ¿Qué efectos provocan estos dispositivos en los niños? ¿Cuáles son los factores desencadenantes? ¿Qué móviles poseen los adultos responsables para incentivarlo? En otras palabras, habilita interpretar la acción de los adultos frente a este tema.

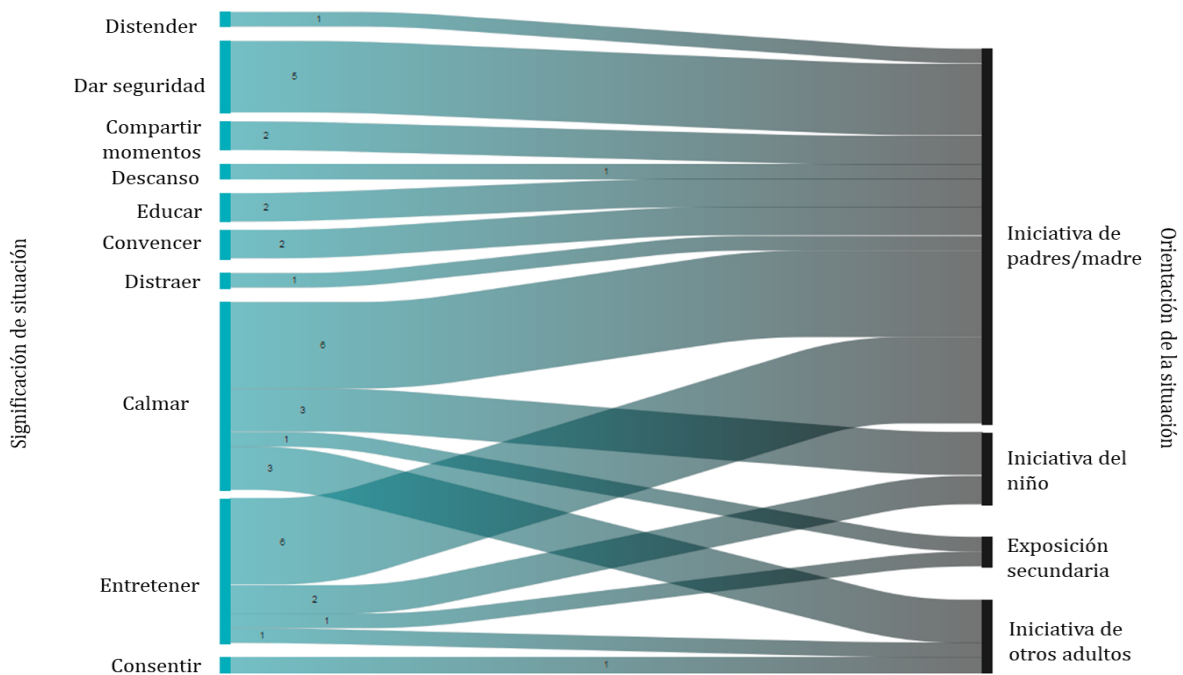
Un conjunto importante de intervenciones en los grupos de discusión versan sobre un efecto tranquilizador de los niños al estar mirando pantallas. Esta constatación induce comportamientos de los padres para buscar apaciguar una demanda o alguna acción que se consi-

dere disruptiva de aquello que los padres y madres entienden debería suceder (atender a una conversación entre adultos, realizar quehaceres domésticos, trabajar, entre varias otras). Una significación similar a la necesidad de “calmar al niño/a” suele ser el uso de la pantalla para “entretener”. Ambas aluden a la concentración y la calma que estos dispositivos provocan. A la vez, suelen suponer una orientación de la situación mediada por el padre/madre. A diferencia de la situación anterior, el móvil no es una acción o emoción disruptiva del niño para actividades que el adulto entiende “necesita hacer.” Por el contrario, responde a la identificación de una necesidad del niño de calmarse (en visitas al médico, para dormir, para comer). En aquellos casos en que la actividad que realiza el adulto es considerada peligrosa para el niño, éste también suele utilizar el celular de modo similar a las situaciones antes descritas.

Una cuarta forma de significación que emerge con fre-

cuencia en la conversación grupal es el uso de los dispositivos para “convencer al niño” que haga algo que el adulto quiere. Se trata de momentos de negociación. Aquí, es el menor quien demanda la exposición a pantallas. El adulto, por su parte, negocia frente a este deseo para lograr un objetivo concreto. Finalmente, la exposición entendida como un consentimiento dado al niño representa una significación de distinto carácter en relación a las anteriores. En estas intervenciones aparecen palabras como “premio”, “gusta” que dan cuenta de lo que buscan al exponerlos ante pantallas. A la vez, emergen responsabilidades o actividades que pueden ser responsabilidades o actividades no deseadas por el menor como “escuela” o “deberes” y otras como “pobrecito” que dan cuenta del sentir de padres y madres en relación a esto. Se habilita la exposición para consentir, dar un gusto o premiar una acción del niño entendida como positiva.

Diagrama 1. Co-ocurrencia de códigos sobre significación y orientación de la situación



Fuente: elaboración propia con base en grupos de discusión.

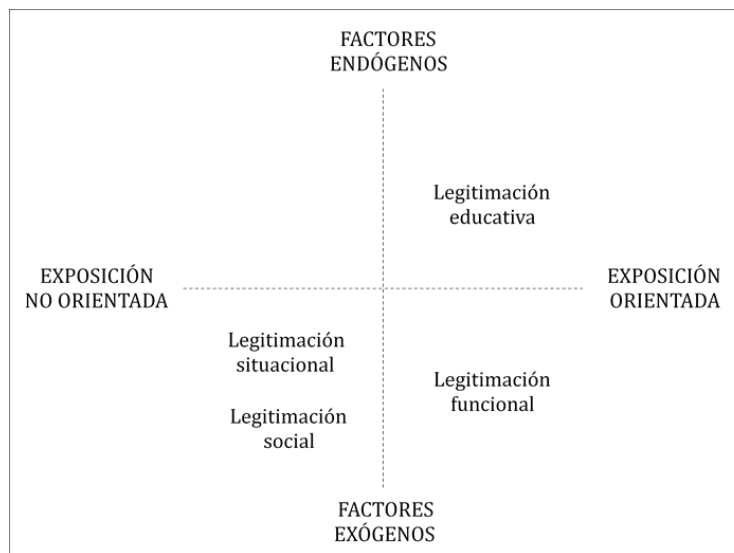
5. DISCURSOS DE LEGITIMACIÓN: MAPA DISCURSIVO

La Ilustración 2 diagrama los tipos de discursos de legitimación de prácticas de exposición a pantallas por parte de los niños/as en un eje de doble entrada en función del

tipo de exposición descrita y los factores (excusas o justificaciones) que declaran para sustantivar esta práctica. Las formas pueden ser clasificadas como orientadas o no orientadas (eje horizontal). Este hecho refiere a si padres y madres expresan que son ellos quienes orientan o no la práctica (orientada) o sí, por el contrario, la exposición “ocurre”/“se da” (no orientada). Esta clasificación no busca ordenar tipos de prácticas sino clasificar las formas argumentales desarrolladas. En este sentido, esta experiencia se centra en la evaluación de la enseñanza

como una oportunidad para mejorar las competencias docentes y, de manera especial, darles participación a los niños y niñas al reconocer sus apreciaciones como valiosas para evaluar el desempeño de sus profesores, lo que implica reconocerlos como sujetos activos de la evaluación, con criterio y voz. A su vez, la información que los estudiantes emitieron permitió tomar decisiones sobre la enseñanza, que resulta en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ilustración 2. Diagrama de discursos de legitimación de prácticas de exposición a pantallas



Fuente: elaboración propia con base en grupos de discusión.

Padres y madres elaboran argumentaciones para dotar de sentido a la exposición de los niños. Cuando declaran ser ellos quienes exponen a los niños, estas formas adoptan el carácter de justificación (el acto no fue malo) o de excusa (no soy responsable del mismo) (Martín, 2014). En un caso, los factores o móviles declarados son propios (hay buenos motivos para la exposición, por lo cual procedo de esta manera). Denominamos este tipo de argumentaciones como “factores endógenos.” En el segundo caso, el acto no es “bueno” pero el sujeto declara no poder actuar de otra manera porque hay factores exógenos que lo imposibilitan. En el caso de la exposi-

ción no orientada los factores argumentales suelen ser exógenos (es la sociedad, la familia o la situación que los trasciende).

A partir de este ordenamiento se identifican cuatro tipos de discursos de legitimación: (1) legitimación situacional; (2) legitimación social; (3) legitimación educativa; y (4) legitimación funcional. En el siguiente apartado se seleccionan fragmentos en que estas formas argumentales se desarrollan en los grupos con el objetivo de analizar el devenir de la conversación e ilustrar algunos casos.

6. ANÁLISIS INTERACCIONAL

6.1 Situación 1: legitimación funcional y legitimación social

Se presenta un fragmento de un grupo de madres y padres de nivel socioeconómico alto. La conversación ocurre entre tres madres a partir de la pregunta disparadora de la conversación: “¿Les parece que hay momentos del día en que es mejor que los niños no miren dispositivos con pantallas?”

Lucía vive junto con su pareja y es mamá de una niña de 3 años, ésta va al jardín todos los días en un centro de tiempo completo. El resto del día, ambos se turnan para atender a su hija. Fabiana tiene 38 años y es madre de Joaquín, un niño de dos años. Ambos viven solos aunque tiene tenencia compartida con su expareja y algunos días pasa en la casa del padre. Ella trabaja cuando el niño está en el jardín y contrata a una persona que realiza algunas horas de cuidado cuando éste regresa a casa del centro educativo. Está sola a cargo de su hijo algunas horas durante la tarde y noche. Macarena también tiene 38 años y vive con sus dos hijas, una de 18 años y otra de tres. Gianna, la mayor, a veces cuida de su hermana pequeña, Elena, en otras oportunidades recibe ayuda de su madre.

6.1.1 El texto:

Lucía: Yo personalmente no creo que hayan momentos que estén buenos en realidad, terminamos cayendo. Yo fui una de las que decía (riendo) que no, no, tan chiquitos, cómo van a estar en la pantalla y está atrás mi hijo ahí, debe estar ahora con una, entretenido, haciéndome el aguante. Creo que no, pero dentro de las posibilidades creo que hay momentos que es peor todavía.

Moderadora: ¿Por ejemplo?

Lucía: Por ejemplo cuando están comiendo, a la hora de comer, que, que muchos lo usamos a ve-

ces, justamente, para “quédate quieto, te pongo los dibujitos”, y no está bueno porque... cerca de la hora del descanso, ¿no? Como que está bueno hacer otro tipo de actividades, eso me parece.

Fabiana: Sí, en mi caso cuando tengo que cocinar o hacer yo algo también le pongo porque es un distractor para él y a mí me ayuda ese ratito a poder concentrarme, o si tengo que trabajar o lo que sea que tenga que hacer, a veces es un tema mío, culpa mía, que voy yo y le pongo la tele como para facilitarme durante ese ratito porque sé que él va a estar entretenido, este, entonces a veces me pasa eso, que ni siquiera él me la pide y yo como que ya se la pongo porque sé que ese rato lo necesito para mí, este, que trato que no sean ratos muy largos pero bueno, a veces lo hago, sí, no queda otra.

Macarena: Sí, como que no es lo ideal pero bueno, es como que es un recurso que tendemos a adoptar con los chiquilines, es como que ta, a veces como que no queda otra, este, pero ta, es como para nosotros también los adultos también, o sea, es como que hoy en día estamos súper habituados es como que, por eso yo decía, no contamos las horas que estamos nosotros con el celular en la mano, contestando un mensaje, haciendo algo, y en realidad son un montón de horas que si las sumas son un montón pero en realidad en la cotidiana no te das cuenta y ta, y bueno, y en este mundo estamos medio como que sumergidos todos.

Lucía: Eso es verdad.

Grupo de madres y padres de NSE alto (G7)

6.1.2. Censura estructural

Una potencialidad del análisis cualitativo radica en la posibilidad de realizar análisis de las ambivalencias, la

dualidad y la contradicción del discurso de los sujetos (Canales, 2013, Martín, 2014). Las distintas posiciones adoptadas en el devenir de la conversación dan cuenta de que la subjetividad no es indivisible, por el contrario, se alternan contradicciones y conflictos al narrar por qué hacen lo que hacen, por qué exponen a los niños ante pantallas.

Los grupos de discusión suelen comenzar con los discursos que todos consideran más legítimos (Martín, 2014). Éstos dan cuenta de la censura estructural (Bourdieu, 1985), una posición discursiva que los hablantes entienden es la correcta. En este caso, refieren a la actitud correcta que deben adoptar las madres ante la exposición de sus hijos ante pantallas: no los deberían exponer, aquello entienden una buena/racional madre realizaría. Así, la primera intervención comienza expresando “no creo que hayan momentos que estén buenos.” Sin embargo, de modo inmediato aclara “en realidad,” dando a entender la primera contradicción. No debe ocurrir pero, de hecho, sucede. “Yo fui una de las que decía (riendo) que no,” expresa. De este modo, identifica una posición discursiva (“una de las que”) que sostiene que no es recomendable exponer a los niños. “Yo fui” indica un tiempo pasado, la idea ya no se sostiene. Es probable que este tiempo refiera a cuando ella no era madre. Así, “una de las que” puede referir a mujeres no madres (habla en femenino “una”). Ahora ríe frente a este recuerdo. La risa puede indicar una estrategia defensiva frente a estos discursos que la interpelan en su accionar, una búsqueda de distensión frente a la narración de una contradicción interna o la identificación de ingenuidad en relación a sus propios pensamientos cuando ésta no era madre.

Posteriormente, se establece de modo progresivo una complicidad entre varias participantes. Dos de ellas, Fabiana y Macarena, comienzan su intervención afirmando lo expresado anteriormente (“Sí”). La intervención de Fabiana tiene un carácter de confesión: “A veces lo hago, sí” (Que enfatiza en distintos pasajes: “en mi caso,” “a mí,” “mi culpa,” “ni siquiera él (niño)”). En contraposición a la intervención de Lucía, quien habla en primera persona plural (terminamos cayendo, muchos lo

usamos) indicando la posición compartida como grupo (madres de niños pequeños), Fabiana refiere a su accionar en primera persona. Es probable que, habilitada por la intervención anterior, confirme lo expresado por Lucía dando de ejemplo su experiencia personal. Finalmente, Macarena aclara que este comportamiento “no es lo ideal” pero que “tendemos (los/as adultos/as) a adoptar con los chiquilines.” De este modo, se re-define en el grupo lo que se puede y lo que se debe hacer. Se re-establece un acuerdo de legitimidad de la práctica.

Durante el transcurso de la conversación parecen emerger dos prácticas legítimas. Por un lado, la restricción de actividades o situaciones en que se expone al niño, como los momentos de alimentación y las horas anteriores al sueño. De ocurrir lo contrario, la situación es “peor todavía». Se definen, así, gradientes entre situaciones “incorrectas” y “muy incorrectas” en las cuales no se debería “caer.”

Por otro lado, se define un tiempo entendido como “necesario” o “cuando no queda otra.” La exposición debe limitarse en horas durante las cuales aquello que ocurre posee un carácter de inevitabilidad. Se justifica, así, la exposición a partir de la expresión de motivos que dan a entender que el sujeto no podría haber actuado de otro modo.

El nuevo acuerdo de legitimidad deja entrever una contradicción entre aquello se entiende es lo “ideal” (no exponer a los niños ante pantallas) y aquello que efectivamente se hace. Se trata de dos discursos que no son completamente opuestos. Ambos hablan desde la misma posición: madres que deben atender el cuidado de sus hijos/as en un contexto de alta carga laboral – tanto remunerada como no remunerada – y, en algunos casos, sin la presencia de otros adultos que puedan hacerse responsables de estas tareas. La pantalla es entendida como un “recurso” ante esta situación, es decir, un medio que se dispone, ante caso de “necesidad” (“ese rato lo necesito” / cuando “no queda otra”) que sirve para alcanzar aquello que se pretende.

6.1.3. Excusas y justificaciones

Durante el devenir de la conversación las participantes expresan dos motivos de exposición de los niños ante pantallas. Ambos motivos deben legitimar una acción que – a priori – no es aquella entendida como correcta. Cuando las participantes expresan las razones y motivos por los cuales realizan una acción no brindan – necesariamente – descripciones objetivas de las causas y motivos de sus actos. Por lo pronto, negocian el sentido de la acción en el contexto del grupo.

Fabiana no desea exponer a su hijo ante una pantalla. Concuera con Lucía en que esta actividad debe ser, por lo pronto, regulada o restringida. La madre desea reducir el tiempo en que esto ocurre (“trata” de que no sea “durante ratos muy largos”) e indica que desearía que no ocurriese (“no queda otra”). Aún así, reitera que (a veces) ella orienta la acción de exponer al niño ante pantallas (“le pongo la tele”). De este modo, introduce una contradicción entre la deseabilidad (aquello que se entiende mejor o correcto) y lo que efectivamente ocurre, dando lugar a un sentimiento de “culpa” en relación a su acción.

Ante la necesidad de explicar su conducta debe recurrir a una “excusa” (no soy responsable del acto) o a una “justificación” (el acto no fue malo) (Martín, 2014). En el caso de Fabiana, ésta adopta una justificación. La misma se hace responsable del acto (“es culpa mía”) y brinda una explicación. Para ello, define una “necesidad” (tiempo mínimo requerido para realizar quehaceres domésticos o trabajar) y connota la acción como inevitable (“no queda otra”).

Denominamos a este tipo de discursos como legitimación funcional. El discurso adquiere un carácter de justificación en que la exposición es un medio para lograr un fin. El adulto se hace responsable de su acción y la define como orientada por su persona. Sin embargo, adopta un carácter de inevitabilidad, los móviles de la acción están dados y no se puede actuar de otro modo.

Macarena tampoco desea exponer a sus hijos ante pantallas (“no es lo ideal”). Sin embargo, la naturaleza de su explicación dista de aquella brindada por Fabiana. Indica que aquello que le sucede a los niños también le

ocurre a los adultos (“es como para nosotros”). La exposición a pantallas es una actividad a la que todos (niños y adultos) están “súper habituados” y en “la cotidiana no te das cuenta.” El motivo adquiere un carácter de excusa porque “en este mundo estamos medio que como sumergidos todos.” La responsabilidad, en este caso, no es propia, es “el mundo” en el que “estamos.”

La legitimación de la acción en este caso la denominamos legitimación social. El comportamiento se legitima a partir de la comprensión del mundo social – entendido como coercitivo – del cual son parte. La madre no puede actuar de otro modo porque ella también está “sumergida.” En este caso, la exposición no es orientada por el adulto, las pantallas están en la “cotidianeidad.”

6.2 Situación 2: Legitimación situacional

A continuación se presenta un fragmento de un grupo de discusión de madres de nivel socioeconómico bajo. El grupo se caracteriza por la participación de madres cuyos hijos e hijas asisten a Centros de Atención de la Infancia y la Familia (Caif). Algunas de ellas atravesaron situaciones de violencia de género con sus ex parejas, por lo que luego transitaban procesos de acompañamiento con psicólogas y trabajadoras sociales. En estos espacios se dan intercambios sobre temáticas vinculadas a la crianza responsable de los niños, tales como la exposición a pantallas.

Esta conversación se da a partir del relato de una madre, que introduce las tensiones que tienen lugar en su familia en relación al uso de dispositivos con pantallas en los niños pequeños, a quiénes habilitan este uso y por qué motivos.

6.2.1. El texto

Julieta: Claro, por ejemplo al mío que tiene 5 le cuesta la palabra “no”, para él es todo que sí. Yo le digo que no, no, no y para él es sí, por más que yo le esté diciendo que no, le dije “no toques eso”, él va y lo toca, le digo “no mires esto” y va

y mira, pero ¿por qué? Porque mi madre, mis hermanas... dicen "ay sí", no, si yo estoy diciendo que no, es como que él ya tiene el sí, sí, sí, entonces, digo, está mal eso.

Micaela: Es que juegan, yo lo hablaba con la trabajadora social en la policlínica, es que la familia juega el papel de heroína, por así decirlo, ella me lo puso un ejemplo así, la última vez que fui con la trabajadora social del centro que yo iba antes, no ahora, ella me dijo "la abuela juega un papel de heroína, vos pones límites y ella los rompe, vos tenés que hacer jugar ese papel en la cancha como mamá, decir no, y que ella no rompa con ese límite, pero de una manera que no sea tan evasiva y no confrontar, que sea una negociación entre ustedes. Porque las dos quieren llegar a un mismo fin, perdón que (no se entiende), todos quieren llegar al mismo fin del bienestar de los niños, pero de maneras diferentes, entonces como que cada uno está haciendo un rol diferente, como tío, como abuela", a mí me pasa como mamá, como abuelos, aunque ta, ahora ya se tiraron contra mí pasaron a estar con los peores pero... capaz que a ti te pasa lo mismo, ellos como tía.

Stefanía: A mí me pasa con la abuela, la sobreprotege porque dice que nosotros la dejamos de lado por los otros dos hermanos que nacieron y ella qué pasa, como escucha a la abuela decir eso también llega a casa y hace el papel de la víctima ¿viste? Dice que nadie la quiere porque ella es la más grande, por qué tuvo que nacer primero, todo porque escucha a la abuela, si ella dice eso entonces tipo ella escucha y lo dice en casa. Dice que se quiere ir a vivir con su abuela porque le compra todo lo que ella quiere, y claro yo ahí tengo que empezar a explicarle de la vida porque ella tiene 6 años ¿viste? Porque ella dice que no le compramos, no, se necesita trabajo, dinero para

comprarte lo que querés, y ta todo eso y la abuela como yo le digo "no le digas todo que sí" porque ella es empleada doméstica, "un día no podés y ¿qué le vas a decir?" Porque ella dijo "todo lo que quiero lo tengo", porque la abuela iba y le compraba, ¿viste? O le compraba los celular, no, explicale que lo que ella quiere, que un bebé llorón vale como tres mil pesos, e iba y le compraba, y ella después le decía "pero este no es", viste, uno trucho, entonces le estás enseñando algo que no va a tener, y ta, es todo un tema hasta ahora, con eso.

Grupo de madres de NSE Bajo (G1)

6.2.2. Interpretación de situación

Julietta expresa su acuerdo con la idea planteada anteriormente en la conversación: en algunas ocasiones las familias consienten los deseos de los niños sin permitirles vivenciar el sentimiento de frustración. Afirma "Claro", y procede a introducir un ejemplo personal, "al mío que tiene 5 le cuesta la palabra 'no', por más que yo le esté diciendo que no", utilizando este "por más" como una manera de excusar la exposición... De este modo, sostiene que sus esfuerzos no son suficientes y desarrolla una explicación: "(...) por más que yo le esté diciendo que no, le dije 'no toques eso', él va y lo toca, le digo 'no mires esto' y va y mira, pero ¿por qué? Porque mi madre, mis hermanas... dicen 'ay sí'". Así, vuelve a enfatizar sus reiterados intentos en llevar esto a la práctica, los cuales se ven frustrados por el accionar de otros familiares, en este caso su madre y hermanas. Vuelve a reafirmarlo con un juicio de valor ("está mal eso"), en donde ahora menciona de forma explícita su disconformidad, transmitiendo la responsabilidad del problema a las conductas de estas personas.

Por su parte, Micaela interviene en apoyo a la idea planteada por Julieta: "es que la familia juega el papel de heroína". Al decir "es que" da pie a una explicación que reafirma el argumento. Asimismo, este ejemplo es dado por un tercero, en este caso, por la trabajadora social de la policlínica. Por tanto, no solo se da una legitimación

externa del discurso, sino una legitimación con la carga simbólica de una profesional.

Los relatos de Julieta y Micaela habilitan que Stefanía se sienta identificada con sus experiencias: "A mí me pasa con la abuela". La abuela "dice que" pero Stefanía denota que no cree sus palabras, que lo que afirma no es verdad. Stefanía utiliza la muletilla "¿viste?", buscando aprobación de las demás madres, con quienes ya comparte cierta complicidad dadas las intervenciones previas. A su vez, señala que cuando su hija realiza estos planteos, debe explicarle el funcionamiento del mundo adulto, y las razones por las cuales se les dificulta acceder económicamente a determinados bienes. Introduce la ocupación de la abuela (empleada doméstica) como un elemento importante en las posibilidades de acceso a regalos para su nieta, parte fundamental del vínculo, en que comprar la versión "trucha" de un juguete tiene una carga simbólica negativa para la niña, y crea una falsa ilusión: "le estás enseñando algo que no va a tener".

6.2.3. Lo que está en juego

El discurso que prima en este fragmento es la legitimación situacional, relatada en las experiencias de madres en relación a las posibilidades de reducción del uso de pantallas por parte de sus hijos. Las trayectorias de vida y la historia de los niños/as influyen en cómo los adultos se vinculan con ellos, siendo más o menos permisivos. En este caso, se generan tensiones y conflictos de intereses entre las formas en que las madres y otros familiares encuentran para protegerlos. Con respecto al uso de pantallas plantean que se generan acuerdos entre niños y adultos contra los que se les vuelve difícil contraponerse. Están en juego vínculos, relaciones de afecto y de poder.

La exposición de niños/as a pantallas se vuelve un tópico sobre el que versan las dinámicas de cuidado de los menores. El tema abordado es la exposición. Sin embargo, podría ser intercambiable – provocando emerger discursos de similar carácter – a cómo se toman las decisiones en relación a los juguetes que posee o, incluso, dónde y con quiénes reside el niño/a. Aquello que está

en juego no es tanto las estrategias de regulación de la exposición, sino, más bien, la autonomía de las madres para definir las pautas de crianza. Se develan relaciones de poder, emociones y sentimientos de imposibilidad de ser ellas quienes definan, en este caso, la situación de exposición a pantallas.

Podemos entender la legitimación situacional en tanto el uso de dispositivos con pantallas se autoriza discursivamente en determinadas situaciones. La argumentación adopta la forma de excusa en tanto no son las madres quienes se hacen responsables de la exposición, es la "situación" familiar y la historia de vida que definen una situación no deseada.

7. REFLEXIONES FINALES

La exposición a pantallas permea la vida cotidiana de todas las personas en el mundo contemporáneo. Las prácticas de crianza se ven atravesadas por la presencia de un conjunto diverso de dispositivos tecnológicos. Estas situaciones tensan el campo discursivo en torno a las prácticas de exposición de los más pequeños en sus hogares.

Los modos en que adultos significan las situaciones de exposición son diversos: "calmar al niño/a", "entretener", "convencer", "consentir" son algunos de los móviles que orientan la práctica adulta para hacer uso de estas herramientas. De este modo, los dispositivos se vuelven un recurso que facilita el trabajo de cuidados, puede brindar seguridad a los más pequeños o permite negociar o inducir comportamientos deseados.

Al mismo tiempo, padres y madres presentan preocupación sobre los efectos que estas tecnologías pueden implicar en el desarrollo de sus hijos. De esta manera, procuran desincentivar e, incluso, prohibir el uso de dispositivos con pantallas. En otros casos, ante la demanda del niño, los adultos despliegan estrategias de re-dirección de la atención, promoviendo la realización de salidas a espacios al aire libre, proponiendo juegos u otras actividades.

Los discursos de padres y madres presentan contradic-

ciones, excusas y justificaciones para legitimar la exposición de los/as más pequeños. En algunos casos, se apropian de estos móviles (hay buenos motivos para la exposición), como en el caso de la legitimación educativa. En muchos otros, se presenta una censura estructural del grupo en que la exposición es vista como algo negativo para sus hijos/as. Aquí, los argumentos versan entre formas que adquieren carácter de justificación (el acto no fue malo) o de excusa (no soy responsable del mismo) (Martín, 2014). Lo que está en juego en el discurso suele ser aquello que define a “una buena madre”

o un “buen padre” y cómo se presentan ante los/as otros/as en la situación grupal.

En otras oportunidades, la exposición de niños/as a pantallas se vuelve un tópico sobre el que versan las dinámicas de cuidado de los menores. Aquello que está en juego, más que regulación de la exposición, suele ser la autonomía de las madres para definir pautas de crianza. Se develan relaciones de poder, emociones y sentimientos de imposibilidad de ser ellas quienes definan, en varios casos, la situación de exposición a pantallas.

Referencias bibliográficas

- Anderson, D. R. y Kirkorian, H. L. (2015). Media and cognitive development. En L. S. Liben, U. Müller, y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes*, (pp. 949–994). John Wiley & Sons, Inc..
- Anderson, D. R. y Subrahmanyam, K. (2017). Digital screen media and cognitive development. *Pediatrics*, 140, Supplement 2, S57–S61.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994) Las técnicas y las prácticas de investigación. Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Ed.), *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.
- Canales, M. (2013). Análisis sociológico del habla. En M. Canales (Ed), *Escucha de la escucha: análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. (pp. 171–178) Santiago de Chile: LOM ediciones
- Chassiakos, Y. L. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M.A., y Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138, 5, 2016-2593
- DeLoache, J. S. y Chiong C. (2009). Babies and baby media. *American Behavioral Scientist*, 52, 8, 1115–1135.
- Goode, J.A., Fomby, P., Mollborn, S., y Limburg, A. (2020). Children's technology time in two us cohorts. *Child Indicators Research*, 13, 3, 1107-1132.
- Gottschalk, F. (2019). Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being. *OECD Education Working Papers*, 195, 3, 2-45.
- Heckman, J. (1995). Lessons from the bell curve. *Journal of Political Economy*, 103, 51, 1091-1120.
- Heckman, J., & Conti, G. (2012). The economics of child well-being. *National Bureau of Economic Research*, 18466, 2-57
- Ibáñez, J. (1976). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. México: Siglo veintiuno editores.

- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias, ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72, 1, 115-138.
- Linebarger, D. y Vaala, S. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review*, 33, 4, 176-202.
- Pierroutsakos, S. L., y Troseth, G. L. (2003). Video verification: Infants manual investigation of objects in video. *Infant Behavior and Development*, 26, 2, 183-199.
- Quiroga, M. (2011). El Impacto de las Nuevas Tecnologías y las Nuevas Formas de Relación en el Desarrollo. *Psicología Educativa*, 17, 2, 147-161.
- Rideout, V. J. (2015). The common sense census: Media use by tweens and teens. *Common Sense*, 2015, 5-102.