

Lucía Cantamutto* y Soledad Vercellino**

¿Qué dicen en sus dibujos las infancias sobre su relación con las tecnologías?

RESUMEN

Se analizan las principales diferencias que niños y niñas de entre 10 y 12 años, de tres ciudades de Argentina, expresan en dibujos realizados en el año 2024 sobre su relación con la tecnología en dos momentos: rememorando su vínculo con la tecnología durante la pandemia por Covid-19 y dando cuenta de su vínculo actual, en 2024. A partir de una muestra intencional de 133 dibujos y de una estrategia de análisis predominantemente cualitativa centrada en el plano del contenido del dibujo, se concluye que las infancias expresan cambios en su relación con la tecnología articulados tanto con el momento histórico como vital que transitan y jerarquizando como aspectos problemáticos las características de su uso, la referencia a la espacialidad y la representación de sí y de los otros. El artículo presenta el recurso a los dibujos como forma para recuperar la voz de las infancias.

* Doctora en Letras. Investigadora del Conicet en CIEDIS-UNRN (Argentina) y profesora adjunta en la Universidad Nacional del Comahue. Su investigación está centrada en el discurso digital, con una perspectiva sociolingüística y pragmática. Ha publicado más de treinta artículos, además de libros y capítulos de libros vinculados a aspectos teóricos y metodológicos de la comunicación digital. Filiación: Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Universidad Nacional de Río Negro-Conicet. Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur. Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: lcantamutto@unrn.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5868-7608>

** Licenciada en Psicopedagogía, magíster en Sociedad e Instituciones y doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue. Dirige investigaciones sobre las condiciones institucionales y su impacto en la relación con el saber de los/as estudiantes. Posee publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales. Filiación: Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Universidad Nacional de Río Negro. Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur. Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: svercellino@unrn.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1087-5455>



PALABRAS CLAVE

Infancia • tecnología • espacialidad • metodología • producciones gráficas

What children's drawings tell us about their relationship with technology?

ABSTRACT

This article analyses the main differences that boys and girls between the ages of 10 and 12, from three cities in Argentina, express in drawings about their relationship with technology at two different moments: during the Covid-19 pandemic, at the beginning of their schooling, and in 2024, when they were in 5th or 6th grade. Based on an intentional sample of 133 drawings and a predominantly qualitative analysis strategy focused on the drawing content, it concludes that children express changes in their relationship with technology, articulated both by the historical and life moments they are experiencing, prioritizing its use, reference to spatiality, and the representation of self and others as problematic aspects. The article presents the use of drawings as a way to recover the voice of children.

KEYWORDS

Childhood • technology • spatiality • methodology • graphic productions

1. INTRODUCCIÓN

La cría humana nace hominizada por su genoma, pero se humaniza al apropiarse del mundo mediante procesos continuos de conquista y de invención. El mundo es ofrecido al recién nacido en formas locales, sociohistóricamente construidas: la humanización exige apropiarse de estas mediaciones, en un proceso constante de socialización (Charlot, 2021; Vercellino, 2023). Las últimas décadas han estado marcadas por las modificaciones culturales, sociales y económicas que el desarrollo y uso de tecnologías digitales promueven. Estas tecnologías no solo son un instrumento, un recurso para la vida cotidiana, sino que constituyen formas de mediación con el mundo, configuran el espacio vital de la existencia humana. Entre otras características, resaltan por su constante novedad: incluso, en esa breve etapa de la infancia, se pueden vivenciar tecnologías muy distintas y prácticas asociadas a ellas que rápidamente pierden el carácter disruptivo y se incorporan en las rutinas sociales.

Los discursos en torno a la relación de las infancias con las tecnologías se mueven pendularmente entre los beneficiosos potenciales, de empoderamiento (Unicef, 2024), hacia los riesgos que suponen y la necesidad de pensar el rol de las personas adultas en el control (véase Duek y Moguillansky, 2020). En esta línea, algunos organismos públicos han empezado a publicar guías para regular el uso de pantallas, tanto en Argentina (Senaf, 2022; SAP, s/f) como desde Unicef para Latinoamérica y el Caribe (Estefanell, 2021), dando sugerencias sobre la duración de la exposición



a las pantallas según edades y alertando sobre el tipo de contenido al que se accede (Bortnik, 2020). Esta necesidad de regular el uso viene acompañada del temprano acceso a los dispositivos. En los centros urbanos del país, el 86% de los niños y niñas de entre 9 y 11 años accede a teléfonos móviles propios (Unicef-Unesco, 2025).

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su artículo 12, reconoce el derecho de la niñez a “expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. Asimismo, el artículo 13 señala que el derecho a la libertad de expresión incluye la difusión de las informaciones e ideas que las infancias tengan a través de diferentes medios (oral, escrito) o en formas de expresión artística (Vercellino y Bohoslavsky, 2024), tal como recuperamos en esta investigación, con la dificultad metodológica que esto supone (véase Méndez Arreola, 2009). En este sentido, nos interesa analizar la relación de los/as niño/as con las tecnologías a partir de sus dibujos.

A partir de un diálogo entre el campo de los estudios sobre el aprender y los dedicados a los procesos de apropiación y uso de tecnologías, este artículo atiende a una de las formas de expresión propia de las infancias: los dibujos (Martínez, 1989). Asumimos que los dibujos y las producciones gráficas afines resultan una “forma de expresión propia del niño” (Viadel, 1988, en Vercellino, 2020, p. 122), una forma privilegiada de decir el mundo. En estas producciones, se cruza la mirada infantil con el discurso del mundo adulto (permeado a través de los medios de comunicación, de la escuela, de las conversaciones cotidianas) y las posibilidades de producción (técnicas, por un lado, pero también conceptuales) de las infancias.

Este artículo emerge en el marco de un proyecto de investigación¹ que buscó relevar en el año 2024 las expresiones de niños y niñas de entre 10 y 12 años, de tres ciudades de Argentina, sobre su relación con la tecnología, en dos momentos: durante la pandemia, al inicio de su escolaridad primaria, y en el segundo semestre de 2024, cuando ya cursaban quinto o sexto grado (según el caso).

La investigación propone una reconstrucción –retrospectiva– de la vinculación actual de las infancias con las tecnologías tomando como hito la configuración de su cotidianidad durante la implementación de las medidas de aislamiento que, en Argentina, se propagaron durante varios meses, con diferentes estrategias de mitigación (Vercellino, 2022). En ese contexto, muchas de las prácticas que requerían presencialidad se adaptaron, con diferencias que resonaban ante las desigualdades de disponibilidad y acceso a las tecnologías preexistentes (Benítez Larghi y Guzzo, 2022), a las posibilidades que ofrecían distintos medios. En consecuencia, la industria tecnológica comenzó a ofrecer nuevos desarrollos (como sistemas de videollamada para el dictado de clases virtuales) al tiempo que se extendía la situación sanitaria a nivel mundial.

¹ La presente investigación analiza datos del proyecto PICT-2021-I-A-00902 “Infancias y vida cotidiana: la reconstrucción de prácticas y experiencias de la pandemia” (IR: Carolina Duek) e incluye la mirada analítica del proyecto PI-UNRN 40-C-1241 “Infancias de América Latina dibujando la economía” (directora: Soledad Vercellino).

La indagación incluye una comparación entre dos representaciones realizadas en torno a la consigna: yo y la tecnología en la pandemia y hoy. En este artículo, procuramos dar cuenta, específicamente, del tópico central que diferencia la representación del momento de la pandemia de la actual.

Tras la introducción, el artículo presenta una sección teórica en la que se fundamenta el recurso a los dibujos y otras producciones gráficas como forma estratégica para recuperar la voz de las infancias en la agenda de investigación que las implica. A continuación, describiremos la metodología, tanto para la constitución del corpus de dibujos como la propuesta para el análisis. Por último, exploraremos algunos análisis y discusiones sobre los datos recaudados. Mostraremos que las infancias expresan en sus dibujos diferencias en su relación con la tecnología en los momentos sociohistóricos y vitales que se toman como referencia y que tal diferencia se articula en un campo problemático estructurado por el uso de la tecnología, su vínculo con la espacialidad y la representación de sí y de los otros.

2. LEER DIBUJOS: PROPUESTA TEÓRICA PARA EL ESTUDIO DEL LENGUAJE GRÁFICO DE LAS INFANCIAS

Las investigaciones que recuperan la perspectiva infantil son escasas (Meda, 2014; Burke y Grosvenor, 2015; Dussel y Triviño, 2022). En este contexto, Meda (2014) señala que los dibujos infantiles constituyen una de las categorías de fuentes más escasamente tenidas en consideración por las ciencias sociales y las humanidades. Esta situación de doble ausencia ocurre por dos motivos: por un lado, por considerar a las producciones gráficas de niños y niñas “no descifrables unívocamente en virtud de su naturaleza icónica (cuya pluralidad de canales expresivos implica la multiplicación de los mensajes transmitidos) y, por otro, poco fiables en virtud de su génesis infantil” (Meda, 2014, p. 142).

No obstante, en los últimos años, fundamentalmente en el campo de la investigación de la experiencia infantil, se viene consolidando una línea en la que los/as investigadores buscan maneras de dar voz a niños/as, al reconocerles “el derecho y la capacidad de participar en el discurso sobre la construcción de sus vidas” (Banks, 2001, p. 9; traducción propia). Estos cambios metodológicos son contemporáneos a ciertos cambios teóricos dentro de la sociología de la infancia: la postura sostenida durante mucho tiempo de que los niños/as deben ser vistos como personas en una etapa de transición a la edad adulta y, por lo tanto, carecen de habilidades cognitivas valiosas, ya no es sostenible. La visión actual es que los niños/as son participantes activos en sus propios mundos sociales y, si se les dan los medios, son capaces de articular y construir sus propias perspectivas únicas. Este modelo democrático y empoderador, que se personifica como investigación *sobre, para y con* las infancias, reconoce a los/as niños/as como miembros dinámicos de la comunidad con sus propias agendas (Prosser y Burke, 2011).



En la Tabla 1 se presenta una serie de trabajos relevados que focalizan en el dibujo infantil como herramienta y fuente de investigación en diversos campos: psicología, historia, sociología, ciencias de la educación, etc. Asimismo, constituye un antecedente relevante para las autoras de este trabajo el estudio realizado en el año 2023 (Bohoslavsky, 2024; Vercellino y Bohoslavsky, 2024) y que se continúa como una investigación de escala internacional en el 2025 (Vercellino *et al.*, 2025), en el que se indaga, también a través de producciones gráficas, lo que las infancias saben, piensan y sienten sobre la economía.

Tabla 1. Investigaciones que utilizan el dibujo infantil como fuente de investigación

Nº	Autores	Año	Revista/editorial	País	Hallazgos principales
1	Martínez, M. T. G	1989	Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca	España	Analizan el valor del dibujo como medio de psicodiagnóstico, identificando la actividad creativa como expresión de la inteligencia y manifestación de la personalidad.
2	Torres-Nerio, R.; Domínguez-Cortinas, G.; van't Hooft, A.; Díaz-Barriga Martínez, F. y Cubillas-Tejeda, A. C.	2010	Revista Salud colectiva	México	Identifican, a partir de dibujos, la percepción de la exposición a riesgos ambientales para la salud en dos poblaciones infantiles.
3	Guzmán, M. O.; Guzmán, M. A. O. y Guzmán, M. G. O	2011	Psicología para América Latina	México	Identifican la representación infantil de la influenza A, a través de dibujos.
4	Prosser, J. y Burke, C.	2011	LEARNING Landscape	Canadá	Fundamenta la investigación educativa basada en la imagen (visual) para recuperar la perspectiva de la infancia.
5	Salazar, J. A. A.	2013	Psicología, conocimiento y sociedad	Colombia	Identifican las manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico en el dibujo de la figura humana de niños y niñas desplazados.
6	Meda, J.	2014	Revista brasileira de história da educação	Italia	Da cuenta del uso de los dibujos infantiles como fuentes históricas, identificando sus perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas.

7	Valguarnera, S.; Sylla, C. M. y Landoni, M.	2022	Proceedings of the 21st Annual ACM Interaction Design and Children Conference	Portugal	Relevan en dibujos la percepción y las expectativas de los/as niños/as respecto al papel de la tecnología en el fomento de la conectividad. Informan sobre las diferencias y similitudes entre países, edades y géneros, y analizan la dicotomía entre propuestas mágicas y realistas para finalmente reflexionar sobre sus implicaciones en el diseño.
8	Dussel, I. y Triviño, Y. C. P.	2022	Korpus21	México	Dan cuenta de la transformación en la representación de los espacios escolares en la pandemia según se releva en los dibujos de las infancias.
	Schlemenson, S. y Rego, M. V.	2024	EdULP	Argentina	Dan cuenta, desde el psicoanálisis, de la figurabilidad que encuentran las carencias materiales y simbólicas de los/as niños/as en dibujos.
10	Holguin-Alvarez, J.; De la Cruz-Flores, G.; Taxa, F. y Manrique-Alvarez, G	2024	Revista Colombiana de Educación	México, Argentina y Perú	Los escolares representaron en sus dibujos situaciones vitales que implican tres características de su convivencia frente al Covid-19 en el período de aislamiento: adaptación, remembranza y superación continua.
11	Vercellino, S. y Bohoslavsky, J. P.	2024	Kairos: Revista de temas sociales	Argentina	Dan cuenta, de manera multidisciplinar, de lo que saben, piensan y sienten las infancias sobre la economía.

Fuente: elaboración propia.

La revisión permite sostener que el dibujo, junto con el juego, es una de las formas de expresión en la que las reacciones de los/as niños/as se manifiestan con mayor facilidad (Martínez, 1989). En este sentido, los dibujos infantiles permiten “sondear la verdadera composición del imaginario infantil, ya que –dando consistencia icónica a los significantes subyacentes a los conceptos expresados– permiten determinar qué imagen está exactamente asociada en la psique infantil a un determinado concepto” (Meda, 2014, p. 152). Conforman modalidades singulares de producción simbólica (Schlemenson y Rego, 2024).



Por su parte, Dussel y Triviño (2022) advierten que los relatos y dibujos infantiles “no pueden considerarse como representaciones puras de una supuesta voz infantil completamente independiente de las voces adultas” (p. 284). Coincidimos con estas autoras, pues partimos de considerar que el dibujo, como toda producción simbólica (al igual que toda narrativa), articula diversas modalidades de actividad representativa y figuracional y está históricamente constituida (Wald, 2010) y socioculturalmente situada (Méndez Arreola, 2009), originándose, inicialmente, en la oferta simbólica que queda siempre configurada por procesos de socialización y singularización (Charlot, 2021; Vercellino, 2023) y, secundariamente, en la situación de investigación, que convoca a cierta actividad: en nuestro caso, una consigna particular, el contexto escolar en el que se desarrolló la propuesta, la hoja en blanco, etc.

Según señalan Scheuer y De la Cruz (2012), el desarrollo representacional en la infancia muestra que hacia los 4 o 5 años los/as niños/as “se tornan capaces no solo de detectar avances, hitos, novedades en las habilidades y comprensiones en ellos mismos y en otras personas, sino también de enlazarlos retrospectivamente en una secuencia o trama” (p. 103). En otras palabras, esa realidad de la que invitamos a dar cuenta (su relación con la tecnología presente y pasada, la situación en pandemia, etc.) no constituye, de ninguna manera, un afuera objetivo, preexistente y homogéneo, que los sujetos pasivamente han interiorizado o interiorizan y hacen parte de sí. Por el contrario, “la realidad se parecería más bien a un magma de significaciones (Castoradis, 1993), que a la vez se configura y reinventa en la tramitación que cada sujeto realiza activamente a partir de sus vivencias” (Schlemenson y Rego, 2024, p. 86), vivencias que ya están histórica, social, cultural y familiarmente significadas.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación recupera experiencias previas en las que el trabajo con dibujos resultó una línea productiva para eliciar los discursos infantiles en torno a un tema (Benítez Larghi y Duek, 2018; Vercellino y Bohoslavsky, 2024). La metodología adoptada fue predominantemente de tipo cualitativo, hermenéutico-interpretativa, que es la modalidad seguida por otras investigaciones afines (Vercellino y Bohoslavsky; 2024; Salazar, 2013; Torres-Nerio *et al.* 2010; Holguin-Alvarez *et al.* 2024; Dussel y Triviño, 2022; Valguarnera, Sylla y Landoni, 2022). Se articula un enfoque orientado a captar la diversidad y profundidad de las vivencias infantiles. De manera complementaria, se incorpora el análisis cuantitativo para observar la frecuencia de las categorías relevadas y su variación los parámetros relevados (véase *infra*).

La recolección de los datos se realizó en el segundo semestre de 2024, a través de una serie de intervenciones en nueve escuelas primarias, de gestión pública y de gestión privada, en tres ciudades de Argentina: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Rosario (provincia de Santa Fe) y Viedma (provincia de Río Negro).

La elaboración del dibujo se enmarca en un taller desarrollado en el espacio escolar y coordinado por las investigadoras, en el que se conversaba en torno a los recuerdos de la pandemia y sobre los usos actuales de las tecnologías. Para ello, se entregó a cada

niño/a una hoja A4, en la cual había dos sectores delimitados para dibujar: por un lado, “La pandemia, la tecnología y yo” y, por otro, “La tecnología y yo hoy”. El tiempo estimado para la realización de los dibujos fue de quince minutos aproximadamente.

El corpus final está constituido por 417 dibujos. Del total de dibujos, se seleccionaron 133, a saber: 72 de CABA, 21 de Viedma y 40 de Rosario. Ese total fue recortado, en primer lugar, tras escoger aquellos que tuvieran dibujo y, segundo, siguiendo criterios de representatividad, con consideración de tres variables: región, tipo de escuela (de gestión pública o privada) y género (véase Tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de dibujos relevados por región, tipo de gestión escolar y grado

Región	Tipo de gestión de la escuela	Grados	Cantidad de dibujos	Total de dibujos por región	Dibujos seleccionados para el análisis
CABA	Privada	5º	57	241	72
	Pública	5º	75		
	Pública	6º y 5º	67		
		6º y 5º			
	Privada	6º y 5º	42		
Viedma	Pública	6º	21	69	21
	Privada	6º	48		
Rosario	Privada	5º	75	147	40
	Pública	6º y 5º	35		
	Pública	6º y 5º	37		
Total				457	133

Fuente: PICT-2021-I-A-00902 “Infancias y vida cotidiana: la reconstrucción de prácticas y experiencias de la pandemia” (IR: Carolina Duek).

En línea con otras propuestas de producción de datos colaborativas (Eisner, 2025), se implementó una técnica de “baja tecnología” (Wellman y Berkowitz, 1988) para la producción de los datos, priorizando materiales escolares típicos (hojas y lápices).

Por su parte, los dibujos son considerados un modo de construcción de significado en sí mismo, que sigue una lógica distinta a la del modo verbal y, por lo tanto, requiere un enfoque analítico específico (Busch, 2012). En tal sentido, los dibujos fueron sometidos a una exégesis rigurosa, que no se limitó al análisis de los elementos estéticos contenidos, sino que consideró los múltiples niveles de lectura de las fuentes visuales (Meda, 2014). En todos los casos, consideramos: a) la edad de los/as niños/as; b) el contexto histórico (pandemia/pospandemia); c) el contexto cultural (que se puede inferir en función del tipo de escuela –pública/privada–; tipo de ciudad –grandes metrópolis o ciudades medianas–); d) mandato/consigna recibida.



Asimismo, se han considerado los tres planos del dibujo que propone Martínez (1989): el plano gráfico, en el que analizamos la amplitud y el trazo del dibujo, su tamaño en relación con la hoja y la ubicación en la página. En los trazos del dibujo se distinguen dos aspectos: la amplitud y la fuerza; el plano de las estructuras formales, atendiendo al número de detalles del dibujo, proporción en las diferentes partes, figura completa o incompleta, presencia de agregados o adornos, la desproporción, los rasgos relativos al género de las figuras, las transparencias, etc. Finalmente, el plano del contenido: qué se representa. Este es el plano al cuál más relevancia le hemos dado.

En la codificación de los elementos que diferenciaban la representación gráfica de la relación de los/as niños/as con la tecnología en pandemia y su relación actual participaron dos investigadoras, en una dinámica de búsqueda de acuerdo entre observadores. En la mayoría de los dibujos se ha jerarquizado y nominado una categoría como la diferencia más significativa, aunque en otros dibujos tuvimos en consideración más de un aspecto diferencial como relevante (metodología similar a la desarrollada, por ejemplo, por Torres-Nerio *et al.*, 2010; Guzmán *et al.*, 2011; Valguarnera, Sylla y Landoni, 2022, entre otros). Luego, confrontamos esas nominaciones de la(s) principal(es) diferencias con las de otros dibujos, afines y diferentes (Piovani y Krawczyk, 2017), para construir descriptores comunes. Al igual que lo realizado por Salazar (2013), se llevó a cabo un análisis de frecuencias de las categorías y se analizaron las características de la muestra, mediante estadística descriptiva.

Finalmente, agrupamos y clasificamos estos descriptores en tres grandes categorías que configuran el campo problemático de la relación de las infancias con la tecnología: su uso, su vínculo con la espacialidad y la implicación de aspectos subjetivos y relacionales.

4.1. ANÁLISIS

4.1.1. Los usos de la tecnología

El repertorio de medios (Madianou y Miller, 2012) es el conjunto de dispositivos y aplicaciones que las personas emplean, de manera deliberada, para desarrollar diferentes actividades. Estos recursos digitales tienen que estar disponibles (en términos materiales) y accesibles (en términos de oportunidades de ser usados), en línea con la propuesta de Kalman (2004). Este fue el foco de un conjunto de dibujos en los que se presentaba, como principal diferencia entre los dos momentos relevados, una serie de variaciones referidas al *uso de ese repertorio de medios tecnológicos*: sus fines, el aumento, disminución o cambio de medios y los consumos tecnológicos y la regulación del tiempo de uso de las tecnologías.

En este sentido, la referencia a la desescolarización de la tecnología en la actualidad emerge (frente al uso escolar preponderante en pandemia) como un tópico frecuente, apareciendo en el 28% de las producciones relevadas. Este porcentaje disminuye si se tiene en cuenta la variable tipo de gestión escolar: en la escuela pública, en la que la posibilidad de sostener el dictado de clases virtuales ante el

menor acceso a dispositivos fue menor (Anderete Schwal, 2020), se evidencia solo en el 8% de los casos. La comparación de los dibujos ofrece referencia a escenas de uso de la tecnología con fines escolares en pandemia mientras que, en el dibujo de la actualidad, aparece asociada a actividades vinculadas con el ocio. La pandemia, en estas evocaciones, queda subsumida a la primera etapa de escolarización virtual y, salvo en algunos dibujos, no aparecen referencias explícitas a los elementos típicos del paisaje semiótico de ese momento (barbijos, virus, vacunas, entre otros).

En línea con esto, algunos de los dibujos resaltan las aplicaciones de videollamada, como es el caso de Zoom –muy utilizada en las clases virtuales en Argentina–, incluso a través de inscripciones escritas que adosan información adicional para una comprensión más ajustada del dibujo infantil (Valguarnera *et al.*, 2022) así como de recuadros de los participantes de la videollamada, con el docente en el centro (ejemplos 1, 2 y 3). En contrapartida, en los dibujos del presente, emerge la tecnología usada para ver videos (ejemplo 1) o jugar videojuegos (ejemplos 2 y 3), en consonancia con lo relevado por Sartori *et al.* (2024). En particular, en el tercer ejemplo, resalta el hecho de que el niño, como usuario experto y mediador de la cultura digital, quiere enseñarle a su madre a jugar videojuegos en el teléfono. En el recuerdo de la pandemia, el niño está frente a una computadora asistiendo a clases virtuales.

Ejemplo 1

VDMA-6-PRI-6-#8

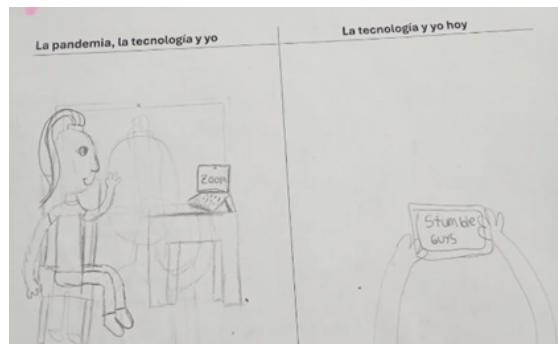


BUE-2-PUB-5 #2



Ejemplo 2

ROS-8-PUB-5B-#1



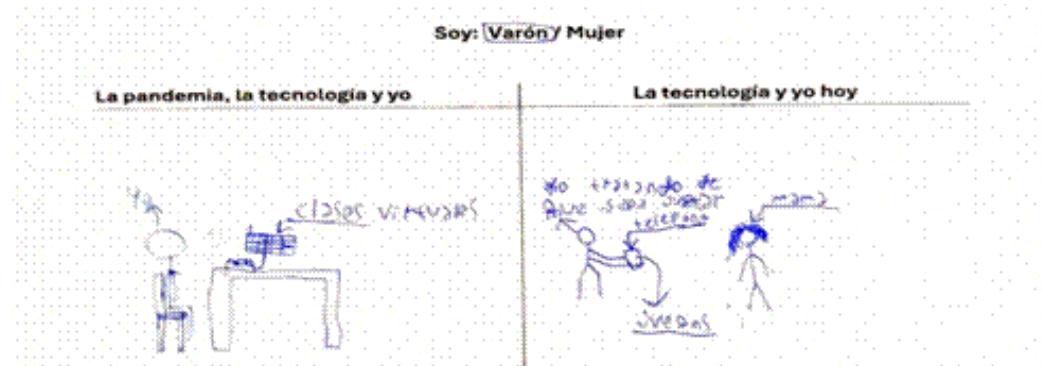
BUE-1-PRI-5 #8





Ejemplo 3

BUE-4-PRIV-6 #21

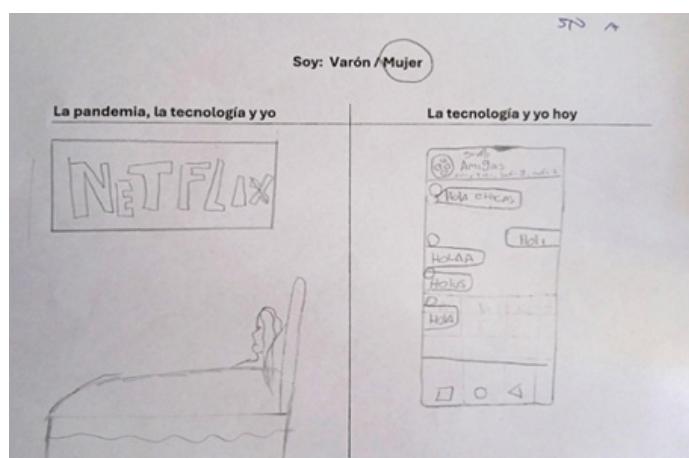


Asimismo, en los dibujos se observa un énfasis en ciertos cambios en el repertorio de medios. En la representación de la actualidad, algunos de los dispositivos tecnológicos son reemplazados (por ejemplo, las computadoras por los teléfonos móviles, ejemplo 4) en un proceso de uso de tecnología individual, privada e íntima (ver puntos 4.1.2 y 4.1.3 de este artículo). Al mismo tiempo, en los dibujos aparecen otros medios, tales como consolas de videojuegos (ejemplo 5) y computadoras personales (ejemplo 6). Esta diferencia se registra en el 29% de los dibujos, lo que tiene correlación con el temprano acceso a dispositivos tecnológicos en Argentina.

Durante la pandemia, la edad de los participantes oscilaba entre 5 y 7 años y, salvo excepciones, no contaban con dispositivos propios (en algunos casos, por ejemplo, aparece la consola de videojuegos, como en el ejemplo 5, sobre todo en escuelas de gestión privada). Por lo tanto, en las representaciones de los dispositivos empleados en la pandemia, la tecnología era de uso común en el hogar. En cambio, en la actualidad, el teléfono móvil forma parte de la tecnología disponible para los/as niños/as.

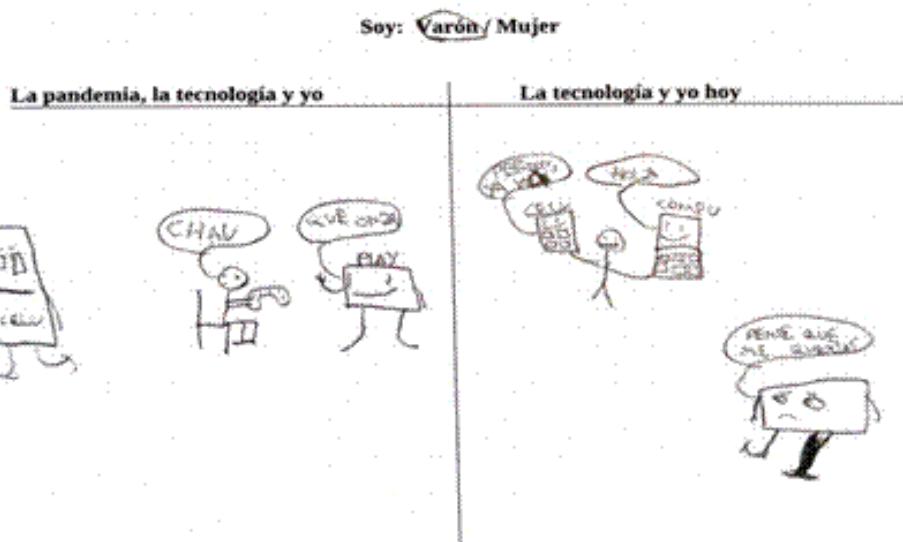
Ejemplo 4

BUE-2-PUB-5 #6

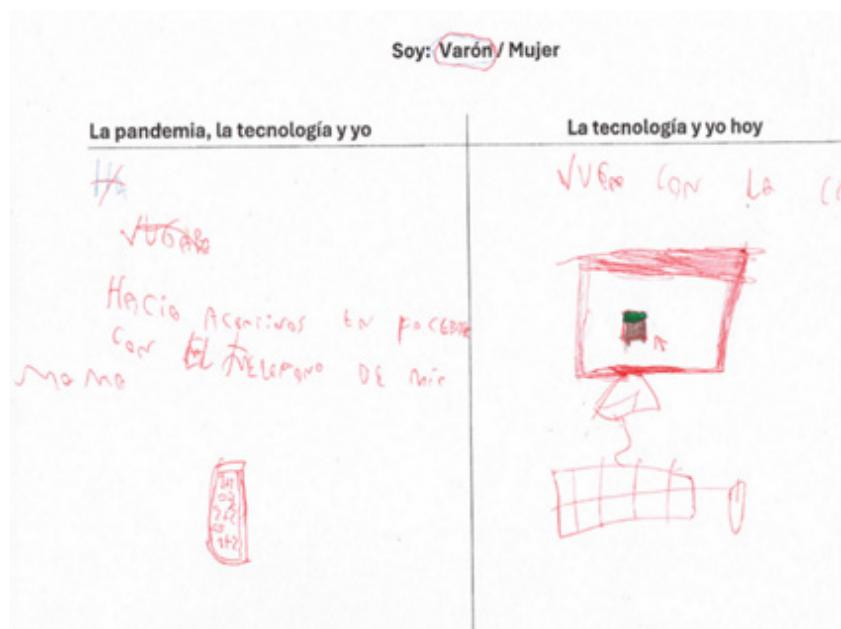


Ejemplo 5

VDMA-6-PRIV-6-#22


Ejemplo 6

BUE-2-PUB-5 #5

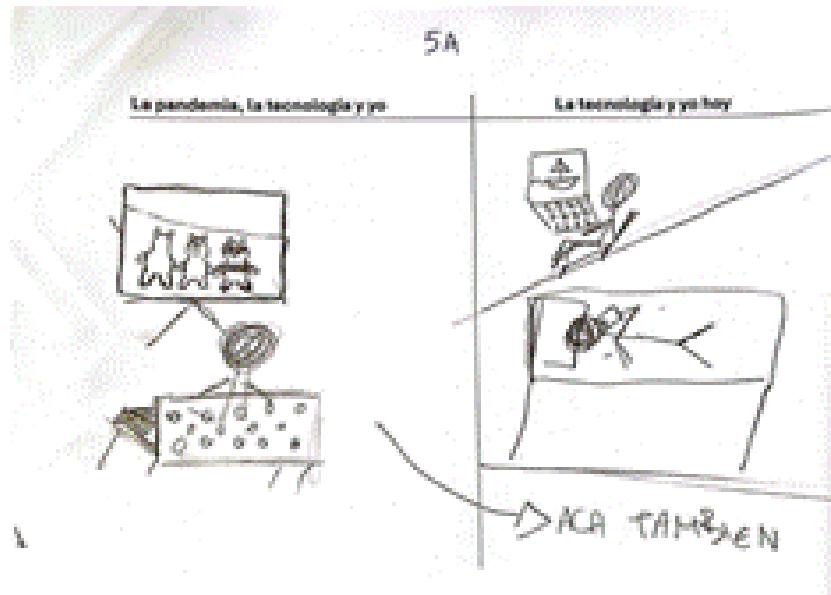


Además del cambio de medios en los repertorios, en el que la presencia de un dispositivo desplaza a otro, en un porcentaje menor (10%) de dibujos emerge la ampliación de ese repertorio asociado al uso de mayor cantidad de dispositivos. En línea con las dimensiones previas, a medida que los niños y niñas crecen aumenta la disponibilidad y acceso a tecnologías digitales, como se ve en el ejemplo 7.

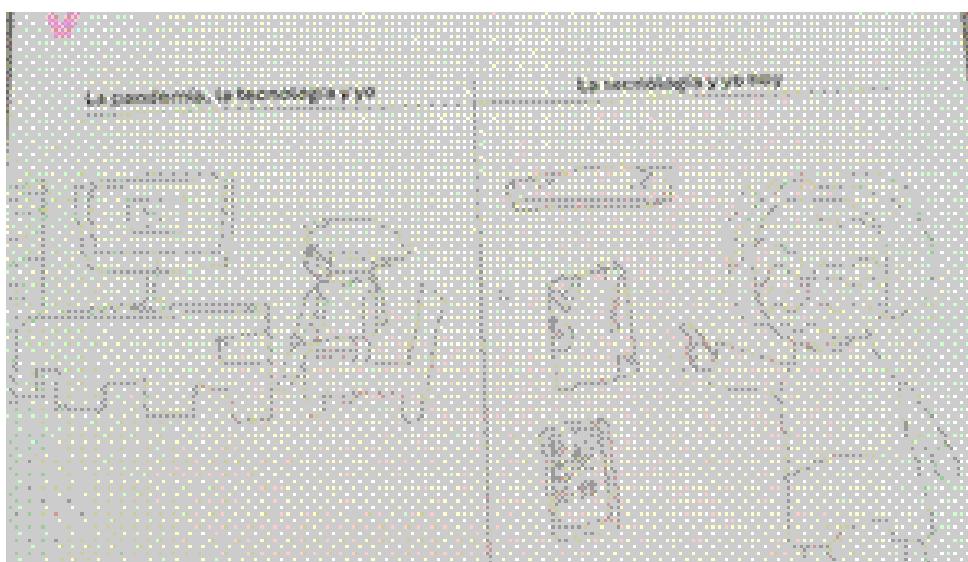


Ejemplo 7

BUE-5-PRIV-1-#



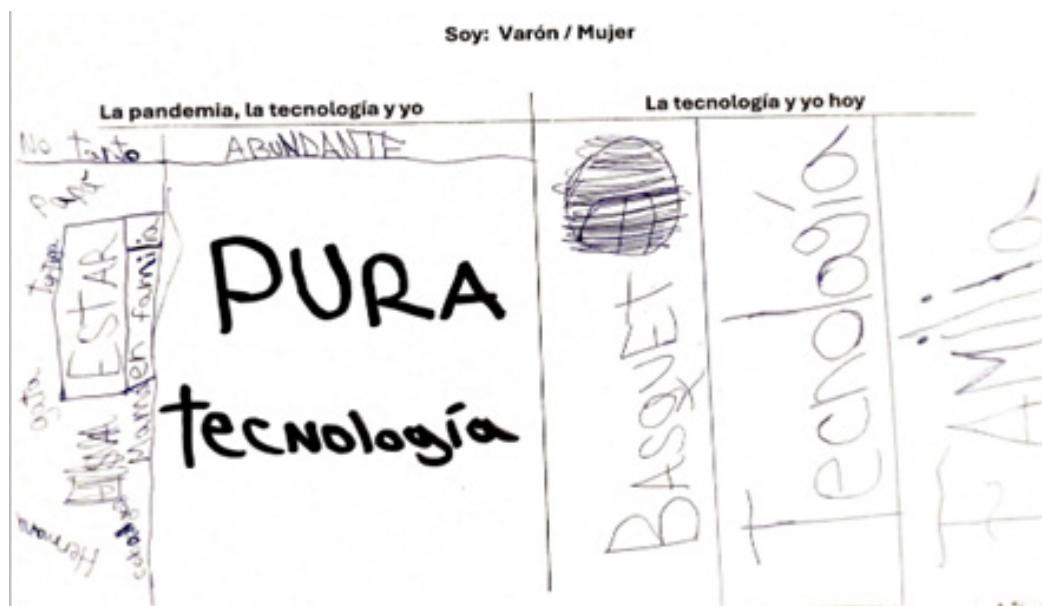
ROS-8-PUB-5A-#9



Por otro lado, en línea con el foco sobre el que se negocian los usos de la tecnología, uno de los tópicos que emerge es el de la regulación del tiempo de uso (7%). Algunas representaciones de la actualidad refieren a la cantidad de horas o en qué días emplean los dispositivos y las aplicaciones, dando cuenta de un uso que no está determinado y que, con frecuencia, resulta conflictivo. Durante el período de aislamiento, por el contrario, la tecnología tenía límites más difusos y estaba omnipresente. En el ejemplo 8, la tecnología se ordena en la actualidad, con otras actividades que no la incluyen.

Ejemplo 8

BUE-4-PRIV-5 #7

*4.1.2. La tecnología en relación con el espacio*

La referencia a variaciones en los espacios representados ha sido un tópico insistente en las producciones gráficas en las que las infancias aluden a su vínculo con la tecnología en los dos momentos abordados.

En este sentido, la escolarización del espacio doméstico ha sido una referencia constante en los dibujos relevados que refieren al tiempo de la pandemia. Esto se debe a que la pandemia de la Covid-19 dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de las instituciones educativas con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Esto se extendió a más de 190 países durante varios meses de los años 2020 y 2021. La población estudiantil afectada por estas medidas en los 32 países de América Latina y el Caribe llegó a superar los 165 millones de estudiantes, de acuerdo con la información oficial de la Unesco (Cepal y Orealc/Unesco Santiago, 2020). A pesar del cierre de los establecimientos educativos, los países decidieron la continuidad del ciclo lectivo, de forma que pusieron en marcha una heterogeneidad de iniciativas, dado que fue imperioso generar nuevos soportes para el hecho educativo. Cerrado el espacio material, lo escolar aparece sostenido en diferentes recursos educativos: plataformas, programas de televisión y radio, cuadernillos (Vercellino, 2022).

La escuela es un espacio social especializado, recortado y separado del ámbito social más amplio, que se caracteriza por una distribución precisa de los espacios, para distintas personas, para distintas actividades; hay una arquitectura adecuada a la función encomendada, una fisonomía que acredita su identidad (De Camilloni *et al.*, 2007).



Ejemplo 9

VDMA-5-PUB-6-#20

Soy: Varón / Mujer



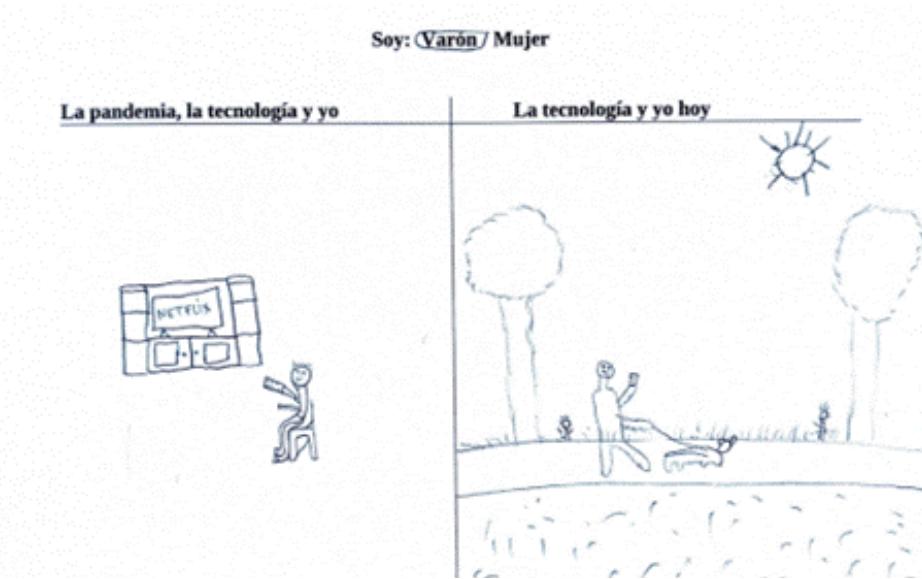
No obstante, en las producciones relevadas (ver ejemplos 9 a 13) se pueden detectar otras operaciones sobre el espacio. Entendemos con De Certeau (2000) que el espacio es el efecto producido por las operaciones que orientan circunstancias y temporalizan la materialidad de los lugares: “En suma, el espacio es un lugar practicado” (De Certeau, 2000, p. 129). En esta línea, podríamos identificar que en los dibujos analizados las infancias destacan en torno a la espacialidad “ciertos programas conflictuales o de proximidades contractuales” (De Certeau, 2000, p. 129) que el vínculo con la tecnología les plantea. En varios de los dibujos, la diferencia fundamental está en la relación de la infancia y la tecnología en dos momentos: el acontecimiento histórico marcado por la pandemia y el singular (infancia, inicio de la escolaridad y preadolescencia, tránsito por el último ciclo de la escolaridad primaria) refiere a la reconfiguración particular de ciertas características de la espacialidad, que presentaremos en términos antinómicos, pues así se presentan en los dibujos, a saber:

- entre interioridad y exterioridad (espacios cerrados en edificios, la casa o la escuela; o espacios abiertos, como parques, plazas, calle);
- entre espacios endogámicos-privados (la casa) y espacios exogámicos-públicos (escuela, plaza, calle);
- entre espacios individuales (el dormitorio) y espacios colectivos-comunes (domésticos, como el living o el comedor familiar; no domésticos, como el aula).

Cada espacio instituye en su materialidad un sistema de valores: “toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aun ideológicos” (Escolano Benito, 1993, p. 97).

Ejemplo 10

VDMA-6-PRIV-6-#5



Varios dibujos vinculan a la pandemia con un espacio cerrado o no definido, mientras que en la actualidad se destacan espacios abiertos: patios, calles, parques. La misma cantidad de dibujos pondrán el énfasis en la ausencia de enfermedad. En estos, la diferencia sustancial es la ausencia de indicadores de Covid-19 (en pandemia aparece la representación del virus), la presencia/ausencia de barbijo, o la referencia explícita a estar enfermos (ejemplos 11 y 12).

Ejemplo 11

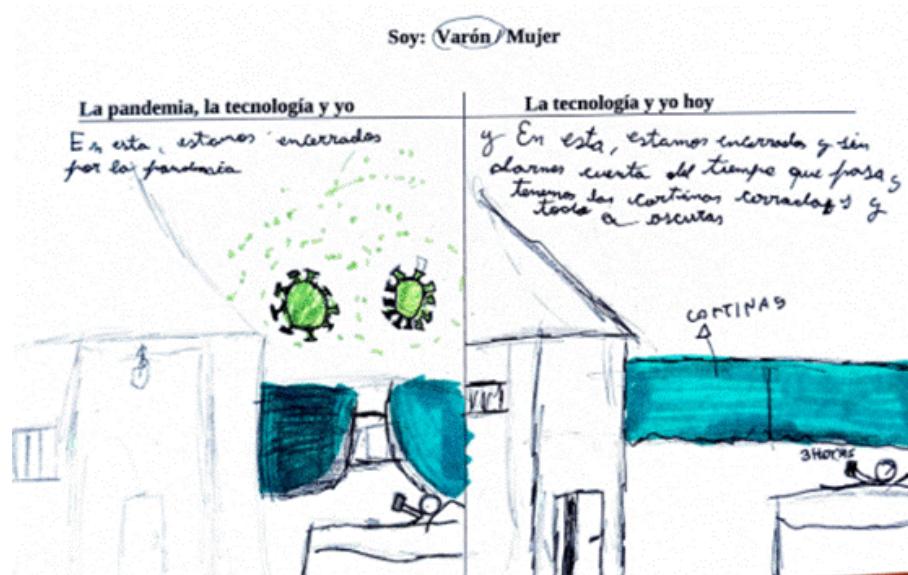
BUE-4-PRIV-6 #2





Ejemplo 12

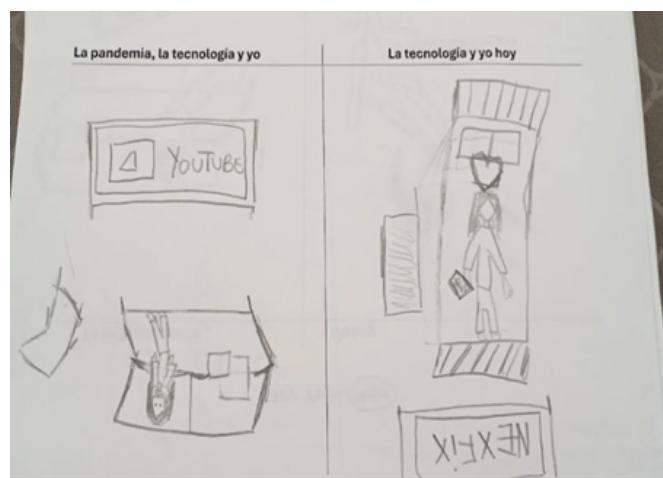
VDMA-6-PRIV-6-#2



En otras producciones, se focaliza en el uso de la tecnología en espacios domésticos individuales, fundamentalmente la habitación y la cama (en general, refieren al teléfono móvil, ocasionalmente a consolas de videojuegos o televisión), frente al uso en espacios comunes que se dio en la pandemia, período en el cual la mayoría de los habitantes de la casa debían permanecer encerrados, continuando con sus rutinas laborales (salvo excepciones) o educativas (ejemplo 13). El espacio común compartido desaparece hacia el espacio íntimo privado, también acorde a la cercanía con la inminente etapa de preadolescencia.

Ejemplo 13

ROS-7-PRIV-5 #2





4.1.3. La tecnología y la representación de sí y de los otros

En varios de los dibujos las principales diferencias al representar el vínculo de las niñas y los niños con la tecnología en “el tiempo de pandemia” y en el “hoy” se ubica en las formas de representarse a sí *mismos*. Claramente, la consigna dispone a enfatizar en tal representación: los/as niños/as dan cuenta de sí *mismos* porque alguien se los ha pedido (Butler, 2009). Ahora bien, lo peculiar es el corpus de sentidos que aparecen asociados a ese *sí mismo*.

Por un lado, un corpus de dibujos expresa variaciones en la representación de la figura humana, que aparece con cambios físicos o, incluso, ausente. Podríamos conjeturar que aparecen allí rastros de la metamorfosis corporal propia de la etapa puberal que transitan algunas/os de las/os autoras/es de los dibujos. Con la llegada de la pubertad, el sujeto se ve frente a la tarea de procesar los cambios en las formas y rasgos corporales que se le plantean en ese peculiar momento de su vida (Scalozub, 2007). De ahí la reafirmación o borramiento de trazos vinculados culturalmente a la femineidad o masculinidad (que se expresan en la ropa, los adornos, la formas de peinarse e, incluso, el tamaño del cuerpo).

Más que la diacronía vinculada a las circunstancias de pandemia y pospandemia, lo que prima aquí es la articulación de la tecnología a un tiempo subjetivo: las diferencias que imprimen lo infantil y lo puberal. En cualquier caso, la producción de las infancias que recabamos suponen “una síntesis histórica, de carácter dinámico, en proceso, ya que se redefine según la posición actual” (Scheuer y De la Cruz, 2012, p. 103), que es la del momento y la situación en que se realiza la consulta.

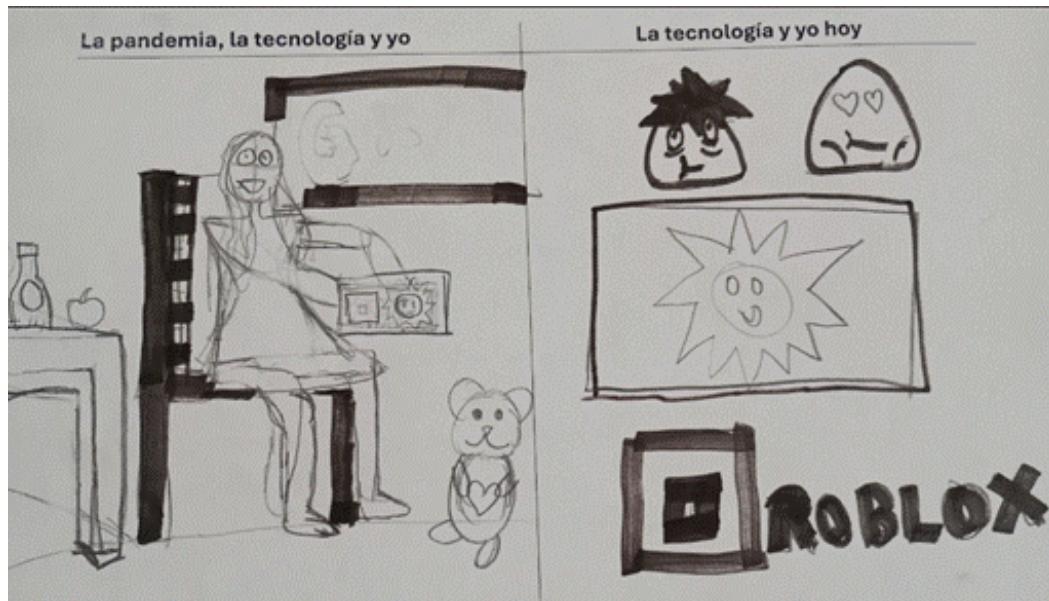
En síntesis, en la relación con la tecnología se pone en juego la construcción de sí y su “eco reflexivo, la imagen de sí” (Charlot, 2008, p. 117). Implica, igualmente, la relación con el otro. Así, se resalta la presencia e interacción con otros humanos y no humanos (mascotas) o la ausencia de esos vínculos y se exacerba la representación de ciertas emociones (tristeza, alegría, preocupación, etc.). Como venimos afirmando, todo sujeto se vuelve tal en la medida que existe la otredad. Coincidimos con Kaplan (2016) respecto de que “las cadenas de interdependencia en las que se encuentran los sujetos van moldeando aquellos sentimientos y prácticas deseables o indeseables [permiten descifrar] qué emociones es legítimo sentir y exteriorizar y cuáles no gozan de esa legitimidad social en ciertos contextos” (p. 121).

También en nueve dibujos aparece la referencia a estar acompañado en la actualidad frente a la soledad en pandemia. Las imágenes refieren a la sociabilidad virtual, en algunos casos con desconocidos, al ser el primer año de escolaridad para algunos, que se reconfigura a través de nuevas prácticas comunicativas asociadas al ocio tecnológico, como veíamos al comienzo, o con actividades que no requieren la tecnología.



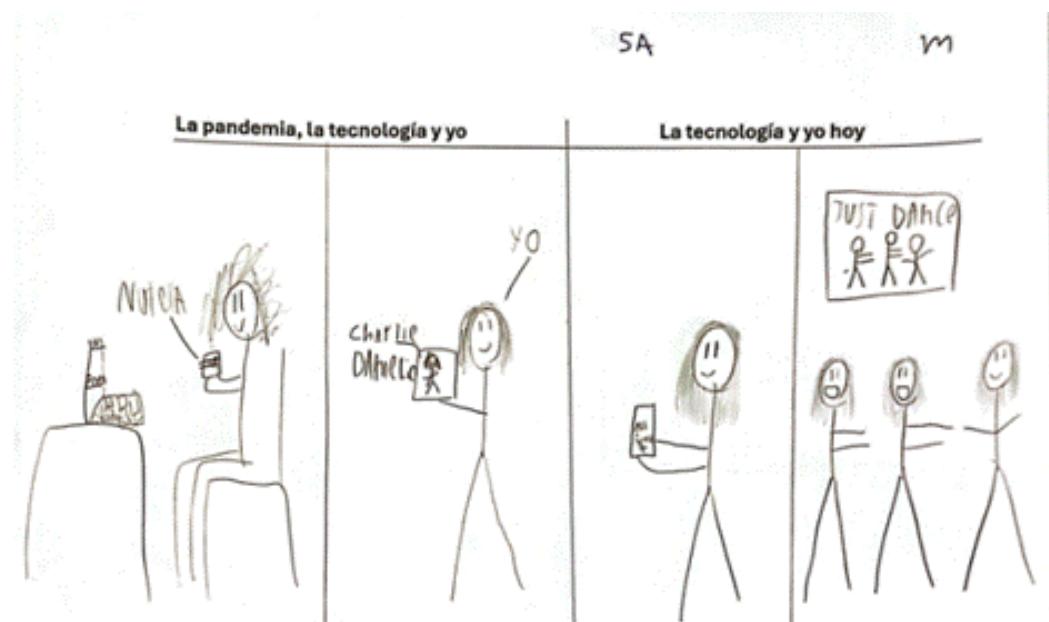
Ejemplo 14

ROS-8-PUB-5A-#16



Ejemplo 15

BUE-1-PRIV-5 #4



5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado una investigación que recupera la voz de las infancias a través de dibujos. Se analizaron las principales diferencias que niños y niñas de entre 10 y 12 años, de tres ciudades de Argentina, expresaron en dibujos

sobre su relación con la tecnología, en dos momentos: durante la pandemia por Covid-19, al inicio de su escolaridad primaria, y en el 2024, cuando transitaban quinto o sexto grado de ese nivel educativo.

Nuestra experiencia de investigación reafirma la potencia heurística del dibujo (ya reconocida en trabajos como los de Vercellino y Bohoslavsky; 2024; Salazar, 2013; Torres-Nerio *et al.*, 2010; Holguin-Alvarez *et al.*, 2024; Dussel y Triviño, 2022; Valguarnera, Sylla, Landoni, 2022) para la indagación de problemáticas referidas a la infancia, en particular, por su condición de discurso propio de los infantes, que si bien no escapa (como toda producción subjetiva) a los condicionamientos procedentes del mundo adulto (incluido el contexto de la investigación, en este caso la escuela, y los propios investigadores), por su carácter figuracional y simbólico amplía las condiciones de expresión de lo subjetivo. No obstante, este trabajo muestra la necesidad de seguir conceptualizando desde la epistemología y la metodología al dibujo infantil, tanto como herramienta de investigación como fuente de datos.

Nuestros resultados ratifican los de Scheuer y De la Cruz (2012) en torno a la capacidad de los/as niños/as de detectar avances, hitos y novedades en el repertorio de tecnologías disponibles, pero también en el uso que hacen de ellas. En este sentido, casi en la totalidad de los dibujos producidos se registraron cambios significativos en los dos momentos relevados, que se vinculan con un momento histórico particular (pandemia/no pandemia) pero también singular (primera infancia y pubertad).

Finalmente, esta indagación aporta al campo de estudios sobre la relación entre tecnología e infancias en lo referido a brindar evidencias sobre diferentes aspectos. Por un lado, expone el desplazamiento de las tecnologías de uso común y compartido (televisión o computadoras familiares) –que tuvieron preeminencia en los primeros años de escolaridad primaria pandémica– hacia tecnologías de uso individual (como el teléfono móvil) desescolarizado y fuertemente relacionado al ocio en la pospandemia y en la pubertad.

Asimismo, emerge como hallazgo la indisociable vinculación, por un lado, entre la tecnología y la configuración de los espacios que habitan las infancias (cómo se estructura la interioridad y exterioridad, los espacios endogámicos-privados y exogámicos-públicos, así como los individuales y los colectivos-comunes); por otro lado, entre la tecnología y la conformación de la relación con sí mismo y con la otredad. Esto último adquiere criticidad en los inicios de la adolescencia.

En futuras etapas de investigación, se profundizará en las diferencias vinculadas a variables tales como: región del país, tipo de gestión escolar y género. También se profundizará el análisis de las continuidades y diferencias entre los dos ejes del dibujo. Asimismo, se triangularán estos hallazgos con lo recabado a través de otras técnicas tales como notas de campo, encuestas y entrevistas a profesionales vinculados a las infancias.



REFERENCIAS

- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10.
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. Sage.
- Benítez Larghi, S. y Duek, C. (2018). Las construcciones del género en tiempos de Internet: modos de expresión y riesgos percibidos en las redes sociales durante la niñez. *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 9(2), 41-59.
- Benítez Larghi, S. y Guzzo, M. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina. Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de sociología: Revista de estudios sociales*, (26), 7, 1-26.
- Bohoslavsky, J. P. (coord.) (2024). *Lo esencial es visible a los ojos. Infancias dibujando la economía*. Edulp.
- Bortnik, S. (2020). *Guía para la crianza en un mundo digital: Cómo educar para un uso sano y seguro de la tecnología*. Siglo Veintiuno.
- Burke, C. y Grosvenor, I. (2015). *The school I'd like: revisited: children and young people's reflections on an education for the future*. Routledge.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993). Institution of society and religion. *Thesis eleven*, 35(1), 1-17.
- Cepal y Orealc/Unesco Santiago (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*.
- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2021). Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1374>
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- Duek, C. y Moguillansky, M. (2020). Crianças, telas digitais e família: práticas de mediação dos pais e gênero. *Comunicação e sociedade*, (37), 55-70.
- Dussel, I. y Triviño, Y. C. P. (2022). Los espacios escolares transformados: Narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. *Korpus21*, 275-292.
- Escolano Benito, A. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, (30), 127-163.
- Estefanell, L. (2021). *Pantallas en casa: Orientaciones para acompañar una navegación segura en internet. Guía para las familias*. Montevideo. Unicef, Ceibal, ANEP. <https://www.unicef.org/uruguay/informes/pantallas-en-casa>
- Eisner, L. (2025). “Con las manos en la masa.: técnicas colaborativas de producción de datos para el estudio de prácticas de literacidad”. En F. Castagno y D. Waigandt (eds.), *Universidades multiletradas: Pensar y hacer en red*. Edunier.

- Guzmán, M. O., Guzmán, M. A. O. y Guzmán, M. G. O. (2011). Representación infantil de la influenza A, a través de un dibujo a tema. *Psicología para América Latina*, (22), 1-13.
- Holguin-Alvarez, J., De la Cruz-Flores, G., Taxa, F. y Manrique-Alvarez, G. (2024). Emociones escolares en aislamiento: análisis iconográfico de dibujos en México, Brasil y Perú. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 7-32.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo Veintiuno.
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento psicológico*, 14(1), 119-130.
- Madianou, M. y Miller, D. (2012). Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication. *International Journal of Cultural Studies*, 16(2), 169-187.
- Martínez, M. T. G. (1989). El dibujo infantil en el psicodiagnóstico escolar. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (2), 99-113.
- Meda, J. (2014). Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. *Revista brasileira de história da educação*, 14(3), 139-165.
- Méndez Arreola (2009). *Concepciones infantiles sobre la lluvia y su relación con la milpa en una comunidad maya de Yucatán* [tesis de Maestría]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Unidad Mérida. Departamento de Ecología Humana Mérida, Yucatán.
- Piovani, J. I. y Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação e Realidade*, 42(3), 821-840.
- Prosser, J. y Burke, C. (2011). Image-Based Educational Research: Childlike Perspectives. *LEARNing Landscapes*, 4(2), 257-273. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.399>
- Salazar, J. A. A. (2013). Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico en el dibujo de la figura humana de niños y niñas desplazados en Colombia. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 3(1), 5-40.
- SAP (s/f), *Guía de uso de pantallas para las familias*. sap.org.ar/docs/subcomisiones/tics/files_guia-uso-pantallas-con-cuadro-10-23_1696355617.pdf
- Sartori, M., Raynaudo, G. y Peralta, O. (2024). Infancia y pantallas: un estudio sobre tendencia, hábitos y percepción en el uso de tecnologías en una muestra de hogares argentinos. *Virtualidad, educación y ciencia*, 27(14), 35-50.
- Scalozub, L. (2007). El protagonismo del cuerpo en la adolescencia. *Revista de Psicoanálisis*, 29(2), 377-391.
- Scheuer, N. y De la Cruz, M. (2012). “Desarrollo representacional: ¿los niños como teóricos del cambio cognitivo”. En A. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación [II]. Procesos de conocimiento y contenidos específicos* (97-115). Paidós.
- Schlemenson, S. y Rego, M. V. (2024) “Concepto de economía y marcas subjetivas. Interpretación y análisis de gráficos de niños de 9-10 años”. En J. P. Bohoslavsky (coord.), *Lo esencial es invisible a los ojos. Infancias dibujando la economía* (pp. 85-91). EduLP.



- Senaf (2022). *Guía de acompañamiento a niños y niñas en los entornos digitales*. argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/guia_-_infancias_-_faro_digital_-_jga_-_senaf.pdf
- Torres-Nerio, R., Domínguez-Cortinas, G., van't Hooft, A., Díaz-Barriga Martínez, F. y Cubillas-Tejeda, A. C. (2010). Análisis de la percepción de la exposición a riesgos ambientales para la salud, en dos poblaciones infantiles, mediante la elaboración de dibujos. *Salud colectiva*, (6), 65-81.
- Unicef (2024). *Estado mundial de la Infancia 2024. El futuro de la infancia en un mundo en transformación*. <https://www.unicef.org/chile/media/11981/file/SOWC-2024-executive-summary-ES.pdf#page=4.36>
- Unicef-Unesco (2025). *Encuesta kids online Argentina*. unicef.org/argentina/media/24906/file#page=2.00
- Valguarnera, S., Sylla, C. M. y Landoni, M. (2022). “Magic and Reality: what children’s drawings tell us about their perception of technology”. En *Proceedings of the 21st Annual ACM Interaction Design and Children Conference* (pp. 498-503). <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3501712.3535295>
- Vercellino, S. (2020). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber* [tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>
- Vercellino, S. (2022). “Educación y Covid-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada”. En G. Castro (comp.), *La visita inesperada: escenas de pandemia* (pp. 189-224). Teseo.
- Vercellino, S. (2023). “Bernard Charlot e suas contribuições para os estudos sobre a aprendizagem”. En D. Cavalvanti y C. Rego (orgs.), *A obra de Bernard Charlot: Por seus intérpretes*. Editora CRV.
- Vercellino, S. y Bohoslavsky, J. P. (2024). Infancias y economía: sobre el derecho a la expresión y el reconocimiento del saber de los/as niños/as. *Kairos. Revista de temas sociales*, 28(54), 115-138. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/12394>
- Vercellino, S., Cantamutto, L., Bohoslavsky, J. P. y otros (2025). *Infancias de América Latina dibujando la economía*. [Proyecto de Investigación 40-C-1241, Universidad Nacional de Río Negro].
- Wald, A. (2010). La producción gráfica en la clínica psicopedagógica. *Contextos*, años IX y X, (10), 21-28.
- Wellman, B. y Berkowitz, S. D. (eds.) (1988). *Social Structures: A Network Approach*. Cambridge University Press.

Recepción: 23/09/2025

Aceptación: 28/11/2025

