



# Los videojuegos y su socialización generizada durante la infancia en Argentina

Recibido: 07 de agosto de 2024  
Evaluado: 23 de junio de 2025  
Publicado: 01 de julio de 2026

**Sebastián Benítez Larghi\***   
**Carolina Sara Duek\*\*** 

**Tipología:** artículo de investigación

## Resumen

En este artículo analizamos los vínculos entre los usos y apropiaciones de videojuegos y la configuración de los géneros durante la infancia. ¿Qué elementos componen y explican este vínculo? ¿Qué prácticas y representaciones se movilizan en la elección, descarte y puesta en discurso de sus preferencias a lo largo de la niñez de niñas y niños? Para responder a estos interrogantes presentamos los hallazgos de una investigación de corte cualitativo consistente en la reconstrucción de tecnobiografías de niñas y niños de diferentes regiones de Argentina. Así se identifican y analizan algunas dimensiones relevantes como: los sentidos otorgados a los videojuegos en la socialización, la sociabilidad y la educación de las infancias; la configuración de las identidades y diferencias de géneros en relación con los estereotipos; la consagración de esos modelos a partir de mecanismos de sanción bajo el formato de discursos violentos. Como resultado encontramos que un deber ser internalizado opera en las infancias respecto de lo que se espera de ellos/as en relación con sus consumos culturales, especialmente en los videojuegos, a partir de la socialización y reafirmación de estereotipos, la construcción de nichos de prácticas y el establecimiento de barreras de exclusión según el género.

## Palabras clave

infancia; juego de ordenador; tecnologías de la información y la comunicación; género; socialización

---

\* Doctor en Ciencias Sociales. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, Cimecs, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (IdIHCS, Fahce, UNLP / Conicet). [slarghi@fahce.unlp.edu.ar](mailto:slarghi@fahce.unlp.edu.ar)

\*\* Doctora en Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. [Cduek@sociales.uba.ar](mailto:Cduek@sociales.uba.ar)

# Video Games and Gendered Socialization during Childhood in Argentina

## Abstract

This article analyses the connections between the uses and appropriations of video games and the shaping of gender during childhood. What elements constitute and explain this relationship? What practices and representations are mobilized in the selection, rejection, and articulation of preferences throughout boys' and girls' childhoods? To address these questions, we present findings from a qualitative study based on the reconstruction of children's technobiographies across different regions of Argentina. The analysis identifies and examines key dimensions such as the meanings attributed to video games in children's socialization, sociability, and education; the shaping of gender identities and differences in relation to stereotypes; and the reinforcement of these models through sanctioning mechanisms, often manifested in violent discourses. The results show that an internalized sense of obligation operates in childhood regarding expectations linked to cultural consumption, particularly video games. This process is driven by the socialization and reinforcement of stereotypes, the construction of practice niches, and the establishment of gender-based barriers to inclusion.

## Keywords

childhood; computer game; information and communication technologies;  
gender; socialization

# Videogames e a socialização generificada durante a infância na Argentina

## Resumo

Este artigo analisa as relações entre os usos e apropriações dos videogames e a configuração dos gêneros durante a infância. Que elementos compõem e explicam essa relação? Que práticas e representações são mobilizadas na escolha, no descarte e na formulação de preferências ao longo da infância de meninos e meninas? Para responder a esses questionamentos, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa baseada na reconstrução de tecnobiografias de crianças de diferentes regiões da Argentina. A análise identifica e examina algumas dimensões relevantes, tais como: os significados atribuídos aos videogames na socialização, na sociabilidade e na educação das infâncias; a configuração das identidades e diferenças de gênero em relação aos estereótipos; e a consagração desses modelos a partir de mecanismos de sanção manifestos em discursos violentos. Os resultados mostram que um dever ser internalizado opera nas infâncias quanto às expectativas relacionadas aos consumos culturais, especialmente os videogames. Esse processo se dá pela socialização e reafirmação de estereótipos, pela construção de nichos de práticas e pelo estabelecimento de barreiras de exclusão segundo o gênero.

## Palavras-chave

infância; jogo de computador; tecnologia da informação e comunicação;  
gênero; socialização

## Para citar este artículo:

Benítez Larghi, S. y Duek, C. S. (2026). Los videojuegos y su socialización generizada durante la infancia en Argentina, *Revista Colombiana de Educación*, (100), e21978, <https://doi.org/10.17227/rce.num100-21978>

## Introducción

El vínculo entre las infancias y los videojuegos despierta, desde hace décadas, interés y preocupación. Mucho se ha dicho sobre los usos de los videojuegos por parte de las generaciones más jóvenes, sus efectos y posibles riesgos. El campo académico se ha dedicado a estudiar el fenómeno desde distintos ángulos que van desde la potencialidad de los videojuegos para estimular, motivar y acrecentar modalidades formales e informales de aprendizaje (al respecto se puede revisar la exhaustiva sistematización de la literatura de Prieto-Andreu *et al.*, 2022 y de Guerra Antequera y Revuelta-Domínguez, 2022, junto con el desarrollo sobre las habilidades críticas de Del Moral Pérez y Rodríguez-González, 2022) hasta el análisis de las posibles consecuencias del uso de videojuegos en términos de educación, salud mental, comportamientos violentos y discriminación (Etxeberría Balerdi, 2011; García Cernaz, 2018, entre otros) pasando por los procesos de profesionalización y monetización de la práctica de videojugar a partir de los deportes electrónicos (Kopp, 2022).

A pesar de lo investigado, resta mucho camino para conocer los usos de los videojuegos por parte de niñas y niños y comprender los sentidos sociales que adquieren. Este artículo busca aportar a esta comprensión mediante la presentación de un estudio cualitativo, de alcance nacional, que recupera la experiencia de apropiación de los videojuegos a lo largo de la vida de niñas y niños en Argentina. Se trata de un estudio longitudinal de largo alcance iniciado en el 2017 y que, luego de la pandemia por la covid-19, ha comenzado una nueva fase de indagación (2024-2026) durante la cual se replicará el trabajo de campo realizado previo a la emergencia sanitaria.<sup>2</sup> De este modo, lo que haremos a lo largo del artículo es reconstruir y analizar las tecnobiografías (Ching y Vigdor, 2005) de niñas/os en clave de usos y apropiaciones de videojuegos poniendo énfasis en los vínculos con la configuración de los géneros, la reproducción de estereotipos y la habilitación de violencias directas e indirectas. En particular, indagaremos lógicas, dinámicas y acciones de las prácticas lúdicas y a la vez selecciones, negociaciones y exclusiones que atraviesan la socialización de las infancias.

Lo aquí presentado servirá, en el futuro, como antecedente para abordar la relación entre las infancias y las tecnologías como problema, como diagnóstico

---

<sup>2</sup> Proyecto PIO Flasco/Conicet (2017-2020) *Niñez, género y TIC. Un estudio de las "tecnobiografías" de niños y niñas en la Argentina*; Proyecto PIP/Conicet (2022-2025) *Pandemia y vida cotidiana en el AMBA: un abordaje de la heterogeneidad de las experiencias* y Proyecto PICT ANPCYT/Conicet (2023-2027) *Infancias y vida cotidiana: la reconstrucción de prácticas y experiencias de la pandemia*.

y como tema en función de sus posibilidades materiales y simbólicas de conectividad y de pragmáticas de uso antes, durante y luego de la pandemia.

Revisaremos, para ello, las principales plataformas de videojuegos en línea en las que niños y niñas pasan su tiempo libre y de ocio y nos ocuparemos de indagar cómo y por qué las eligen. Luego nos preguntaremos por las prácticas y representaciones que se movilizan en la elección, descarte y puesta en discurso de sus preferencias e intentaremos responder, con los datos obtenidos en el trabajo de campo, algunos interrogantes: ¿Cómo influyen distintas variables sociodemográficas (género, nivel socioeconómico, región) en estos procesos? ¿Cómo se configuran sesgos de género en torno a los usos de los videojuegos? ¿Qué riesgos y potenciales situaciones de violencia perciben las/os niñas/os y sus familias y qué estrategias despliegan para enfrentarlos y modelarlos?

La noción de apropiación es el prisma clave para abordar nuestro objeto de estudio. En este trabajo, comprendemos la apropiación como un proceso material y simbólico mediante el cual los grupos sociales interpretan, resignifican y otorgan sentido a determinados artefactos culturales (Thompson, 1998). Desde una perspectiva relacional (Escobar, 1998; 2008), este proceso se configura de manera situada, en función de condiciones sociales, históricas y geográficas concretas, y se halla modelado por factores como la clase social, el género, la edad, la trayectoria vital y el entorno familiar. En diálogo con los estudios de infancia, esta concepción permite reconocer a niñas y niños como actores sociales activos, capaces de construir sentidos y prácticas propias en torno a las tecnologías digitales. A su vez, desde los aportes de la sociología de la tecnología, se enfatiza que los objetos tecnológicos no poseen significados ni usos fijos, sino que estos emergen en contextos de interacción social, configurándose en relación con estructuras de poder y marcos culturales específicos. En este sentido, la apropiación infantil de las tecnologías digitales trasciende ampliamente la lógica instrumental centrada en el acceso y las destrezas, privilegiando como dimensiones de análisis la construcción de reglas, sentidos y gramáticas de uso ignoradas con frecuencia por los enfoques tecnodeterministas y simplificadores.

Los hallazgos de nuestra investigación se organizan a partir de la construcción y comparación de tecnobiografías típicas de chicas y chicos de todo el país (Ching y Vigdor, 2005). En ellas, profundizamos en tres dimensiones: a) los sentidos otorgados a los videojuegos en la socialización de las infancias, que abarcan los vínculos familiares, amicales y escolares; b) la configuración de las identidades y diferencias de géneros en relación con los estereotipos; c) la cristalización de esos modelos a partir de mecanismos de sanción bajo el formato de discursos violentos. Mediante estas dimensiones organizaremos los conceptos centrales de la literatura revisada y los resultados del trabajo de campo.

La estrategia teórico-metodológica empleada es cualitativa y prioriza la recuperación de la perspectiva de los sujetos para comprender los sentidos que adquieren las plataformas y contenidos mediante su apropiación.

## Estado de la cuestión

### Tecnologías digitales y redefinición de los espacios

Una de las principales dificultades para analizar las tecnologías digitales a lo largo del tiempo es su dinamismo. Su incidencia fue tan profunda que afectó a todos los ámbitos de la sociedad (Moreno López *et al.*, 2021). A su vez, las plataformas van transformándose en respuesta a las necesidades de los usuarios y de los objetivos de sus propietarios (Van Dijck, 2016). Respecto de los vínculos que pueden generarse en las redes sociales y plataformas, Cabello (2018) sostiene que se despliegan en, sobre y alrededor de los entornos digitales. Esto supone que habitamos dos espacios complementarios: el que la autora llama “territorial” (el analógico) y el digital. En ambos espacios desplegamos acciones, actividades, vínculos y dinámicas diferentes. Pero, siguiendo a Castells (2001), si bien las tecnologías digitales redefinen la noción de espacio, no logran suprimir la geografía. Esto implica que hay una percepción de cercanía digital pero las distancias físicas siguen siendo las mismas.

En el caso de las infancias que nacieron “conectadas” de algún modo, esto es relevante dado que han construido una percepción espacial diferente a la de la era pre internet. “Alone together” [solos y juntos] sintetiza la transformación del espacio y las percepciones respecto de la relación con otras personas (Turkle, 2011): estamos solos, pero con el mundo a un clic, a un movimiento de nuestra mano. Y, a la vez, esa soledad se va consolidando como resguardo frente a los demás. La sociabilidad cara a cara se ve atravesada por múltiples mediaciones que incluyen las tecnologías pero también las reconfiguraciones de la subjetividad y el repliegue hacia el espacio íntimo, resguardado de la visibilidad pública (Sibilia, 2008): las infancias contemporáneas han nacido y crecido en un contexto donde se ha masificado la conectividad, aunque reproduciendo esquemas desiguales de acceso y apropiación de Internet tanto por cuestiones de clase social como de género y ámbito geográfico (Duek, 2014).<sup>3</sup> Es por ello que construir y, luego, analizar sus tecnobiografías supone una puerta de entrada relevante para sus consumos cotidianos y su socialización en el hogar, en la

---

<sup>3</sup> Esta naturalización se vio potenciada durante la pandemia y la exacerbación de la virtualidad como forma de vincularse con el mundo en momentos de aislamiento (Benítez Larghi y Guzzo, 2022; Duek y Moguillansky, 2021).

escuela y en otros espacios relevantes. En este artículo nos focalizaremos en una práctica específica: el consumo de videojuegos y su relación con los usos, las apropiaciones, la construcción de perfiles generizados y las violencias directas e indirectas que podrían traer aparejadas.

## Videojuegos: de la definición a las apropiaciones

La definición del concepto de videojuego ha cambiado y se ha ajustado en función de las transformaciones que lo atravesaron. Esposito (2005) propone una definición amplia según la cual un videojuego es un juego que jugamos gracias a un aparato audiovisual que puede estar basado en una historia. Kopp (2023), más detalladamente (y 18 años después), sostiene que un videojuego es un medio interactivo que permite la participación de por lo menos un jugador y que, junto con una representación gráfica, auditiva y narrativa y un sistema de reglas, genera un desafío de superación y de involucramiento emocional en un contexto ficcional.

Frasca (2003) afirma que, a diferencia de los medios tradicionales, los videojuegos no están solo basados en la representación sino en una estructura semiótica alternativa conocida como “simulación”. Y agrega que, si bien la simulación y las narrativas comparten algunos elementos, sus mecánicas son distintas. La simulación, el “como si”, es una de las dimensiones centrales de la definición de juego a lo largo de la historia (Caillois, 1967; Huizinga, 1938, entre otros) y es Scolari (2013) quien enfatiza que el videojuego es “ante todo un juego” (p. 34) en el que aparecen mundos representados y simulados en los cuales los jugadores se identifican con un tema, con un personaje o con una de las dinámicas. Turkle (1997) agrega que otra diferencia con los medios tradicionales es que en los videojuegos hay una demanda de resolución de conflictos y de interacciones específicas que deben decidirse sincrónicamente. Levis (2009) compara los videojuegos multijugador con un tablero o escenario teatral en el que se despliega un juego con reglas en función de un objetivo individual o grupal. La comparación pone de relieve la dimensión vincular y de sociabilidad de los juegos y presenta una nueva reflexión sobre el espacio. Murolo (2011) afirma que los videojuegos se transnacionalizan dado que sus lenguajes se plantean de manera universal, el espacio que se comparte es virtual y el oponente ya no es la máquina sino otras personas detrás de otra pantalla en algún lugar del mundo.

La introducción de los videojuegos como soportes y dispositivos de las prácticas pedagógicas ha despertado un profuso interés y debate en torno a la gamificación de la educación y del aprendizaje (Oliveira *et al.*, 2023; Sotomayor-González *et al.*, 2022). Sin embargo, lo que aquí nos interesa analizar y sobre lo

que haremos foco, como ya se mencionó, son los modos en que las lógicas, dinámicas y repertorios de acción construidos por niñas y niños en sus prácticas lúdicas en línea se articulan, negocian y tensionan el espacio escolar en tanto uno de los ámbitos principales de socialización de las infancias. Lógicamente, la relación de las infancias con las tecnologías digitales está muy vinculada con lo que González y Arévalo Wierna (2023) identifican como central: la disponibilidad, la flexibilidad y la autonomía que son factores que integran usos diferenciales de los dispositivos, algunos de los cuales no podrían realizarse en el marco educativo. En este sentido, el acceso a la conectividad configura una experiencia diferencial si se sostiene en distintos ámbitos pero muy limitada si se circunscribe solo a la escuela como espacio de conexión. En síntesis, es en este sentido que retomamos aquí los videojuegos: como narrativa, como diálogo, como lenguaje, como interacción pero más que nada como un espacio significativo de socialización con pares con un objetivo común en una plataforma digital y con características lúdicas.

## Videjuegos, violencias, género y estereotipos

Livingstone y Haddon (2012) sugieren superar miradas centradas en la perspectiva adulta de los riesgos para poner el foco en la experiencia de las infancias sobre los riesgos percibidos y las consecuencias identificadas. Esto permite comprender las circunstancias, motivaciones e intereses que las llevan a encontrar riesgos y las estrategias que utilizan (individualmente, con sus familias o con pares) para enfrentarlos.

Una de las problemáticas que acompañó siempre a la caracterización de los videojuegos como práctica fueron los niveles de violencia que aparecen representados. La preocupación aparece centrada en los riesgos y peligros potenciales a los que se verían expuestos los usuarios pero también a la posible reproducción mimética de conductas violentas por parte de niñas/os, adolescentes y jóvenes. Algunos estudios posan su mirada en el análisis de los contenidos de los videojuegos en pos de identificar si estos exaltan la violencia, el sexismo o el racismo (Díez Gutiérrez, 2014; Martínez Verdú, 2023) mientras que otros privilegian el análisis de las interacciones entre los usuarios y sus efectos en los procesos de desigualdad social (Acevedo Merlano, 2020; Ramírez Zaragoza, 2018; Rodríguez Barrientos, 2019). Dentro de este último conjunto de investigaciones se inscribe nuestro trabajo, ya que indagamos, cómo, en la práctica de los videojuegos, se materializan y simbolizan desigualdades de género vinculadas a la apropiación de las tecnologías digitales desde la propia infancia. De este modo, se pretende aportar una mayor comprensión de estos procesos, que distintos estudios han identificado de manera general.

En el ámbito local, diversas investigaciones han abordado los sesgos, estereotipos y formas de exclusión de género asociados a las tecnologías digitales en general y a los videojuegos en particular. Una parte de estos trabajos (Yansen y Zukerfeld, 2013; Yansen *et al.*, 2012) señalan cómo la cultura y las estructuras sociales de la industria tecnológica tienden a marginar (invisibilizando o excluyendo) el trabajo de las mujeres de los sectores industriales de programación. Otros estudios (Fundación Sadosky, 2013) han identificado que estos procesos de segregación comienzan a delinearse a una temprana edad en la escuela secundaria, cuando se evidencian marcadas diferencias entre chicos y chicas en torno a la predisposición para apropiarse de las tecnologías digitales y, además, se etiquetan ciertos oficios y profesiones “más femeninas” (por ejemplo, las dedicadas al cuidado del otro) y “más masculinas” (por ejemplo, la informática) que sirven de orientadoras a la hora de elegir carreras universitarias por parte de las y los jóvenes. De modo similar, la categorización de determinados videojuegos como “propios de varones” responde a una lógica de división sexual del juego, la cual promueve una correspondencia normativa entre ciertos contenidos lúdicos y los atributos asociados a una construcción hegemónica de la masculinidad (Vázquez Laba *et al.*, 2018). En este sentido, la subjetividad masculina se constituye, al menos en parte, a través de la interacción reiterada con este tipo de producciones culturales (Guzzo y Hernández, 2022).

Dentro de este panorama, existe un particular interés por los vínculos entre la práctica de videojuegos, las desigualdades de género y la reproducción de estereotipos. Hace veinticinco años, Cassell y Jenkins (1998) se preguntaban por qué las chicas tendían a utilizar menos la computadora en general y los videojuegos, en particular. La preocupación de los autores radicaba en que esta tendencia podría tener consecuencias más allá de los videojuegos, en ámbitos educativos y laborales en el futuro.

Según Cassell y Jenkins (1998), el movimiento para el diseño de juegos para chicas tiende a esencializar los gustos diferenciales de mujeres y varones dado que toman como punto de partida esas diferencias sin cuestionar los patrones y mecanismos socioculturales que las condicionan (en un mercado dirigido y ejecutado de manera mayoritaria por varones). Una década más tarde, Kafai, Heeter, Denner y Sun (2008) realizaron un balance del ecosistema de videojuegos y observaron que existía una presencia dominante de mujeres en juegos casuales. Identificaron que las compañías descubrieron un mercado listo para su expansión en el que se redujeron las brechas de género en el acceso a las tecnologías digitales y aumentó paulatinamente la cantidad de mujeres empleadas tanto en la industria de las IT como en el software de videojuegos. Sin embargo, encontraron que la mayoría de los videojuegos tendían a replicar y a perpetuar los estereotipos y las desigualdades de género de la sociedad. “Jugar

un videojuego no se relaciona solo con el deseo; jugar un videojuego está siempre moldeado por nuestros puntos de acceso físicos y sociales” (Kafai *et al.*, 2008, p. 92). En síntesis, el análisis de los autores concluye que la reproducción de estereotipos de género es una dimensión ineludible del análisis de los videojuegos, sus usos, apropiaciones pero también las selecciones, omisiones y descartes. Se trata, además, de manifestarse en contra de los encasillamientos, de entender lo enraizados que están en la trama social más compleja en la que se desarrollan las infancias. Por esto, los modos como se reproducen estos estereotipos a partir de las prácticas interactivas de niñas y niños serán uno de los ejes de la presentación de nuestros resultados.

## Metodología

El proyecto de investigación en el que se enmarca este artículo reviste diferentes niveles de desafíos metodológicos. Estos pueden dividirse en geográficos, temporales, institucionales y subjetivos.

A nivel geográfico utilizamos la división por regiones de la Argentina: Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Centro, Patagonia, Noroeste, Noreste y Cuyo. Dentro de cada región se seleccionaron ciudades de acuerdo con su alto número de habitantes, la existencia de fuertes centros urbanos y la accesibilidad: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata (Buenos Aires), Rosario (Santa Fé), Neuquén y Centenario (Neuquén), San Salvador de Jujuy (Jujuy), Mendoza (Mendoza), Resistencia (Chaco). Se implementaron todas las herramientas del trabajo de campo en todas las regiones de igual manera.

La temporalidad la resolvimos mediante el planeamiento sincrónico del trabajo de campo en esas regiones. Al trabajar con dispositivos, consumos culturales en general y otras prácticas dinámicas, era indispensable que el trabajo de campo se desplegara de manera casi sincrónica. Realizamos todo el trabajo de campo a nivel nacional en un cuatrimestre escolar.

Los desafíos institucionales fueron diversos. Por un lado, retomamos los desarrollos de Vasilachis de Gialdino (1992) para estructurar la investigación desde el paradigma interpretativo con una perspectiva cualitativa y comparativa. Por otro lado, consideramos fundamental realizar el análisis de los niños y niñas dentro de sus marcos de referencia, tal como lo plantean Taylor y Bogdan (1986), entendiendo un diálogo relacional entre quienes allí se vinculan (Scribano, 2008) que deviene central para la indagación. Es por ello que hemos tomado como punto de partida y, entrada ideal para el trabajo de campo, a las instituciones educativas, ya que son un punto nodal de la cotidianidad infantil en toda su amplitud (Benítez Larghi y Duek, 2018). La escuela como espacio central de las

infancias es la gran estructuradora de rutinas, interacciones, aprendizajes y vínculos entre pares y con personas adultas significativas. Investigar sobre infancias supone identificar los espacios en donde se construye la sociabilidad para, desde ellos, construir la estrategia metodológica.

Los desafíos subjetivos se vinculan con la investigación con y sobre infancias. El uso de consentimientos informados como reparo ético era el primer paso pero, luego, era indispensable arbitrar mecanismos para jerarquizar sus voces en un contexto familiar y cotidiano en el que pudieran sentirse cómodos (Duek, 2014). En cada región trabajamos con escuelas públicas y privadas que nos permitieron realizar las entrevistas y contactar a las familias de las personas entrevistadas. Las escuelas fueron seleccionadas en todas las regiones por su gratuidad/arancelamiento (utilizada como variable proxy para el nivel socioeconómico), su ubicación en el centro de las ciudades y con el acceso institucional. Las niñas y los niños que fueron entrevistadas/os grupal e individualmente tenían entre 9 y 11 años.

Para resolver todos estos desafíos, elegimos las tecnobiografías como centro del diseño metodológico, las cuales se confeccionaron mediante la combinación de la voz de los niños y niñas, sus padres y madres, sus docentes y otras personas adultas de su cotidianidad doméstica y escolar. Las tecnobiografías abordan el desarrollo en el tiempo de las condiciones, motivaciones y actitudes por las cuales un individuo o un grupo social experimenta la tecnología (Ching y Vigdor, 2005). Este enfoque trasciende la medición de acceso a dispositivos y de habilidades digitales, ya que se busca reconstruir momentos significativos en los que instituciones, encuentros, emociones, presiones y sentimientos otorgan sentido a aquellas experiencias. Los guiones flexibles (Berteaux, 2005) fueron grandes aliados en el trabajo de campo para permitir el despliegue de las experiencias de vida de los más chicos. Las tecnobiografías, siguiendo a Ching y Vigdor (2005), no solo permiten la jerarquización de la voz de las infancias sino que ponen en escena sus trayectorias como sujetos sociales. La búsqueda de puntos de inflexión (Denzin, 1989), las relaciones con pares, con las instituciones escolares y con personas adultas permiten la construcción posterior de un relato de la vida de los niños y niñas entrevistadas atravesado por múltiples voces, experiencias y puntos de vista que enriquecen la mirada y la percepción de sí que tiene quien relata su experiencia de vida en relación con la tecnología. Las entrevistas grupales se complementaron con individuales que componían un sistema en torno del niño, de su escolaridad y de sus vínculos.

En suma, el trabajo de campo realizado y sobre el cual vamos a desplegar los resultados cuenta con más de 2000 horas netas de grabación de entrevistas y de grupos focales, realizados entre el 2017 y el 2019, que fueron procesados mediante un libro de códigos específico en el software AtlasTi. Se realizaron 24

tecnobiografías, 24 grupos focales (12 solo de varones y 12 solo de mujeres) y más de 50 entrevistas a niños, niñas, padres, madres y docentes. A su vez, en los grupos focales se realizaron dibujos que utilizaremos para el análisis. Los dibujos tenían como objetivo la representación de sí mismos por parte de chicos y chicas y del otro género con las tecnologías, asociadas con sus emociones, sus percepciones y la ilustración de los usos y apropiaciones. Tal como plantean Holguin-Alvarez *et al.* (2024), los dibujos en el trabajo de investigación con infancias permiten dar cuenta de distintas dimensiones relevantes que no aparecen necesariamente en el habla ni en las interacciones en el momento de la recolección de datos.

El material y las decisiones metodológicas son la columna vertebral del análisis que diseñamos mediante la identificación de conceptos clave entre los que se encuentran juego, tecnología, videojuegos, género, violencias y biografía. Desplegamos lecturas de comparación y de contraste en todas las regiones en función de los conceptos y, también, análisis por región de todas las dimensiones del proyecto para, luego, realizar análisis vinculados con el género, los niveles socioeconómicos y las regiones. Los fragmentos de las tecnobiografías y las interacciones de las entrevistas que aquí presentamos permiten sintetizar gran parte de los hallazgos relacionados con la tecnología, los videojuegos, las violencias y las consecuencias de sus usos y apropiaciones.

## Análisis y resultados

Presentaremos a continuación los principales hallazgos del proyecto de acuerdo con las dimensiones mencionadas: el rol de los videojuegos en la socialización, la relación generizada con y a través de los videojuegos y, por último, la reproducción de estereotipos y las posibles consecuencias en términos de riesgos y potenciales situaciones de violencia.

En primer lugar, encontramos en todas las tecnobiografías un reconocimiento del lugar de los videojuegos como espacios de socialización y de vinculación con pares sin ninguna diferenciación por región ni por nivel socioeconómico. La diferenciación estaba, lógicamente, en las posibilidades de acceso a determinados dispositivos pero no respecto de su reconocimiento y uso. Existe una valoración especial del mundo digital y de los videojuegos que no se pone en duda en las tecnobiografías. Tanto los videojuegos en sí, en su dimensión lúdica e interactiva como en su dimensión conversacional, son parte de la sociabilidad de los niños y niñas. No solo se trata de jugar un juego sino de hacerlo competitiva o colaborativamente contra y con otros. En la tecnobiografía de Rodrigo, un niño de nivel socioeconómico medio, que concurre a una escuela

pública de Resistencia (Chaco), encontramos algunos elementos para ilustrar esta dimensión del análisis.

N: Lo que sí jugué un tiempo mucho fue al League of Legends y al Dragon Ball el último que salió hasta ahora.

E: ¿Qué te llamaba la atención de ese juego?

N: Nunca me llamó la atención, solo porque todos mis compañeros lo tenían y yo quería tenerlo, quería jugarlo y lo jugué, y me gustaba jugarlo y lo que me llamaba la atención era la parte de lucha y todas esas cosas. League of Legends es todo así de lucha. (Rodrigo, escuela pública, 10 años, región Noreste argentino)

En este fragmento aparecen dos cuestiones: el juego como grupalidad y los niveles de interés que le suscitan al niño. La valoración se relaciona con que “todos lo tenían” y que, por eso, él quería tenerlo. El deseo se vehiculizó por la prevalencia de la grupalidad por sobre su interés individual y, también, por el reconocimiento de los consumos culturales grupales como una forma de pertenencia.

Esto se ve complementado por otros factores que aparecieron en todas las regiones de análisis sin diferencias significativas entre sí: la relación amenazante con “el afuera” y la preferencia de muchos padres y madres de que se encuentren con amigos pero en condiciones de seguridad asociadas a la posibilidad de saber cómo, con quiénes y qué están haciendo chicos y chicas en su tiempo de conexión. El niño del fragmento citado presenta en su tecnobiografía diversas dimensiones: por un lado, el control materno cotidiano y la supervisión paterna en cuestiones más estructurales vinculadas con las tecnologías digitales. Ambos combinan estrategias de cuidado para la supervisión de las actividades en línea, los traslados y demás movimientos. Este tipo de distribución de tareas la encontramos a lo largo del análisis en múltiples entrevistas. Rodrigo no considera una exageración por parte de sus padres la supervisión sobre él y su hermana. Tiene miedo de subir fotos propias a las redes sociales y critica a las chicas que suelen subir propias y se arriesgan:

(...) puede ser que a ellas se les escape una foto, mande, mostrando la dirección de su casa, cómo es su casa, entonces sí las pueden buscar a ellas, y pueden raptarlas a ellas (...). (Rodrigo, escuela pública, 10 años, región Noreste argentino)

Rodrigo ve una diferencia en los cuidados con el afuera por parte de las chicas. Las advertencias que le hacen sus padres sobre los desconocidos, la seguridad, la privacidad y las contraseñas son, para él, un acuerdo que no

cuestiona y es por eso que critica a sus pares que, según su visión, se “sobrexhiben”. Este tipo de afirmaciones las encontramos a lo largo de la unidad hermenéutica vinculadas con los usos de las redes sociales y sus potenciales riesgos tanto en las infancias como entre las personas adultas. Uno de los hallazgos a este respecto se vincula con los cuidados diferenciales que, según chicos y chicas, deben tener las mujeres por sobre los varones al estar “más expuestas” a los riesgos que, desde el espacio *online*, aparecen para ellas sobre acosos, abusos y demás delitos. Los riesgos de sufrir situaciones violentas o traumáticas no son los mismos durante el tiempo de conexión y las formas de violencia que se despliegan como amenaza y como potencialidad sobre varones y mujeres no son, según los testimonios de los y las informantes, las mismas. En consecuencia, los controles que despliegan madres y padres sobre las chicas son mayores que los de los chicos y eso repercute, en algunos casos, en la relación que pueden (o no) construir las chicas en sus juegos *online* con pares.

La historia de Rodrigo permite mostrar las formas en las que las violencias *online* y los riesgos aparecen en los discursos adultos y se trasladan al de los niños y niñas.

En segundo lugar, encontramos que la relación entre videojuegos y género está atravesada por múltiples condicionamientos que los niños y niñas reconocen, y en muchos casos reproducen en sus prácticas y en los discursos que construyen de sí. Esta relación generizada se vislumbra en diferentes instancias como, por ejemplo, los tipos de juego que eligen y los soportes para hacerlo. En todas las tecnobiografías y en los dibujos que realizaron los niños y niñas aparecen los varones asociados a consolas de juego (mayormente PlayStation de diferentes modelos) mientras que las chicas se vinculan más a través del celular y de juegos casuales. Los varones juegan videojuegos de fútbol, de guerra/*shooters* y de estrategias. Si bien las modas van modificando los juegos en sí, los géneros de videojuegos predilectos se mantienen. Esto queda claro en algunos de los dibujos realizados por los niños en los grupos focales al pedirles que se representen utilizando la tecnología.



**Figura 1.**  
*Grupo focal de varones, escuela pública, región Centro*



**Figura 2.**  
*Grupo focal de varones, escuela privada, región Patagonia*

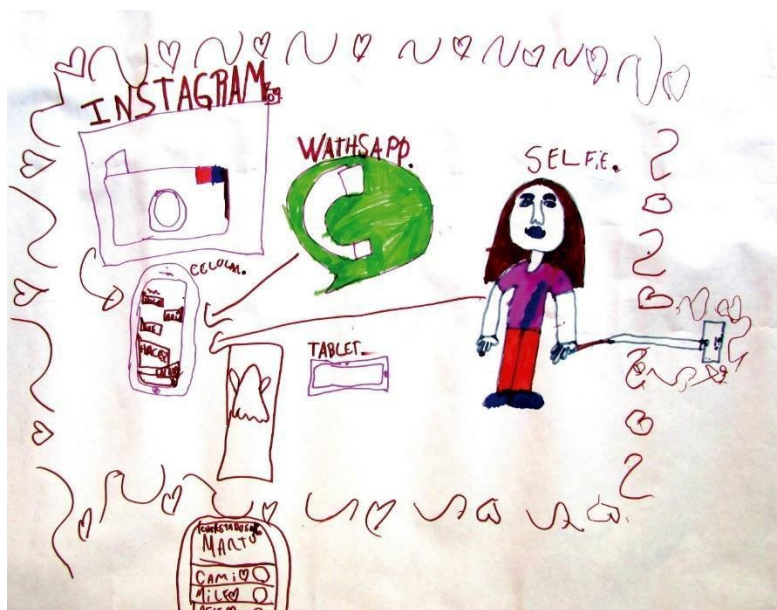
En los dibujos se observan elementos en común: los controles remotos de las consolas de juego siempre están en sus manos; el fútbol (la camiseta azul y amarilla representa al club Boca Juniors de Buenos Aires); juegos con armas o tiros como el GTA (Grand Theft Auto) y la complementariedad del videojuego con celulares para la conversación o intercambios, que dan cuenta de la construcción

de un ecosistema comunicativo que se despliega en torno de la práctica de videojuegos. Las recurrencias de este tipo de representaciones se encontraron en todas las regiones tanto en los dibujos de los chicos sobre sí mismos como los de las chicas sobre ellos, sin diferencias relevantes entre ellas.

En el caso de las chicas, el tipo de juego que más apareció en las tecnobiografías fueron los casuales. Puntualmente aquellos con temáticas relacionadas con el cuerpo, lo estético y las “reparaciones” que hay que hacerles a cuerpos “en malas condiciones”. Los juegos casuales son autoconclusivos: su estructura en tanto videojuego es la de ser sencillo de jugar, puede o no tener complementos pagos y en muy pocos casos tienen niveles diferenciados de complejidad: la clave de este tipo de videojuego es que se empieza y se termina en una sola sentada y no se puede guardar ni retomar. Cada vez que se juega las acciones son idénticas. Por ejemplo, uno de los juegos que más apareció en las entrevistas fue el del “Día de Spa” en el que se ve el rostro de una mujer lleno de granos e imperfecciones y el objetivo es “mejorarla” para concluir con peinado y maquillaje. Una y otra vez el juego repite la misma secuencia, los mismos objetos que se desbloquean de forma idéntica luego de cumplidos ciertos pasos. No hay sorpresas dentro de cada juego pero tampoco la hay entre los juegos similares del género (puede haber variantes del tipo spa de lujo, día de fiesta y demás, pero la mecánica es la misma siempre). Entre las chicas, también se menciona recurrentemente el “Just Dance” que es un juego imitativo de una coreografía que se ve en la pantalla y, si se juega con un control en la mano, va otorgando puntaje por cada movimiento correcto. Según nuestras entrevistadas, se juega muchas veces con videos de YouTube de manera gratuita, sin plataforma y con el mero fin de bailar con pares (una estrategia para lidiar con la imposibilidad de acceder a una consola o al juego). Las coreografías grupales o individuales pero acompañadas con movimientos estandarizados que circulan por las redes sociales son otra manera de interactuar, a la vez, con las tecnologías y con pares. El cuerpo aparece en los videojuegos que prefieren las chicas como superficie para “mejorar” o como recurso para utilizar: el cuerpo propio y ajeno se exhibe como fuente de los movimientos, para cumplir los pasos esperados, y de aspiraciones para intentar tener el cuerpo deseado propio o ajeno mediante la ficción de “reparación” digital de otros. Este hallazgo incluye, también, la preferencia de las chicas por tomarse fotos de sí mismas en modo *selfie*, con la cámara frontal de celulares propios y ajenos. Esto aparece representado tanto en los dibujos que las chicas hacen de sí mismas como en los de los varones sobre ellas.



**Figura 3.**  
*Grupo focal mujeres, escuela pública, Región Centro*



**Figura 4.**  
*Grupo focal mujeres, escuela pública, Región Centro*

Vislumbramos aquí una clara diferenciación entre géneros a la hora de elegir el tipo de videojuegos. En concordancia con lo hallado por otros estudios (López-

Noguero *et al.*, 2022), encontramos que la preferencia por los juegos competitivos prevalece entre los chicos mientras que las chicas se inclinan por juegos casuales y colaborativos. En los dibujos, y en los resultados del proyecto en general, encontramos este tipo de relación con la tecnología por parte de las chicas. Si los varones estaban jugando videojuegos con contenido violento, solos o con pares dentro de un conjunto de géneros fáciles de reconocer, las chicas se ubican discursiva y performativamente en otros géneros y acciones. Las redes sociales, WhatsApp, las amistades y los diálogos se jerarquizan. Esto no supone que las chicas no jueguen otro tipo de videojuegos, pero sí privilegian, a la hora de la presentación de sí mismas, el tipo de práctica que estereotipadamente se “espera” de ellas.

En este punto cabe destacar que no emergieron, al menos de forma espontánea, el interés y el uso de los llamados “juegos serios”. Del mismo modo, las niñas y niños entrevistados no hicieron mención a la utilización de videojuegos con fines educativos. A pesar de lo mucho que se ha estudiado respecto a la gamificación como estrategia de enseñanza y su impacto en los aprendizajes (ver la sistematización de la literatura hecha por Marín-Suelves *et al.*, 2022), resulta fundamental recuperar la perspectiva de las/os estudiantes más allá del análisis de contenido de los videojuegos “serios” y de los objetivos que tienen las/os docentes a la hora de incorporarlos a sus planificaciones curriculares. Es por ello que subrayamos el hallazgo arriba señalado: lo que vuelve socialmente significativos a los videojuegos se conecta más con su dimensión socializadora que con los contenidos y dinámicas en sí mismas. Por lo tanto, si bien la literatura destaca:

los beneficios de proporcionar una experiencia de narración totalmente inmersiva e interactiva, y el hecho de permitir a los jugadores navegar libremente por el juego tiene un efecto positivo en cuanto al interés (Ferguson *et al.*, 2019), aprovechando la interacción multimodal. (Marín-Suelves *et al.*, 2022, p. 18)

La incorporación de videojuegos con fines educativos debería contemplar el denso arsenal de sentidos que las infancias construyen y movilizan en torno a su uso y trabajar desde allí en las clases. Entre otros elementos, esto implicaría comprender y trabajar para deconstruir el peso que tienen los estereotipos de género a la hora de experimentar la práctica de videojuegos.

El lugar de los estereotipos no es menor en los hallazgos del proyecto dado que pudimos identificar con claridad la construcción diferencial de las expectativas que se proyectan sobre los géneros en la palabra de los niños, las niñas y las personas adultas que los rodean. Ninguna de las chicas que jugaba juegos asociados hegemonícamente con los chicos los mencionó como parte de

su primera respuesta. Primero aparecía el “deber ser” generizado y, luego, la excepción “a mí también me gustan otros juegos”. De todos modos, fueron pocas las que, al momento de la investigación, mencionaron jugar videojuegos más “pesados” en relación con su extensión, sus demandas de acción y sus interacciones. A su vez, esta dimensión es interesante porque dado que el género es una construcción social, el grado de introyección de sus pautas, condicionamientos y límites que perciben niños y niñas de 9 a 11 años dan cuenta del poder que tiene (aún) esta división con respecto a los usos y apropiaciones de dispositivos y de plataformas digitales.

Los estereotipos funcionan, en los chicos y las chicas, como limitantes de sus acciones y discursos. La prevalencia del cuerpo, de su cuidado y de sus movimientos en el caso de las chicas tiene su “espejo” en el mundo de los chicos acerca del gusto por géneros de videojuegos relacionados con la violencia, los *shooters* (disparadores/tiros) y las batallas entre clanes, equipos y demás. Ambos grupos ven atravesadas sus prácticas por tipos diferentes de condicionamientos verbalizados y no verbalizados tal como aparecieron en la investigación. Los “juegos de chicas” y los “juegos de varones (o de chicos)” son las formas de nombrar con claridad cómo se identifican estos conjuntos de juegos, cómo se diferencian y cómo se incorporan en tanto información disponible en la sociabilidad y en los intercambios cotidianos. Todos los dibujos que presentamos en este apartado dan cuenta de cómo estas representaciones estereotipadas del género se encarnan en los trazos, en las elecciones, en los colores y en las prácticas que se dibujan por parte de niños y niñas a la hora de representar a otros/as y a sí mismos/as.

En tercer lugar, encontramos que los vínculos en y alrededor de los videojuegos están atravesados por mensajes que podrían ser considerados violentos. Sin embargo, los resultados de nuestra investigación nos indican que esos mensajes, en el marco en que son proferidos, caducan rápidamente y no tienen consecuencias duraderas dentro de los grupos de pares

E: ¿Conocen algún caso de algo que haya pasado, algo feo, una situación de violencia, o de algo así?

N: No, nosotros en un grupo capaz, o en privado así nos bardeamos jugando nomás, pero no tanto.

E: ¿Pero nadie se enojó?

N: No.

(Grupo focal varones, escuela pública, Región Noreste)

La mención a los grupos privados de mensajería da cuenta del importante rol que ocupan las plataformas complementarias a los juegos tales como WhatsApp o los chats integrados a los videojuegos. De acuerdo con los testimonios de los chicos de todas las escuelas donde hicimos el trabajo de campo, se trata más de comentar el juego —muchas veces utilizando insultos— que de agredir puntualmente a una persona. De hecho, y si bien excede los objetivos directos de este artículo, no encontramos en los videojuegos y en sus usos prácticas de acoso o ciberacoso que no aparezcan en el mundo cara a cara. Esto supone que la vida en línea complementa la *offline* a este respecto pero, al menos en función de los emergentes durante nuestra investigación, no construye nuevas formas de hostigamiento entre pares. No encontramos potenciación de las violencias en el mundo *online*, sino una continuidad por otros medios con las mismas estrategias desplegadas en el contacto cara a cara.

En el caso particular de las chicas, tanto los varones como ellas mismas se identifican con la charla como parte de la cotidianidad: hay una prevalencia del diálogo y del comentario sobre lo que acontece que puede favorecer la aparición de ciertos discursos violentos.

Normalmente hay más juegos para chicos que de chicas en las consolas. Los chicos pueden utilizar los juegos que usan los chicos (...) se puede jugar en la Xbox juegos así para matar o también está el Minecraft en la Xbox pero ese lo pueden usar todos cosas así, en mi opinión hay más juegos de varones que de chicas. Por eso me parece que a los varones les gusta más. Aparte las nenas somos más como de charlar y no de usarla, en mi opinión. Los varones es como que entran al juego y se perdieron ahí... les cuesta volver a la realidad. (Valeria, 11 años, escuela privada, Región Cuyo)

En la gran mayoría de las tecnobiografías no encontramos que los discursos violentos o de odio fueran algo sistemático en la práctica de videojuegos ni en las interacciones cotidianas. Sin embargo, en una tecnobiografía apareció una situación de ciberacoso en las redes sociales a una chica fanática de los videojuegos. Romina tiene 11 años, asiste a una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires y es una niña de nivel socioeconómico medio. Ella comenzó a jugar en la computadora desde muy chica. Uno de los primeros juegos que recuerda es el Pet City, lo jugaba a través de una cuenta de Facebook hecha por su madre. Actualmente juega muchos videojuegos y le gusta grabarse para subir videos a YouTube pero algunas críticas de sus compañeros varones la han inhibido. Si bien fue una situación que no se repitió en la unidad de análisis, sus efectos y consecuencias sí aparecen en otras tecnobiografías.

Yo no subo videos a YouTube porque hay haters (...) Si los chicos me cargan acá [se refiere a la escuela] no me quiero imaginar ahí [se refiere al entorno

digital] (...) Me dicen “te equivocaste en esto en el minuto tatata” (...) Estaba jugando a un juego pero como no sabía mucho del tema, hice el video pero no sabía cómo subirlo desde la aplicación que había usado. Y no sabía cómo usarlo para mandarlo entonces lo grabé y lo subí entonces como que se vio el coso de que le puse efectos entonces pensaban que me copiaba... Me molestó porque no sé... Parece porque como el video se ve abajo que le había puesto cosas parece que no lo jugué yo, o sea... (...) Una vez en un cumpleaños empezaron a poner videos de los que yo hacía y de otros y se estaban riendo y eso (...) Me enojé. Pero no les dije nada porque sé que les da igual y no me gasto en eso. Me molesta, pero si ahora me están molestando no me quiero imaginar en el secundario... (Romina, 11 años, primaria pública, Región AMBA)

En este caso, observamos que los comentarios y burlas encierran una visión cuestionadora acerca de sus destrezas: la clave de lo sucedido reside en que los compañeros varones no acreditaban que fuera ella, una chica, la que estaba jugando, poniendo en duda sus habilidades y sus acciones. Por un lado, el efecto causado en ella no solo fue el enojo sino también la autocensura. En el reconocimiento y resignación de que a “ellos les da igual” si ella los enfrentara, se manifiesta la estructura de poder patriarcal: socialmente no se espera de una nena —y apenas se tolera— que sea videojugadora (o *gamer*) y, menos aún, pareciera estar habilitada para exhibir sus destrezas en las redes sociales. Por otro lado, el ejemplo también muestra cómo los mundos *on-line* y *off-line* son un continuo donde las experiencias aparecen imbricadas de forma constante. Los comentarios agresivos se expresan en las redes, se retoman presencialmente en la fiesta de cumpleaños y se proyectan hacia el futuro bajo la forma de la angustia sobre lo que le espera en la escuela secundaria. El efecto disciplinador de los discursos de odio y acoso (en este caso con sesgo de género) en y desde los videojuegos y entornos digitales es un emergente que debe ser identificado y advertido para evitar riesgos aún mayores.

## Discusión y conclusiones

A lo largo de nuestro trabajo de campo identificamos que, lejos de responder a un proceso individual, los videojuegos constituyen un hecho predominantemente social. El gusto y el deseo por la práctica junto con el desarrollo de habilidades y destrezas y la elección de los contenidos están marcados por el peso que les imprime la socialización. Las tecnobiografías construidas en nuestra investigación permiten comprender cómo la integralidad de esta práctica aparece moldeada material y moralmente a partir de la interacción de distintos actores, artefactos y espacios de sociabilidad a lo largo de diversas etapas del trayecto biográfico. Identificamos que estas interacciones

funcionan como complemento de los vínculos cara a cara que, en su mayoría, se tejen y articulan en la escuela.

Si bien la centralidad de la escuela como espacio en y desde donde se comentan, configuran, eliminan y seleccionan los consumos culturales en general y los videojuegos, en particular, no es una novedad en tanto hallazgo, sí lo es su jerarquización como un territorio desde donde los grupos de pares construyen pertenencia. Es decir, las relaciones se organizan en torno de los dispositivos pero con amigos o conocidos de espacios que transitan las infancias en su cotidianidad (esto en la adolescencia comienza a cambiar por la habilitación de jugar/interactuar con desconocidos). La relevancia que adquieren los videojuegos en esta etapa vital se relaciona más con los vínculos que con el contenido en sí de los juegos. Esto es un hallazgo de la investigación dado que tiene una relación directa con el dinamismo de las modas y de los cambios de juego dentro de los grupos de pares. Se eligen los juegos que, a su vez, fueron elegidos por pares.

Además, identificamos un deber ser internalizado que opera en las infancias respecto de lo que se espera de ellos/as en relación con el género. Esto se cristaliza en sus consumos culturales, especialmente en los videojuegos, a partir de la reafirmación de estereotipos y el establecimiento de barreras de exclusión. Así, frente a las diferentes preguntas de las instancias mencionadas de investigación, siempre responden primero por lo que “se supone que deberían hacer chicas y chicos” y, luego, cuentan otros consumos de videojuegos y plataformas que no se vinculan necesariamente con esas expectativas. Por ello, cada elección debe ser comprendida como una reafirmación de esos estereotipos y expectativas antes que como una acción libre y no condicionada. El género —cual si fuera una variable independiente— condiciona las elecciones, gustos y prácticas de videojuegos y estas, al estar generizadas, contribuyen a la construcción de las diferencias e identidades de género. Dicho de otro modo, a ser mujer y a ser varón durante la infancia se *aprende*, entre otros ámbitos de prácticas, jugando videojuegos. Y ya a los 11 años, ese saber está internalizado y reproducido en las palabras de las infancias sobre sí mismas con un peso muy significativo que, conjeturamos, tiene la palabra de las personas adultas que las rodean (padres, madres, docentes y otras personas adultas).

Para terminar, esta construcción generizada no es inocente ni natural: despliega performativamente conjuntos de acciones específicas en las que los chicos y las chicas buscan reafirmarse frente a los demás marcando posibles desvíos de las conductas y elecciones “esperables”. La expectativa termina siendo una especie de “corset” de acciones, prácticas y elecciones que, sin voluntad específica de un chico o chica de romperla, favorece la reproducción de los estereotipos y de las conductas generizadas. Frente a una transgresión

identificada por sus pares, aparece la sanción para quien haya tomado esa decisión de ver/jugar/elegir/descartar un consumo cultural validado o aparentemente vedado, poniendo de manifiesto la dimensión moral que subyace a la práctica de los videojuegos. La centralidad que adquiere la escuela como espacio de socialización y de tensiones en torno de todos los temas mencionados, la vuelve un lugar privilegiado para intervenir en la construcción de nuevas configuraciones de los significados y de los estereotipos que parecen limitar elecciones y prácticas. El interés por hablar, contar y desplegar sus propias experiencias da cuenta de la falta de interlocutores que tienen las infancias en su cotidianidad.

Nuestro aporte, en este artículo, se orientó hacia la reposición de uno de los focos desplazados de las investigaciones sobre videojuegos, que es la voz de las infancias y la jerarquización de sus pensamientos, usos y apropiaciones de los dispositivos, deseos y formas de clasificar al mundo. A su vez, nos propusimos identificar el tenor y el alcance de las sanciones entre pares que es central en el análisis de los videojuegos y de las violencias potenciales que conllevan. Consideramos que estas dimensiones son claves de acceso para comprender los sentidos sociales de los usos y de las apropiaciones de las tecnologías digitales, sus plataformas e interacciones contemporáneas.

## Apoyos

Este artículo fue posible por el financiamiento de tres proyectos de investigación a lo largo de los últimos 8 años: Proyecto PIO Flacso/Conicet (2017-2020) *Niñez, género y TIC. Un estudio de las "tecnobiografías" de niños y niñas en la Argentina*; Proyecto PIP/Conicet (2022-2025) *Pandemia y vida cotidiana en el AMBA: un abordaje de la heterogeneidad de las experiencias* y Proyecto PICT ANPCyT/Conicet (2023-2027) *Infancias y vida cotidiana: la reconstrucción de prácticas y experiencias de la pandemia*.

## Referencias

- Acevedo Merlano, Á. (2020). Apuntes sobre estudios tempranos de videojuegos en Iberoamérica. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(02), 120-127. <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10437>
- 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*, 9(2).  
<https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.18>
- Benítez Larghi, S. y Guzzo, R. (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*, (26), e135.
- Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Capital Intelectual.
- Duek, C. y Moguillansky, M. (2021). La mediación parental en la pandemia: dispositivos, género y distribución del trabajo. *Revista Ciencia y Educación*, 5(3), 7-18. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp7-18>
- Berteaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Armand Colin.
- Cabello, R. (2018). *20 minutos en el futuro. Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital*. Prometeo.
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. FCE.
- Cassell, J. y Jenkins, H. (1998). *From Barbie to Mortal kombat. Gender and computer games*. MIT Press.
- Castells, M. (2001). *La era de la información*. Siglo XXI.
- Ching, C. y Vigdor, L. (2005). Technobiographies: Perspectives from Education and the Arts. *First International Congress of Qualitative Inquiry*, mayo.
- Del Moral-Pérez, M. E. y Rodríguez-González, C. (2022). Oportunidades de los videojuegos bélicos para activar el pensamiento crítico: opiniones de los jugadores. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 165-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12561>
- Denzin, N. (1989). "Interpretative Biography" en: *Qualitative Research Methods*, Sage Publications Vol. 17.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). Influencia de los videojuegos en la convivencia y la igualdad entre los jóvenes. En E. Soriano Ayala (Ed. lit.), A. González Jiménez (Ed. lit.), V. C. Cala (Ed. lit.) y R. Dalouh (col.), *Retos actuales de educación y salud transcultural (2)*. Universidad de Almería.
- Escobar, A. (1998). *La invención del desarrollo*. Norma.
- Escobar, A. (2008). *Territories of difference: Place, movements, life, redes*. Duke University Press.
- Eposito, N. (2005). A Short and Simple Definition of What a Videogame Is. *Digital Games Research Conference 2005, Changing Views: Worlds in Play*, junio 16-20, Vancouver, Canada.

- Etxeberría Balerdi, F. (2011). Videojuegos violentos y agresividad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (18), 31-39. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2011.18.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.03)
- Frasca, G. (2003). Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology. En M. J. P. Wolf y B. Perron (Eds.), *The Video Game Theory Reader*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203700457>
- Fundación Sadosky. (2013). *Y las mujeres... ¿dónde están? Primer estudio de la Fundación Dr. Manuel Sadosky sobre la baja presencia femenina en informática*. Ministerio de Ciencia, Técnica e innovación productiva, Argentina.
- García Cernaz, S. (2018). Videojuegos y violencia: Una revisión de la línea de investigación de los efectos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 149-165. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i13.329>
- González, F. E. y Arévalo-Wierna, C. (2023). Brecha y desigualdad digital en la educación argentina. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 9-34. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13289>
- Guerra-Antequera, J. y Revuelta-Domínguez, F. I. (2022). Investigación con videojuegos en educación. Una revisión sistemática de la literatura de 2015 a 2020. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 27-54. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12579>
- Guzzo, M. y Hernández, C. (2022). Tecnologías, género y clase: Una aproximación interseccional a las trayectorias de apropiación tecnológica de mujeres de sectores populares. En S. Benítez Larghi (Coord.), *Después del Conectar igualdad: Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata* (pp. 125-161). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, IDIHCS. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5430/pm.5430.pdf>
- Holguin-Alvarez, J., Cruz-Flores, G. de la., 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. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16335>
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Emecé.
- Kafai, Y., Heeter, C., Dener, J. y Sun, J. (2008). *Beyond Barbie and Mortal Kombat. Gender and computer games*. MIT Press.
- Kopp, J. (2022). *Deportes electrónicos en Argentina: Un estudio tecnobiográfico de jugadores profesionales de videojuegos* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

- Kopp, J. (2023). Videojuegos. En A. Entel (Ed.). *Diccionario de comunicación*. Fundación Walter Benjamin.
- Levis, D. (2009). Jugar por el sólo placer de jugar. En R. Cabello (coord.), *Ciberjuegos. Escritos sobre usos y representaciones de los juegos en red*. UNGS. Imago Mundi.
- Livingstone, S. y Haddon, L. (2012). Theoretical framework for children's internet use. En S. Livingstone, L. Haddon y A. Görzig (Eds.), *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and policy challenges in comparative perspective* (pp. 1-14). The Policy Press.
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A. y Muñoz-Villaraviz, D. (2022). Videojuegos y preadolescencia. Uso, hábitos e implicaciones socioeducativas en función del género. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-25. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12701>
- Marín-Suelves, D., Esnaola-Horacek, G. y Donato, D. (2022). Videojuegos y educación: análisis de tendencias en investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12125>
- Martínez Verdú, R. (2023). Universitarios, violencia de género, brecha digital y videojuegos. *Visual Review*, 2-13.
- Moreno López, R., López Pérez, M. y Sandulescu Budea, A. M. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales entre los jóvenes universitarios españoles. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 17(4), 179-194. <https://revistasbnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/457>
- Murolo, N. (2011). Videojuegos. Usos y prácticas comunicacionales. En *Jornadas Patagónicas de estudios sociales sobre Internet y tecnologías de la comunicación*, Comodoro Rivadavia, 8, 9 y 10 de junio.
- Oliveira, W., Hamari, J. y Shi, L. (2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. *Education and Information Technologies*, 28, 373-406. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11122-4>
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijo, J. D. y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 26(1), 1-23.
- Ramírez Zaragoza, J. A. (2018). *Videojuegos en el contexto de violencia social en México: prácticas sociales, usos y apropiaciones de jóvenes jugadores mexicanos en Grand Theft Auto V* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Rodríguez Barrientos, V. (2019). *Identidades y relaciones interpersonales en jóvenes videojugadores* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México.
- Scolari, C. (Ed.). (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. FCE.
- Sotomayor-González, A., Gértrudix-Barrio, F. y Rivas-Rebaque, B. (2022). Los videojuegos como medio de transmisión de aprendizajes en la educación formal. Una revisión bibliográfica en el contexto luso-español. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 123-146. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12744>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Paidós.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: La construcción de la identidad en la era de Internet*. Paidós.
- Turkle, S. (2011). *Alone together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. MIT Press.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos*. CEAL.
- Vázquez Laba, V., Godoy, S. y Radosta, D. (2018). *Construcción de trayectorias generizadas a través del uso de TICs en niños de la Provincia de Mendoza*. Ponencia presentada en el 5º Congreso Género y Sociedad.
- Yansen, G., Dughera, L., Mura, N. y Zukerfeld, M. (2012). Mecanismos de poder en el trabajo informacional: la disciplina y el control en los procesos productivos de software. *Nómadas*, (36), 75-89.
- Yansen, G. y Zukerfeld, M. (2013). Códigos generizados: la exclusión de las mujeres del mundo del software, obra en cinco actos. *Universitas Humanística*, 76(76), 207-233.