



¿Quién cuida a Zamba?

Representaciones del cuidado infantil en la programación de Pakapaka durante la pandemia por COVID-19 (2020-2021).

Autora: Carolina Fontenla

Directora: Dra. Laura Frasco Zuker

FLACSO Argentina

Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas

Maestría en Género, Sociedad y Políticas

Argentina. 2022

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis se centra en el análisis de las representaciones del cuidado infantil en la programación del canal público de televisión “Pakapaka” en el período 2020-2021. Se realiza un análisis de series, microprogramas animados y programas infantiles de Pakapaka a partir de un estudio comunicacional cualitativo y desde la perspectiva de género. La tesis indaga de qué maneras aparece representado el cuidado infantil, un asunto históricamente comprendido como una responsabilidad femenina y maternal. El trabajo identifica que el cuidado infantil es representado desde una corresponsabilidad entre los géneros y desde una articulación entre familia y Estado, representaciones que cuestionan discursos conservadores en cuanto al cuidado infantil. En tiempos en que el cuidado, y en particular el cuidado infantil, está en el centro del debate público esta tesis procura aportar al análisis crítico de las representaciones del mismo en una política pública dirigida a las infancias.

AGRADECIMIENTOS

A FLACSO y les docentes y tutores de la maestría por los aportes académicos y las instancias de reflexión generadas.

A la Tribu PRIGEPP por los espacios de intercambio, el aprendizaje compartido y el acompañamiento a lo largo de estos años.

A Laura Frasco Zuker, directora de esta tesis, por su guía respetuosa, su lectura crítica y sus aportes teóricos que hicieron de este proceso una desafiante instancia de aprendizaje.

A mi mamá por nunca dejar de cuidarme y a mis sobris que me enseñaron cuánto hay de diversión en el cuidar.

A Tequi, mi compañero en todos los sentidos de la palabra, por su apoyo y acompañamiento constante. Sin vos esta tesis no hubiera sido posible.

A Claru, mi maravillosa niña, que inspiró esta tesis como tantas otras cosas de mi vida y porque no hay nada más lindo que cuidarte y verte crecer.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. La pandemia y el cuidado infantil	5
2. Infancias y su representación	10
3. ¿Por qué analizar el cuidado infantil en Pakapaka?	13
4. Abordaje metodológico	15
5. Organización de la tesis	19
CAPÍTULO I. PUNTO DE PARTIDA	21
1. Las mujeres y el espacio doméstico	21
2. El cuidado infantil desde una perspectiva de género	23
3. Estereotipos, roles y representación social	27
4. El discurso televisivo infantil	29
4.1 Infancia y televisión: una relación históricamente considerada conflictiva	31
4.2 Pakapaka y otras formas de representar infancias	33
CAPÍTULO II. ¿QUIÉN CUIDA A ZAMBA? REPRESENTACIONES DEL CUIDADO INFANTIL EN SERIES Y MICROPROGRAMAS ANIMADOS	36
1. Princesas, robots, super héroes y, por supuesto, Zamba	38
2. El cuidado familiar de la mano amorosa de la mujer-madre	48
3. Cuando cuidan los padres	55
4. Las redes familiares y sociales del cuidado infantil	58
5. La responsabilidad del Estado en el cuidado infantil	63
6. “Yo buscaba algo más”. Roles y estereotipos de género	67
7. Palabras de cierre	69
CAPÍTULO III. SEGUIMOS CUIDANDO. REPRESENTACIONES DEL CUIDADO INFANTIL EN PROGRAMAS INFANTILES Y DE DOCUFICCIÓN	72
1. Seguimos educando y cazando sonidos	75
2. El cuidado realizado por la escuela	78
3. La articulación entre el cuidado realizado por el Estado y el cuidado familiar	84
4. Cuando las niñas y niños cuidan	87
5. Las princesas pueden defenderse solas y el lampazo de mamá. Roles y estereotipos de género	91
6. Palabras de cierre	93
LISTA DE REFERENCIAS	100

INTRODUCCIÓN

1. La pandemia y el cuidado infantil

Durante el año 2020 el mundo se detuvo y comenzó a girar de forma muy distinta a lo que estábamos acostumbradas/os. A causa de la pandemia provocada por el COVID-19, la gran mayoría de los países pasaron por fases de aislamiento domiciliario, se redujo la movilidad en espacios públicos y se transformó el ámbito doméstico en un espacio de trabajo, educación y, sobre todo, de cuidados. El cuidado infantil, y de otras personas dependientes, así como las reflexiones acerca del mismo, cobraron nuevas dimensiones. En los medios de comunicación y redes sociales se abrieron debates con preocupaciones colectivas sobre una problemática hasta ahora poco visibilizada en su dimensión social, sino percibida como problema individual, familiar y privado. La pandemia, de este modo, visibilizó aquello que los estudios y movimientos feministas venían argumentando desde hace décadas.

Argentina no fue ajena al escenario pandémico en cuanto a las disposiciones de aislamiento preventivo y su relación con el cuidado infantil. En el país, las clases presenciales de todos los niveles educativos se suspendieron y pasaron a ser virtuales¹. Los centros de primera infancia y otras instituciones del cuidado infantil también tuvieron que suspender la presencialidad. Por su parte, abuelas, abuelos y otras personas de la familia extendida, así como trabajadoras domésticas y niñeras, dejaron de ser un recurso para el cuidado por las medidas de aislamiento (De Grande et al., 2021) como también por ser población de riesgo, en el caso de los primeros. Frente a esta situación, los hogares y las familias tuvieron que modificar sus estrategias de cuidado infantil, como también de otras personas dependientes. La corresponsabilidad de los cuidados² entre distintas instituciones quedó reducida al cuidado familiar en gran medida, con las mujeres como principales responsables del mismo. Según la Encuesta del Uso del Tiempo en la Ciudad de Buenos Aires, previo a la pandemia el 75% del cuidado infantil era provisto por mujeres y el tiempo que dedicaban las madres a este cuidado duplicaba al dedicado por los padres, aun con ambos insertos en el mercado laboral (Esquivel, 2012). En el contexto de pandemia esta brecha se mantuvo y se profundizó la desigualdad entre los géneros. En

¹ La virtualidad escolar se dio en un contexto de heterogeneidad nacional en cuanto al acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad a partir de brechas sociales, económicas y tecnológicas preexistentes (Duek y Moguillansky, 2021).

² Por corresponsabilidad de los cuidados me refiero a la redistribución de la función social del cuidado entre distintas instituciones que brindan este servicio, sean públicas o privadas. A partir de la corresponsabilidad del cuidado se favorece su desfamiliarización (Faur, 2014).

un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2021), con el objetivo de medir el impacto de la pandemia COVID-19 en los hogares del Gran Buenos Aires, se detectó que en el 74% de los hogares con dos o más miembros fueron las mujeres quienes se dedicaron a las tareas de apoyo escolar en el hogar, y en 7 de cada 10 hogares la tarea del cuidado infantil estuvo a cargo exclusivo de mujeres. Esta situación tuvo consecuencias en la participación laboral femenina, al disminuir el número de mujeres en el mercado laboral (Vázquez, 2021). Fueron también las mujeres quienes padecieron más ansiedad, estrés e insomnio desde que comenzó la pandemia (INDEC, 2021).

Las actividades del cuidado en pandemia, entonces, impactaron en la desigualdad de clase y de género tanto a nivel económico como emocional, y expresaron las diversas dimensiones que suponen los cuidados: material (acto de cuidar, tiempo y el costo económico del cuidado) y emocional y afectiva (Pautassi y Zibecchi, 2010). Esta última dimensión, el componente relacional, es clave en cuanto a la especificidad de los cuidados con respecto a otros trabajos domésticos, ya que el cuidado involucra una conexión emocional y personal entre quienes cuidan y quienes son cuidadas/os (Batthyány, 2020; Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2014).

Ahora bien, ¿qué es el cuidado y qué implica? Parto de la consideración del cuidado como actividad fundamental e inherente a nuestras vidas, indispensable para la reproducción social (d'Argemir, 2014; Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2014; Fraser, 2020). Estas actividades incluyen “los requerimientos físicos y emocionales de niños y adultos dependientes, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales estas son asignadas y llevadas a cabo” (Daly y Lewis, 2000, citado en Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p.17). Esto implica que del cuidado infantil participan no solo las familias y los hogares sino también otras instituciones, interrelacionadas entre sí, que ofrecen servicios del cuidado como el mercado, las organizaciones sociales y el Estado. El Estado, a su vez, ejerce un doble rol al proveer pero también regular la provisión de estos servicios por parte de las restantes instituciones (Faur, 2014). De este modo, el cuidado infantil es parte de la organización social del cuidado y excede los arreglos o estrategias a nivel individual y/o familiar. Por otra parte, el cuidado está socialmente construido, lo que implica, entre otras cosas, que no hay una única manera de cuidar, sino que existe “una gran diversidad cultural en las formas de cuidar y de distribuir el trabajo de cuidados” (d'Argemir, 2014, p. 168). La diversidad en las formas de cuidar responde

a pautas culturales y sociales y se entrecruza también con la desigualdad social y de acceso a los servicios de cuidado (Faur, 2012, 2014).

El cuidado infantil en particular, tal como observa Faur (2014), ha estado tradicionalmente vinculado a la esfera privada y familiar, principalmente en los primeros años de las niñas y niños. A su vez, se construye a la mujer- madre como su principal responsable, y se asocia la capacidad biológica de gestar con la responsabilidad y características especiales para el cuidar (d'Argemir, 2014; Nari, 2004). De esta manera se biologizan la crianza y el cuidado y se articulan con discursos sociales maternalistas que representan a las mujeres como madres y a las madres como las mejores cuidadoras (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Nari, 2004). Esta responsabilidad del cuidado, a partir de su atribución como característica o rasgo propio de las mujeres, se consolida como “uno de los nudos críticos de la construcción social de género” (Faur, 2014, p.14). Así, la división sexual del trabajo se cristaliza en el prototipo de familia nuclear patriarcal en la cual “el rol de padre-marido-proveedor del hombre adulto es complementado por el rol de la esposa-madre-ama de casa de la mujer adulta” (Jelin, 2012, p.50). El modelo familiar de “varón proveedor y mujer ama de casa” históricamente fue acompañado, e incluso reforzado, desde las regulaciones laborales en nuestro país, al asignar diferentes responsabilidades y derechos para unos y otras. Concretamente, los varones “en su carácter de ‘jefes del hogar’ accedían a asignaciones familiares, seguros de salud y previsión social, mientras que las mujeres titularizaban derechos relacionados desde su rol de madres y principales proveedoras de cuidados” (Faur, 2018, p. 53).

Las visiones de las mujeres como principales responsables del cuidado infantil se encuadran dentro del maternalismo. El maternalismo es un tipo de discurso conservador que señala la maternidad como función principal de las mujeres, y que refuerza “la esencialización y la naturalización de la unidimensionalidad de las mujeres, lo que sostiene la desigualdad entre los sexos” (Franco Patiño y Llobet, 2019, p.61). El maternalismo se enraíza en patrones culturales que asumen que el cuidado infantil se realiza en el hogar y bajo la responsabilidad materna, o al menos femenina (Faur y Pereyra, 2020). En estos discursos, el hogar es representado como espacio femenino y considerado como el ámbito ideal para el cuidado infantil y la reproducción social, mientras que la esfera pública es considerada como el espacio de la producción económica (d'Argemir, 2014; Faur, 2014; Fraser, 2020; Jelin, 1996; Nari, 2004). Esta visión ha sido históricamente cuestionada desde los feminismos al no visibilizar que en los hogares

también se produce y que de esas actividades productivas participan también, en ocasiones, niñas y niños (Frasco Zuker, 2019). A su vez, a partir de diversos estudios realizados en el país, se evidencia que los hogares despliegan una serie de estrategias en las que el cuidado es realizado en combinación con distintas instituciones: familia extendida y lazos sociales, comunidad, mercado y Estado. Esta evidencia cuestiona la idea del hogar como único espacio de cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2014; Faur y Pereyra, 2020).

En este sentido, se pone de manifiesto la organización social y política del cuidado infantil. Este implica la articulación entre las diferentes instituciones, normativas y regulaciones así como a las estrategias desplegadas por los propios hogares y en particular el acceso, o no, de sus miembros a los servicios de cuidado (Faur, 2014). Sin embargo, la articulación y el acceso a las diferentes instituciones no es homogéneo, sino que varía en función de las clases sociales y se reproducen desigualdades de clase y de género (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2014).

En el contexto de la pandemia el cuidado infantil se redefinió al interior de los hogares porque no se contó con la articulación y corresponsabilidad de otras instituciones que prestan servicios de cuidado. Los hogares debieron buscar alternativas que permitieran la simultaneidad de la convivencia, el trabajo (remunerado y doméstico), el cuidado y la educación de niñas, niños y adolescentes, así como el cuidado de la salud de todos sus miembros en el mismo espacio hogareño.

La suspensión de la presencialidad escolar planteó desafíos específicos para las familias y la escuela. Frente a esta situación, el canal infantil “Pakapaka” jugó un papel relevante, no solo como un medio de comunicación audiovisual asociado al entretenimiento sino también por su incorporación de contenidos novedosos explícitamente educativos.

Con el fin de acompañar, sostener y promover los procesos de aprendizaje, el Estado nacional a través del Ministerio de Educación implementó el programa denominado “Seguimos Educando”. Este incluyó la creación de contenidos educativos audiovisuales para los distintos niveles educativos, contenidos que se transmitieron por la televisión pública y la radio, así como también la generación de cuadernillos digitales que abordaron contenidos curriculares (Moguillansky y Duek, 2021).

De esto modo, el canal de televisión pública infantil Pakapaka³ fue el responsable de la transmisión de “Seguimos Educando”, dirigido a los niveles de educación inicial y primaria hasta quinto grado inclusive (también se generaron contenidos para sexto y séptimo grado del nivel primario y para la secundaria, pero estos no se transmitieron por Pakapaka sino por el canal “Encuentro”). La propuesta constó de capítulos diarios de una duración de hora y media aproximada, en la que docentes compartieron contenidos educativos acompañados/os por conductores del canal. “Seguimos Educando” estuvo al aire desde el 17 de marzo de 2020 hasta el 30 de septiembre de 2021.

Pakapaka consideró la situación de la pandemia en sus contenidos no solo desde “Seguimos Educando”, sino que también comunicó prácticas vinculadas al cuidado de la salud, como la importancia de lavarse las manos, y retransmitió capítulos de distintas series animadas que trataran temas vinculados a las sensaciones que pudieran estar transitando niñas y niños a causa de la pandemia, por ejemplo el miedo ante una enfermedad desconocida durante los primeros momentos de la pandemia. La consideración del contexto de la pandemia, y de sus efectos en las familias y sobre todo en niñas y niños, reflejada en la programación de Pakapaka, fue manifestada explícitamente por Cielo Salviolo, histórica y actual directora del canal, en una entrevista⁴. Allí señaló que la pandemia tuvo incidencia en la generación de nuevos contenidos, que se enfocaron en abordar los vínculos sociales y las emociones generadas en niñas y niños a partir del aislamiento social (Rodríguez, 2021).

En este contexto en que el cuidado adquirió un lugar central en la agenda pública y se concentró en los hogares, esta tesis propone analizar de qué formas fue representado el cuidado infantil en un canal televisivo público infantil que creó y transmitió contenidos específicos a partir de la particularidad de la situación generada por la pandemia. Nos preguntamos qué modalidades incluyen y excluyen, visibilizan o no, esas representaciones del cuidado infantil. En particular si visibilizan su carácter social, si se

³ Pakapaka es el primer canal televisivo infantil público y educativo argentino, creado en el año 2010 como un proyecto cultural público bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente la señal depende de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública a través de Contenidos Públicos Sociedad del Estado, con una propuesta inclusiva y federal. <http://www.pakapaka.gob.ar/institucional/>

⁴ <https://www.telam.com.ar/notas/202104/552604-pakapaka-lanza-programas.html>

representa la corresponsabilidad del cuidado infantil, o si aparece representado solamente como una actividad individual, familiar y privada.

2. Infancias y su representación

Parto de la consideración de la infancia como una institución social y no solo como un momento de desarrollo. La infancia, como categoría, tiene un carácter histórico y social que define para cada cultura qué se entiende por infancia y quiénes pueden ser considerados niñas y niños a partir de ciertas características identificadas socialmente como propias de la niñez (Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 1.3; Colángelo, 2005). Phillipe Ariés, en su libro “El niño y la familia en el Antiguo Régimen” (1973), es el precursor de la conceptualización de la infancia como una categoría social e históricamente construida (Bernardo, 2017; Carli, 1994; Dotro, 2007; Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 1.2). Ariés identifica a la modernidad como el tiempo histórico donde surge el concepto de infancia como grupo social, indicando que, como categoría, está estrechamente relacionada con la transformación y privatización de la familia y con la emergencia de la escuela (Carli, 1994, 1999).

Esta construcción espacial de la infancia, que transcurre entre la casa familiar, la escuela y las veredas del barrio, entra en crisis a fines del siglo pasado en nuestro país, a partir de un cambio cultural relacionado con la crisis del Estado, de la escuela y de la familia nuclear tradicional (Carli, 1999; Dotro, 2007). Si en la modernidad la escuela y la familia eran las dos grandes instituciones que tenían la capacidad para definir qué es la infancia y quiénes pueden ser identificados como niñas y niños, en la actualidad existen nuevas mediaciones, entre las que destacan los medios de comunicación, principalmente la televisión, como instituciones que entran en la disputa por ser quien tiene el poder para definir y representar a la infancia (Carli, 1994, 1999, 2006; Dotro, 2007). Circulan, así, diversas representaciones de la infancia - desde la familia, la escuela, la televisión comercial y la televisión pública, la iglesia, entre otras instituciones – que conviven en el entramado social, en disputa política por anclar un sentido hegemónico.

Las características que identifican en cada momento histórico y cultural quiénes son consideradas niñas y niños son construcciones sociales que suelen cristalizarse en una suerte de esencia o naturaleza infantil (Colángelo, 2005), y entre las que destaca la fragilidad, inocencia, vulnerabilidad, dependencia, y la necesidad de ser cuidadas/os en el ámbito familiar y privado (Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 1.2). Así, la infancia

moderna se construye como una etapa diferenciada de la adultez, como proyecto futuro, como carencia, y se caracteriza a niñas y niños “como seres incompletos, tanto respecto de lo que son como de lo que (no) pueden hacer” (Bernardo, 2017, p.24). Estas características, según Llobet (2020), tienen una estrecha relación con el cuidado infantil y su “implícita presunción de unidireccionalidad” (Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 2.3) que implica que el rol de cuidador/a siempre es realizado por una persona adulta, mientras que las niñas y niños son los destinatarios de estos cuidados. La unidireccionalidad del cuidado invisibiliza, de esta forma, otras realidades infantiles y situaciones donde las propias niñas y niños también pueden ser cuidadores.

En esta tesis hablo de las infancias en plural, al reconocer la diversidad de experiencias y formas de transitar esta etapa, que varían según grupos sociales y momentos históricos (Bernardo, 2017; Carli, 1994; Duek, 2013). Se considera, a su vez, que la infancia, como categoría, “no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (Colángelo, 2005, p.2) y que coexisten en un mismo contexto sociohistórico diferentes concepciones de qué se entiende por infancia (Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 1.3).

Además de esta variabilidad cultural, la infancia como categoría está también atravesada por la desigualdad social y por la dimensión de género, entre otras, por lo que no puede ser comprendida sin estas otras formas de diferenciación social que la intersectan (Colángelo, 2005; Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 1.3). La interseccionalidad de la infancia permite comprender la variabilidad de identidades y desigualdades sociales que supone esta categoría.

Los medios de comunicación y los contenidos audiovisuales tienen un lugar preponderante en la vida de niñas y niños (Dotro, 2007; Duek, 2013). Sus representaciones producen “visiones del mundo que impactan en nuestras formas de ser, en los modos en que entendemos a los otros y otras, y en la comprensión del mundo que nos rodea” (Salviolo, 2020, p.83). Los medios de comunicación, y principalmente la televisión, constituyen una de las mediaciones que comienzan, a mediados de fines de siglo pasado, a participar de la disputa por el sentido de definir a las infancias. En ese momento histórico, la producción de contenidos televisivos infantiles también empieza a demostrar un cambio cultural en cuanto a la oferta destinada a las infancias, sostenida en el avance tecnológico y la mayor oferta de dispositivos en los hogares (Duek, 2013). La

producción infantil comienza a especializarse con los canales infantiles de la televisión por cable, que ofrecen contenidos destinados exclusivamente a este público durante toda su programación. Se modifica, así, la lógica previa en la que las propuestas infantiles convivían con otros tipos de programas en un mismo canal, con horarios destinados a cada público (Duek, 2013; Fuenzalida, 2006; Lanati, 2019).

La creación de Pakapaka se nutre de este escenario. Por un lado, por la consideración del lugar preponderante de la televisión entre las instituciones que definen y les hablan a las infancias (Salviolo, 2020), con la particularidad que en este caso es el Estado quien crea y reproduce contenidos al ser Pakapaka un canal público (Duek, 2013). Por otro lado, también recupera la lógica de una señal exclusivamente infantil, que da cuenta en su programación de una concepción de infancias en plural, con diversidad de características e intereses (Salviolo, 2020).

Pakapaka, que en lengua quechua significa “juego de las escondidas”, emitió su primer programa el 23 de septiembre de 2007, como parte de la franja infantil del canal público “Encuentro”. Encuentro, en sus inicios bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, había sido creado un año antes con “la intención de vincular lo educativo con lo audiovisual” (Lanati, 2019, p.14). En esta primera etapa, la franja infantil “Pakapaka” se transmitía durante los fines de semana con horarios fijos durante la mañana y la tarde (Lanati, 2019).

Tres años después de su primera aparición en la pantalla, el 17 de septiembre de 2010, Pakapaka realiza su primera emisión como señal autónoma dedicada al público infantil, siendo el primer canal de televisión infantil público de la Argentina con transmisión de contenidos las veinticuatro horas del día (Bernardo, 2017; Duek, 2013; Lanati, 2019). Desde su creación, Pakapaka se concibió ligado a la educación en varios sentidos: por ser una propuesta del Ministerio de Educación de la Nación; por la generación de contenidos audiovisuales diseñados para acompañar proyectos de aprendizaje en el aula; y por la vinculación del aprendizaje con las emociones, sentimientos e imaginación (Salviolo, 2020).

Desde su surgimiento, Pakapaka constituyó un modo alternativo de vincularse con las niñas y niños frente a las propuestas de los canales televisivos comerciales. Estos canales hacen una representación de Latinoamérica como una cultura homogénea, se construyen desde una lógica colonialista, en la que un país – Estados Unidos - que es una

potencia mundial⁵ genera, produce y transmite contenidos al resto de los países del continente desde un posicionamiento de poder (Lanati, 2019). A diferencia de estos canales comerciales, que anulan las especificidades locales y la diversidad y adoptan un tono neutro para llegar a una audiencia regional más amplia, la propuesta de Pakapaka sitúa a niñas y niños “como audiencias-ciudadanas y no como espectadores-consumidores” (Lanati, 2019, p. 17). Así, el canal construye una mirada respetuosa de la infancia, que valora la diversidad (Lanati, 2019). Esta valoración se da tanto desde la representación de colectivos históricamente invisibilizados en las narrativas nacionales (Freixa, 2020) hasta la elección de los contenidos que puedan interpelar a niñas y niños de distintas edades y con distintos intereses, como la música, el arte, la ciencia, la cocina, los cuentos clásicos, entre otros.

El canal, creado a posteriori de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522, entiende al derecho a la comunicación como un derecho humano fundamental (Bernardo, 2017). Desde este marco, las niñas y niños son construidos como sujetos de derechos (Bernardo, 2017; Lanati, 2019; Rodríguez, 2019). El vínculo con los derechos está muy presente en Pakapaka. Según Cielo Salviolo (2020), el canal trabajó desde su inicio para que niñas y niños se apropien de sus derechos, “para traducir sus derechos a lenguajes, relatos y narrativas propias de las experiencias infantiles” (p. 85). El derecho a identificarse, el derecho a ser representada/o, el derecho a nombrar, el derecho a jugar, se enmarcan en una conceptualización de niñas y niños como “portadores de saberes, de concepciones y de modos de ver el mundo” (Salviolo, 2020, p. 84). Pakapaka, entonces, construye una nueva forma de representar a las infancias, en la que considera a las niñas/os como sujetos activos, protagonistas con capacidad de actuar y reinterpretar su entorno, y no meros consumidores televisivos.

3. ¿Por qué analizar el cuidado infantil en Pakapaka?

Pakapaka, se presenta como una propuesta novedosa de representar (y entender) a las infancias frente a las propuestas comerciales que definen un modo hegemónico y singular de ser niña y/o niño (Lanati, 2019). En su propuesta hay un posicionamiento político frente a los canales televisivos comerciales y sus representaciones estereotipadas de infancia, género y clase, entre otras. El canal se percibe como un proyecto cultural con la responsabilidad de cuestionar estas representaciones estereotipadas hegemónicas y de

⁵ A nivel político, económico y simbólico.

generar alternativas que les permita a niñas y niños identificarse y “‘contarse’ con sus propias narrativas, lenguajes y expresiones” (Salviolo, 2020).

En este sentido, los interrogantes de esta tesis están relacionados con esta otra forma que propone Pakapaka de representar a las infancias, particularmente en el contexto de pandemia. ¿Cómo se representan, en Pakapaka, a las infancias durante la pandemia? ¿Quiénes aparecen como cuidadores de estas infancias? ¿De qué manera, desde qué instituciones y dimensiones se representa su cuidado?

Si bien el cuidado infantil ha sido analizado desde distintos enfoques y disciplinas, y es un campo en construcción con un interesante grado de desarrollo principalmente en el análisis de políticas públicas y estrategias de los hogares, considero que el tema propuesto puede aportar a una ampliación de su conocimiento al indagar cómo este se representa desde un canal de televisión público dirigido a las infancias, más aún a partir del rol privilegiado que tiene este medio como agente socializador y generador de sentido. En esta tesis se realiza un análisis de la programación televisiva de Pakapaka durante la pandemia COVID-19 y se propone una aproximación a la problemática del cuidado infantil desde un eje menos explorado, el de sus representaciones sociales en un medio masivo de comunicación argentino.

El tema propuesto comprende un interés coyuntural por las medidas de aislamiento desplegadas por la pandemia, que colocó al cuidado sanitario en el centro de la campaña de prevención y al hogar como espacio privilegiado de este cuidado. El hogar, entonces, se transformó en un territorio donde convivieron el trabajo productivo y reproductivo, la educación y el cuidado preventivo sanitario frente a la pandemia. Esta situación inédita, que modificó los modos de relacionarnos y la forma en que se organiza socialmente el cuidado, requiere pensar, desde una perspectiva de género, en la desigualdad de poder al interior de los hogares, “que conlleva la división del trabajo doméstico y de cuidado, que no por persistente resulta menos naturalizado” (Colángelo et al., 2020).

El interés circunstancial que ofrece la pandemia para esta investigación, como recorte temporal de análisis, es enriquecido por el momento histórico que se vive en Argentina con la conformación de la Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado [MIPC] a nivel nacional y la incorporación de la problemática del cuidado en la agenda pública a partir de la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad en el

año 2019. La creación de la MIPC refleja cómo el cuidado comienza a transformarse en un problema público y social que debe ser tratado a través de políticas integrales e indica la centralidad que se le está otorgando a esta problemática desde el Estado. Desde esta Mesa se entiende al cuidado como aquellas “actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la reproducción de las personas, brindándoles los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad” (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2016. En: MIPC, 2020, p.5). Al mismo tiempo se señala que el cuidado no es una actividad que depende exclusivamente de las familias, sino que intervienen conjuntamente la comunidad, el mercado y el sector público, este último no sólo desde la provisión sino también desde las legislaciones y regulaciones.

En el documento mencionado (2020) se definieron las primeras líneas de acción, y destaca entre ellas una vinculada al plano simbólico, es decir al plano en donde se plasman las representaciones y los estereotipos de género. Esta línea es retomada en esta tesis y analizada desde los contenidos seleccionados de la programación de Pakapaka, ya que indica la necesidad de contar con “acciones de sensibilización y concientización en la deconstrucción de estereotipos de género en torno al cuidado” (MIPC, 2020, p. 24).

El interrogante que orientó esta investigación tuvo que ver con las formas en las que la programación de Pakapaka, durante la pandemia, representó al cuidado infantil en series y microprogramas animados y programas infantiles⁶. En particular, sobre las relaciones entre los diversos actores y entre los géneros en torno al cuidado. Me pregunto, entonces, desde la producción audiovisual más emblemática de la señal, ¿Quién o quiénes cuidan a Zamba?

4. Abordaje metodológico

La investigación se desarrolló con una metodología cualitativa, que permitió “identificar invariantes, constantes que sólo son posibles en un análisis cultural de la oferta televisiva” (Duek y Hiram, 2016, p. 218). La elección de esta metodología tuvo que ver con la priorización de la comprensión en profundidad y en la exploración e interpretación de los sentidos de las representaciones sociales a partir de la observación y análisis de las propuestas audiovisuales seleccionadas.

⁶ Como se detallará en el recorte del corpus, la elección privilegió propuestas audiovisuales que tuvieran como protagonistas a niñas y niños y en las que estuvieran presentes al menos uno de los cuatro pilares del diamante del cuidado de Razavi (2007, citado en Faur, 2014).

El abordaje de esta tesis se enmarca en la tradición de estudios con perspectiva de género. Esta perspectiva permite “visibilizar y desnaturalizar el entramado de relaciones de poder y opresiones” (Gamba y Azuri, 2021, p. 293) que están presentes en el sistema de géneros. Asumir esta perspectiva implica el reconocimiento de las relaciones de poder que se dan entre los géneros, y la comprensión de que estas relaciones están constituidas histórica y socialmente. A nivel metodológico, la perspectiva de género requiere que no se reduzca a una investigación sobre las mujeres como objeto de estudio sino que incluya un abordaje, preguntas de investigación y objetivos vinculados al cuestionamiento de roles basados en el sistema de géneros (Biglia y Vergés-Bosch, 2016). Al respecto, esta tesis parte de interrogantes y objetivos en este sentido.

La investigación se inscribe dentro del campo de estudios en comunicación que indagan la relación entre infancias y televisión. Las técnicas utilizadas fueron: la observación de series y microprogramas animados y de programas infantiles; su registro y sistematización en una ficha de análisis; y la implementación del análisis de contenido. La aplicación del análisis de contenido implicó el rastreo de “unidades de significación capaces de dar cuenta del sentido de una serie de significados que se articulan sobre el soporte audiovisual” (Orza, 2001, p. 93). La investigación se realizó a partir de un análisis desde el polo emisor, es decir, desde las condiciones de producción (Verón, 1987) y no comprende cómo estas producciones son recepcionadas y reinterpretadas por las audiencias.

El análisis se realizó sobre una fuente documental audiovisual, que incluyó: seis series animadas, cuatro microprogramas animados⁷, un programa de docuficción y cinco tipos de programas infantiles⁸, producidos y emitidos por Pakapaka durante el período 2020-2021⁹. En aquellas producciones que contaran con más de una temporada se consideraron únicamente las temporadas producidas y emitidas durante el periodo seleccionado. La característica que se buscó para la selección del corpus fue la presencia de niñas y niños (y/o personajes infantiles fantásticos) como protagonistas. Hubo una

⁷ Los microprogramas animados son producciones audiovisuales de corta duración, realizados a partir de técnicas de animación, y que en Pakapaka se emiten entre la finalización y comienzo de los distintos programas y series.

⁸ Los cinco tipos de programas infantiles refieren a las producciones de “Seguimos Educando” segmentadas a partir del nivel destinatario: “primera etapa-marzo 2020”, “nivel inicial”, “primer grado”, “segundo y tercer grado” y “cuarto y quinto grado”.

⁹ Se analizaron temporadas completas de todas las producciones audiovisuales, salvo el caso de “Seguimos Educando” en la que se seleccionaron las semanas iniciales y finales de cada etapa para cada nivel.

excepción a este criterio: la incorporación al corpus del ciclo “Seguimos Educando”, a partir de la consideración de la relevancia de esta propuesta audiovisual ya que se creó específicamente a partir de la suspensión de la presencialidad escolar para dar continuidad con la educación escolar en los hogares. La selección también requirió la representación de alguna de las instituciones presentes en el diamante de cuidado: la familia, el Estado, las organizaciones comunitarias y el mercado (Razavi, 2007, citado en Faur, 2014). Como criterio de selección, además, se consideró que sean contenidos realizados o coproducidos por Pakapaka¹⁰, al asumir que en estos casos el canal tiene un mayor dominio creativo sobre los contenidos audiovisuales. No incluyo en el análisis películas, de cualquier género y formato, al privilegiar el análisis sobre narrativas que construyan una relación en el tiempo con niñas y niños destinatarios.

Para el visionado de la programación, su relevamiento y sistematización elaboré una ficha de análisis (Tabla 1), realizada específicamente en función de los objetivos de este trabajo, que incluyó la operacionalización en variables de los ejes de análisis. La función de esta ficha es permitir “reconocer, disociar y capturar elementos internos de la muestra útiles para la investigación” (Orza, 2001, p. 94).

Tabla 1

Ficha de análisis

Programa	
Realización / coproducción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contenidos Públicos Sociedad del Estado 2. Pakapaka 3. Pakapaka y productora privada
Temporadas (cantidad de temporadas vigentes y aquí analizadas)	
Año temporada analizada	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2020 2. 2021
Tipo discursivo según categorías de Orza (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ficcional. Serie animada / microprograma animado 2. Hibridación. Programa infantil / docuficción

¹⁰ Se incluyen también los contenidos realizados por Contenidos Públicos Sociedad del Estado, siendo la empresa estatal responsable de los canales de televisión Pakapaka, Encuentro, DeporTV y la plataforma Contar (<https://www.argentina.gob.ar/jefatura/contenidos-publicos>).

Descripción	
Personajes	
Instituciones vinculadas al cuidado según diamante del cuidado (Razavi, 2007, citado en Faur, 2014). Respuesta múltiple	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia. Cuidado maternal / paternal 2. Familia. Otros miembros / familia extendida 3. Estado 4. Comunidad 5. Mercado
Tipos y dimensiones del cuidado (Batthyány et al., 2014; Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017; Pautassi y Zibecchi, 2010). Respuesta múltiple entre las distintas modalidades y al interior de cada una de ellas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuidado directo / indirecto / pasivo 2. Dimensión material / simbólica
Relación entre instituciones y tipos y dimensiones del cuidado	
Espacio del cuidado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hogar 2. Escuela 3. Plaza 4. Otro ¿cuál? _____
Roles y estereotipos de género	
Representación de las infancias	
Diversidad	

Fuente: elaboración propia

Para llevar adelante el análisis tomé como antecedente metodológico las investigaciones elaboradas por Duek (2013), Bernardo (2017) y Lanati (2019), realizadas dentro del mismo marco de abordaje: análisis comunicacional que trata la relación entre televisión en infancias, que se centran en el análisis de las representaciones sociales. El caso de Bernardo y Lanati corresponden a investigaciones realizadas en contexto de tesis de maestría y doctorado, respectivamente. Ambos trabajos analizan las representaciones de las infancias, desde el derecho a la comunicación, en la programación de Pakapaka para los años 2010-2015. La investigación de Duek, por otra parte, analiza representaciones sociales presentes en Pakapaka y en canales comerciales.

El objetivo general que motivó esta investigación fue explorar e identificar las representaciones sociales del cuidado infantil presentes en la programación seleccionada de Pakapaka durante los años 2020-2021. Para esto trabajé sobre los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los significados sobre el cuidado infantil atendiendo a roles de género, familias e infancias construidas en la programación de Pakapaka.
2. Caracterizar cuáles son las instituciones (familia, Estado, organizaciones comunitarias y mercado) que se representan en el rol de cuidador
3. Describir qué modalidades y dimensiones del cuidado infantil aparecen representadas en cada uno de los programas analizados.
4. Observar similitudes y diferencias en la construcción de sentido sobre el cuidado infantil según se trate de series animadas o programas infantiles.

Parto del supuesto hipotético de que en la programación de Pakapaka la representación del cuidado infantil más visibilizada es el cuidado familiar, que se relaciona con la forma tradicionalmente más extendida del cuidado infantil (Faur, 2014), pero que también están presentes otras formas y posibilidades de cuidar.

5. Organización de la tesis

La tesis se organiza en los siguientes capítulos: el primero de ellos define el marco conceptual y los antecedentes que dialogan con este trabajo. El capítulo se divide en distintos apartados según el eje temático. El primero tiene que ver con la conceptualización de género y su relación con el cuidado infantil; el segundo comprende conceptos claves vinculados a representación social, estereotipos y roles de género. Y el tercero, profundiza sobre la infancia y los medios de comunicación, con foco en la televisión y los discursos televisivos. En este apartado también se presenta el contexto de creación de Pakapaka, a partir de un recorrido cronológico del canal y del escenario social, político y cultural de su surgimiento hasta la actualidad.

El segundo y tercer capítulo están destinados al análisis del corpus seleccionado. La separación en dos capítulos se diseñó a partir del tipo de programación analizada. En capítulo II se analizan las propuestas audiovisuales animadas, incluyendo tanto a las series como a los microprogramas. A su vez, el capítulo III está dedicado al análisis de los programas infantiles.

En estos dos capítulos dedicados al análisis del corpus se trabajan las categorías de análisis a partir de los objetivos planteados: descripción de la producción audiovisual, personajes y roles de género (tanto entre quienes cuidan como entre quienes son cuidadas/os), instituciones vinculadas al cuidado infantil, espacios donde ocurre el cuidado y las modalidades y dimensiones representadas (dimensiones material y emocional, cuidado directo e indirecto). El objetivo de ambos capítulos es identificar y caracterizar cómo se representa el cuidado infantil, desde qué roles de género y quiénes son los actores involucrados.

Finalmente, el último capítulo de esta tesis está dedicado al desarrollo de las conclusiones, elaboradas a partir de los hallazgos identificados en cada capítulo.

CAPÍTULO I. PUNTO DE PARTIDA

En el presente capítulo desarrollo las conceptualizaciones asumidas en este trabajo y los debates e investigaciones en los que se enmarca el análisis. La representación del cuidado infantil en la programación televisiva requiere la articulación de distintas categorías o ejes de análisis. En primer lugar haré referencia a las conceptualizaciones de género y del cuidado infantil, entendido como problemática social. En segundo lugar, me adentraré en el desarrollo de las categorías de representación social, estereotipos y roles de género, fundamentales para el análisis en que se basa este trabajo. Finalmente, abordaré la relación entre los medios de comunicación, principalmente la televisión, y las infancias.

1. Las mujeres y el espacio doméstico

Como mencioné en la introducción, esta tesis adopta una perspectiva de género. Por esta me refiero a la “concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder” (Gamba y Azuri, 2021, p. 294), e implica un cuestionamiento de la desigualdad social y política de las mujeres a partir del sistema de género. El asumir esta perspectiva conlleva una mirada ética, conceptual y operativa de la problemática que se pretende estudiar (Hipertexto PRIGEPP Programación, 2019, 3.1).

Para el presente trabajo tomo la conceptualización realizada por Guzmán acerca del sistema de género, también llamada por la autora orden de género. Para Guzmán (2011) el sistema de género está organizado por “patrones recurrentes que operan en el nivel simbólico, normativo y práctico, en distintos espacios sociales e institucionales” (p.35). Este sistema es una forma jerárquica de representar la relación entre los géneros. A su vez, estos patrones tienen un carácter dinámico, esto significa que pueden (y son) modificados a lo largo de la historia. Para la autora, la construcción de las mujeres como grupo subordinado ocurre en la dimensión simbólica, donde también está presente la capacidad de generar nuevas representaciones que cuestionen o generen resistencia a las representaciones tradicionales de género. Esta conceptualización es clave para comprender las capacidades potenciales de nuevas formas de representar el cuidado infantil en el corpus seleccionado.

El sistema de género, además, se caracteriza por ser relacional, por abarcar la totalidad de espacios sociales, y por su “gran capacidad de impacto en otros sistemas sociales, y también la posibilidad de ser impactados por ellos” (Guzmán, 2011, p. 35). El sistema de género, de esta manera, no refiere únicamente a las relaciones entre los géneros, sino que atraviesa todas las relaciones sociales e instituciones. La definición de Guzmán es heredera de la clásica conceptualización de Scott (1993) en la que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar relaciones de poder” (p.35). Esta definición abarca dos elementos, el primero de ellos es la consideración del género como constitutivo de las relaciones sociales, que “supone la construcción social de los individuos asociados a la idea de mujer y de hombre” (Lazo, 2009, p.31). Así, la socialización de género está presente desde la primera infancia, y refiere a formas históricas y socioculturales de asignar roles y características que definen qué es ser mujer y qué es ser varón para una sociedad dada.

El segundo elemento de la definición de Scott (1993) indica al género como forma primaria de relaciones jerárquicas de poder, donde lo femenino ocupa posiciones subordinadas (Lazo, 2009). Esta relación jerárquica, según Di Pietro (2020), se articula con otras “relaciones de poder y estratificación como los son la etnia, la raza, la clase social, las prácticas de sexualidad, la nacionalidad, el estatuto legal, y la capacidad” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2020, 1.1), entre otras posibles, dentro de una mirada interseccional que atraviesa a los géneros. La interseccionalidad, como marco analítico, permite observar aquellas subjetividades subalternas específicas que no suelen estar representadas por su situación no privilegiada. Por ejemplo en el caso de las niñas, que se encuentran en una doble situación de no privilegio: al pensar en mujeres, el grupo privilegiado son las adultas; al pensar en niños, son los varones quienes aparecen como sus representantes. La interseccionalidad, entonces, revela lo que no se ve cuando las categorías sociales aparecen conceptualizadas separadas unas de otras (Lugones, 2008), revela a aquellas subjetividades que solo se ven al intersectar las categorías.

El sistema de género, por otra parte, establece roles y estereotipos, que se materializan en la división sexual del trabajo, y generan la distinción ficticia entre las esferas pública y privada (Faur, 2012, 2014; Frasco Zuker, 2019; Jelin, 1996, 2012; Nari, 2004; Roffler, 2016). La división entre las esferas es entendida dentro de la discusión que cuestiona el confinamiento de las mujeres al espacio doméstico y su subordinación en

cuanto a relaciones de poder. La sujeción de las mujeres al ámbito doméstico se relaciona con una organización tradicional y conservadora de la familia, el prototipo de la familia nuclear patriarcal, en la que los varones se construyen como responsables de la generación de los recursos económicos en la esfera pública y las mujeres como garantes del cuidado infantil y el trabajo doméstico en la esfera privada (Jelin, 2012; Nari, 2004). La justificación de tal división sexual es parte de un imaginario social en el que las mujeres “quedaron vinculadas exclusivamente a la reproducción de la vida dentro de una unidad familiar jerárquica y naturalizada” (Nari, 2004, p. 32). Esto surge a partir de asociar la capacidad biológica reproductiva de las mujeres con una capacidad especial, una superioridad moral, para cuidar (d’Argemir, 2014; Faur, 2014; Nari, 2004). Se cristaliza así una representación social unidimensional de las mujeres como madres y de estas últimas como las mejores cuidadoras, poseedoras de un “corazón formado expresamente para amar con ternura” (Nari, 2004, p73).

En América Latina en la década de los setenta, con el aumento de la participación de las mujeres al mercado laboral, se comenzaron a generar cuestionamientos a los roles de género tradicionales en cuanto al cuidado infantil y el espacio doméstico (Jelin, 1996). En esta época, desde los movimientos feministas, se empieza a discutir el carácter ficticio de ambas esferas como espacios separados (Frasco Zuker, 2019; MIPC, 2020). Con la mayor incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, el modelo tradicional de división sexual del trabajo comienza a entrar en crisis, aunque continúan siendo las mujeres las principales encargadas de asumir el trabajo doméstico y el cuidado infantil (Esquivel, 2012; Faur, 2014; Jelin, 2012; INDEC, 2021).

2. El cuidado infantil desde una perspectiva de género

El cuidado infantil es comprendido en este trabajo a partir del sistema de género. La asociación entre las mujeres y el cuidado infantil tiene implicancias en cuanto a la igualdad de género (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Al ser las mujeres las responsables del cuidado y del trabajo doméstico se limita la participación de las mujeres en el mercado laboral. A su vez, cuando varones y mujeres participan del mercado laboral, continúa siendo responsabilidad de las mujeres el conciliar el trabajo para el mercado con el trabajo reproductivo (Esquivel, 2012).

El maternalismo, como he introducido previamente, es el tipo de discurso conservador que señala la maternidad como función principal de las mujeres, y a las

madres como las mejores cuidadoras. Este tipo de discurso es necesario leerlo en clave política y de desigualdad, ya que “desde este rol maternal, las mujeres son construidas como sujetos políticos y con ello se busca reforzar la esencialización y la naturalización de la unidimensionalidad de las mujeres, lo que sostiene la desigualdad entre los sexos” (Franco Patiño y Llobet, 2019, p. 61). Al mismo tiempo, también la desigualdad de clase está presente al no contar todas las mujeres con los mismos recursos y posibilidades frente al cuidado infantil (Faur, 2014).

Si bien las mujeres se construyen y se materializan como las principales responsables de los cuidados infantiles, intervienen también en el cuidado otras instituciones que están relacionadas entre sí. Por esto motivo, incorporaré la noción de Faur (2014) de la organización social y política del cuidado, que implica pensar el cuidado “como la configuración que surge del cruce entre las instituciones que regulan y proveen servicios de cuidado y los modos en que los hogares de distintos niveles socioeconómicos y sus miembros acceden, o no, a ellos” (p. 19). Para la autora, ante la falta de una política integral de cuidados en nuestro país, surgen la convivencia de distintos diamantes a partir de la desigualdad social y de acceso a los servicios públicos de cuidado infantil.

Como problemática académica, los cuidados comienzan a ganar espacio en los últimos años. Ya habíamos mencionado que durante los años setenta, a partir de la crítica feminista, se genera un debate acerca del trabajo productivo y reproductivo. Esta crítica visibilizó el trabajo no remunerado que las mujeres realizaban al interior del hogar y cuestionó la ficticia separación entre las esferas pública y privada (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2014; Frasco Zuker, 2019; Jelin, 1996). Sin embargo, estos debates, tanto académicos como públicos, no incorporaron una mirada específica sobre los cuidados, sino que entendieron a estos dentro de la macro categoría de los trabajos domésticos (Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

En la década de los noventa los cuidados comienzan a construirse como problemática específica, separada de los trabajos domésticos, a partir de la noción del régimen de bienestar de Gosta Esping-Andersen (Faur, 2014). En este modelo conceptual, el cuidado se articula en tres pilares: Estado, mercado y familia. Posteriormente, Shahra Razavi, incorpora a este modelo un cuarto pilar, las organizaciones comunitarias, en su esquema del diamante del cuidado (Faur, 2014; Roffler, 2016). El aporte de esta figura radica en concebir al cuidado ya no como una cuestión individual y familiar. La hipótesis

de este modelo es que en diversas sociedades y momentos históricos existen distintas configuraciones del diamante según predomine alguno de sus pilares. Este esquema será más adelante enriquecido por la mirada de Faur (2014) para el contexto latinoamericano, en su citada noción de la organización social y política del cuidado.

Como he mencionado en la introducción, para esta tesis asumo la definición del cuidado como parte elemental de la vida. La noción de cuidado hace referencia a todas las actividades que realizamos para el bienestar y el sostenimiento de la vida humana. (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Faur (2014) lo define “como una actividad vital para el bienestar de la población y como parte esencial de una organización social y política en la que intervienen, además de sujetos individuales, instituciones públicas y privadas” (p. 14). Esta conceptualización contempla a la corresponsabilidad social entre las distintas instituciones del cuidado: la familia, el Estado, las organizaciones sociales y el mercado.

Es importante destacar que hay un aspecto fundamental que hace de los cuidados una actividad especial, que la distingue de los restantes trabajos domésticos no remunerados, y es su dimensión relacional. El vínculo emocional y afectivo que se da entre personas cuidadoras y personas cuidadas, y que es intrínseco a la condición humana (Batthyány, 2020; Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur y Pereyra, 2020; Roffler, 2016), invita a considerar la potencia del cuidado “en tanto refuerza relaciones de reciprocidad que involucran afecto, obligaciones, economía y moral” (Frasco Zuker, 2019, p. 134).

Por otra parte, los cuidados pueden categorizarse como directos e indirectos. El primero de ellos refiere a aquellas actividades que requieren un contacto corporal (por ejemplo, alimentar, higienizar, movilizar en la calle) y que alude a la atención de necesidades físicas y emocionales. El cuidado indirecto, en cambio, responde a la provisión de bienes, espacios y servicios para satisfacer las necesidades de las personas cuidadas (por ejemplo, la provisión y preparación de alimentos, la provisión de vestimenta, la gestión de turnos para atención médica) y no requiere una interacción “cara a cara” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur y Pereyra, 2020; Roffler, 2016). Ambos tipos de cuidados son necesarios y están relacionados por más que pueden ser llevados a cabo por distintas personas. También se incluye el cuidado pasivo o de supervisión pasiva, que refiere a la responsabilidad de tener a cargo el cuidado de una niña/o mientras se realizan otras tareas (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Este es un aspecto relevante en el marco de las medidas de aislamiento, ya que en los hogares se realizaron en simultáneo con el cuidado

infantil distintas actividades como el trabajo para el mercado, el trabajo doméstico y la prevención sanitaria del cuidado de la salud, entre otras.

El cuidado también se agrupa en dos dimensiones, por un lado la dimensión material, entendida como el acto en sí de cuidar, y por otro lado la dimensión simbólica (Pautassi y Zibecchi, 2010). Esta última dimensión involucra “el desarrollo de un vínculo afectivo, emotivo y sentimental” (Batthyány et al., 2014, p.338), así como también actividades relacionadas a la educación, lo social y relacional, como el conversar, la escucha atenta, la preocupación por el otro/a y el compartir, entre otras (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017).

Finalmente para el análisis propuesto se considera la relación entre la dependencia y autonomía. Esta relación está implícita en la definición del cuidado como actividad central de la vida humana, en la que “dependencia y vulnerabilidad no son atribuibles a ciertas personas o grupos de edad *per se* sino que se trata de rasgos inherentes al vivir humano” (Frasco Zuker, 2019, p.27).

Esta tesis retoma las recién mencionadas dimensiones y tipos de cuidado así como también la conceptualización de la organización social y política del cuidado infantil para analizar las formas en que este es representado en la programación de Pakapaka. Se buscará comprender de qué maneras se asocian las distintas instituciones del cuidado con cada una de ellas.

El concepto de organización social y política del cuidado, en particular infantil, propuesto por Faur (2014) resulta troncal para esta tesis por la articulación que realiza entre las conceptualizaciones teóricas y el análisis de las representaciones sociales presentes en las distintas instituciones que son parte de esta organización. Su investigación es vital como antecedente para el análisis del cuidado desde la corresponsabilidad social del cuidado y para entender qué características asume este según la institución responsable del mismo.

Otro valioso antecedente, por el vínculo con esta investigación, es el trabajo de Esquivel, Faur y Jelin (2012) en el que analizan el rol del Estado y sus políticas públicas desde la óptica de la desfamiliarización del cuidado infantil. Las autoras indican que detrás de toda política pública hay un supuesto de organización social del cuidado, donde se asignan, por acción u omisión, responsabilidades a los distintos actores vinculados. De

este trabajo tomo también como antecedente las conceptualizaciones antes descritas en cuanto a las características del cuidado.

El trabajo de Frasco Zuker (2019) es otro rico antecedente incorporado para analizar (y cuestionar), en este caso, las miradas hegemónicas del cuidado infantil. La autora realiza una investigación etnográfica sobre el trabajo infantil y el cuidado en una localidad de la provincia de Misiones en la que cuestiona representaciones hegemónicas vinculadas al cuidado infantil que generan miradas moralizantes de otras formas de cuidado. En esta investigación destaca el componente afectivo y relacional del cuidado. La diversidad cultural y la dimensión emocional, simbólica, son antecedentes para analizar la forma en que Pakapaka representa la diversidad del cuidado.

El cuidado infantil es analizado en este trabajo, como se ha mencionado previamente, desde la perspectiva de género. Esto implica el cuestionamiento de los roles y estereotipos de género. En el siguiente apartado definiré ambos junto con la noción de representación social, ya que estos tres elementos son retomados a lo largo de todo el análisis.

3. Estereotipos, roles y representación social

Hay una relación entre estereotipos y roles de género y medios de comunicación, ya que los medios “ostentan una capacidad de intervención significativa en la construcción social de sentidos respecto del género” (Laudano, 2021, p. 396). Los estereotipos hacen referencia a las características que se les asignan a determinados grupos sociales y que cristalizan formas de ser. En los estereotipos hay un proceso reduccionista al seleccionar y categorizar algunos atributos en detrimento de otros (Gamarnik, 2009). El riesgo está en que al cristalizar y destacar determinada característica ésta termina apareciendo como rasgo inmutable, una esencia, para determinado grupo. Los estereotipos de género en particular son un conjunto de ideas construidas socialmente que otorgan una serie de rasgos, tanto a los varones como a las mujeres, donde se señala el comportamiento esperado para unos y otras, y se generan “atribuciones y expectativas socioculturales respecto de su personalidad, comportamiento y rol social” (Bonder, 1987, p.97) según su género.

Por roles de género hago referencia a aquellos papeles asignados culturalmente en una sociedad dada a hombres y mujeres. Estos papeles o roles pueden actuar como

limitantes al establecer marcos de acción y responsabilidades para cada género, así como también definen una jerarquía desigual de posiciones que se espera que ocupen las personas según su género. Vinculado al tema de esta investigación, los roles de género tradicionales y patriarcales asocian a las mujeres como responsables naturales de las tareas del hogar y al cuidado como una de sus funciones centrales (Faur, 2012).

Entre estereotipos y roles de género hay una relación de continuidad, ya que a partir de ciertos estereotipos de género se establecen determinados roles esperados para cada género. Así, los estereotipos de las mujeres como “naturalmente” más afectuosas, poseedoras de un corazón formado para amar como mencionaba Nari (2004), son retroalimentados por los roles conservadores que representan a las mujeres como responsables del cuidado, únicas capaces de ofrecer un cuidado de calidad.

A su vez, por representaciones sociales entiendo a las construcciones simbólicas que se cristalizan en prácticas sociales a partir de los procesos de comunicación social (Pettracci y Kornblit, 2004). Las representaciones conllevan un aspecto político vinculado a la lucha por definir sentidos hegemónicos ya que implican “una operación política que supone poner algo en lugar de otra cosa, es decir, involucra decisiones conscientes sobre cómo dar significado al mundo y cómo clasificarlo” (Duek, 2013, p.45). Por lo tanto, las representaciones no son ni inocentes ni transparentes sino que construyen una imagen del mundo y un posicionamiento frente a él. Como toda construcción social, las representaciones se definen también por su carácter histórico y dinámico y, como sistema de interpretación de la realidad social, orientan comportamientos y la comunicación social (Calarco, 2006).

Los medios de comunicación, en particular la televisión, tienen una gran responsabilidad, como productores de sentido, en la construcción y difusión de las representaciones sociales estereotipadas que comunican (Gamarnik, 2009; Laudano, 2021; Morgade, 2001). Las representaciones puestas en circulación por los medios tienen el poder de reproducir, pero también de resistir, roles tradicionales y patriarcales. Esta capacidad de los medios de comunicación de generar representaciones que abran “espacios para la discusión de los mandatos sociales y el ensayo de alternativas” (Morgade, 2001, p.17) es el aspecto que me gustaría destacar en este trabajo y no la mera caracterización de los mismos como agentes reproductores del sistema de género (Bernardo, 2017; Duek, 2010, 2013; Dotro, 2000; Lanati, 2019; Minzi, 2006, Orza, 2001).

En este punto es relevante explicitar qué se entiende en esta tesis por discurso social y qué características adquiere el discurso televisivo en particular, especialmente cuando se trata de producciones audiovisuales infantiles. El siguiente apartado está dedicado a la elaboración conceptual de este tema.

4. El discurso televisivo infantil

Los medios de comunicación, entre ellos la televisión, generan y ponen en circulación discursos sociales. Por este término, asumo la definición de Minzi (2006), elaborada a partir de la conceptualización clásica de Foucault en “El orden del discurso” (1970), según la cual un discurso es un “conjunto de enunciados que participan en la configuración del universo de lo pensable – y por lo tanto de lo posible, lo no posible, lo cuestionable y lo transgredible” (Minzi, 2006, p. 212). Para la autora, los discursos sociales construyen y validan lo que concebimos como “la realidad”, y crean visiones del mundo y una postura frente a él. El análisis de estos discursos está asociado a determinar las condiciones de su existencia, a conocer las condiciones de producción que permita vincular un discurso dado con el contexto social y político en el que se generó (Verón, 1987). Para esto es necesario considerar “las condiciones políticas, económicas y culturales que condicionan a las industrias culturales” (Orza, 2001, p. 63).

El discurso televisivo, por otra parte, se constituye como un tipo de discurso social en el que intervienen productoras audiovisuales, sean comerciales o públicas, y audiencias destinatarias. Lo específico de este tipo de discurso es su materialidad audiovisual y el soporte comunicacional desde el que se emite, y, a su vez, es un tipo de discurso que puede tener distintas intenciones o funciones, como informar, educar o entretener (Lanati, 2019; Orza, 2001). El discurso televisivo se encuentra en constante diálogo y articulación con otros tipos de discursos que circulan socialmente y que se dirigen al mismo sujeto destinatario, por ejemplo, los discursos generados desde la escuela. Ambos tipos de discursos establecen una disputa por imponer su visión del mundo, su construcción de sentido y su definición de qué es la niñez y cómo son niñas y niños, sus intereses, formas de hablar y de estar en el mundo.

Dentro de los discursos televisivos hay tres distintos tipos según su campo de referencia (Orza, 2001). El primero de ellos es el discurso referencial, cuyo campo de referencia es una realidad externa, definido como aquellos “programas o programaciones con tendencia marcada a elaborar la información sobre personas, acontecimientos u

objetos, presentes en el campo de referencia externo o realidad extradiscursiva, estableciendo un pacto de credibilidad con el televidente” (Orza, 2001, p. 136). Son ejemplos de este tipo discursivo la transmisión de un acontecimiento social o deportivo, los documentales, y los programas informativos.

En segundo lugar, Orza (2001) menciona el discurso ficcional, cuyo campo de referencia es interno, no referencial a una realidad externa, y donde está presente la elaboración de “mundos ficcionales, estableciendo un pacto comunicativo de simulación, fingimiento o incredulidad con el televidente” (p. 138). El discurso ficcional genera modos narrativos propios “sin la pretensión de valores de verdad en el mundo real” (p. 136). Son ejemplos de este tipo de discurso, entre otros, las series animadas infantiles.

Finalmente, el tercer tipo de discurso identificado por el autor (2001) es el de hibridación, donde el campo de referencia es mixto y en simultáneo surgen referencias internas y externas. Un “tipo de discurso limítrofe que hibrida realidad y ficción; articula los procedimientos que refieren a personas, acontecimientos y objetos de la realidad con estructuras textuales o formulaciones prototípicas propias de los discursos de ficción” (Orza, 2001, p.139). Entre este tipo de discursos se encuentran los programas infantiles, los documentales de ficción o docuficción, los *reality show*, los programas de concursos, entre otros.

Siguiendo esta tipología en esta tesis se seleccionaron como corpus dos tipos de producciones: las series animadas y microprogramas animados, pertenecientes al discurso ficcional, y los programas infantiles y de docuficción, que forman parte de los discursos híbridos. Las series animadas infantiles son definidas como aquellas producciones audiovisuales de ficción que se presentan a partir de dibujos animados y cuyo tema está “asociado al universo ocioso y lúdico del niño” (Orza, 2001, p. 224). Esta definición aplica también para los microprogramas analizados, siendo la característica que distingue a estos últimos una menor duración, que en los casos analizados no supera los tres minutos.

Los programas infantiles, a su vez, hacen referencia a aquellas producciones audiovisuales televisivas que tienen la doble función de entretener e informar o transmitir conocimientos. Estos programas tienen como característica la puesta en diálogo con los contenidos escolares, ya que los temas que trata son “definido(s) por las tópicas propias de los universos lúdico y escolar infantil” (Orza, 2001, p. 232). En estas producciones el

juego y la creación de mundos propios tiene un lugar predominante, donde “el juego, obliga necesariamente a la simulación y al fingimiento lo que da paso a los estilos y tópicos propios de los universos de ficción” (p. 233). Un aspecto significativo de los programas infantiles, y que se observa en el corpus analizado en la presente tesis, es que estas producciones son conducidas por artistas, - provenientes del campo musical, del circo o de la actuación – y no por conductores/as profesionales. A su vez, los programas de docuficción son un género audiovisual, cinematográfico y televisivo, que hibrida elementos de la realidad con situaciones narrativas ficcionales. El docuficción “absorbe la estructura y algunos procedimientos de estilo propios del género documental pero, también, las temáticas y ciertos recursos estilísticos propios de los géneros de ficción” (Orza, 2001, p. 243).

Por su parte, el análisis de producciones audiovisuales infantiles no es un campo de exploración nuevo sino que tiene una trayectoria de investigación desde los inicios de la televisión en nuestro país. Las propuestas televisivas destinadas a las infancias han sido estudiadas desde los estudios de comunicación, así como también desde la psicología y la pedagogía, entre otras disciplinas. Estas investigaciones se han focalizado, mayoritariamente, en analizar los efectos que la televisión podría causar en la niñez, principalmente a partir de teorías funcionalistas e instrumentales de los medios de comunicación. En el siguiente apartado se presenta un breve recorrido de cómo ha sido estudiada y analizada históricamente la relación entre la televisión y el público infantil desde los estudios en comunicación.

4.1 Infancia y televisión: una relación históricamente considerada conflictiva

La relevancia de la televisión vinculada a las infancias está dada por ser una de las instituciones que se disputan el poder de definirla y anclar un sentido hegemónico, como ya se ha mencionado previamente (Carli, 1994, 1999, 2006; Dotro, 2007). No puede desestimarse, en este sentido, el rol de los medios de comunicación, y especialmente de la televisión, en tanto agentes de socialización y generadores de sentido (Bernardo, 2017; Carli, 1999; Dotro, 2007; Duek, 2010, 2013; Lanati, 2019; Minzi, 2006). Las narrativas de la programación televisiva atraviesan la pantalla y forman parte de las conversaciones, sentires y juegos de las infancias (Duek, 2013), construyen visiones del mundo y formas de situarnos frente a él.

Esto no significa comprender a la relación entre infancias y televisión desde un enfoque instrumental y funcionalista que implique una conceptualización de las audiencias infantiles como absolutamente permeables a los efectos de los medios de comunicación (Bernardo, 2017; Dotro, 2007; Duek, 2013). Al contrario, los medios de comunicación son generadores de discursos sociales y de representaciones que son reinterpretados en su recepción (Duek, 2013). La reinterpretación, por otra parte, se da a partir de la diversidad y complejidad que atraviesa cada instancia de recepción y no puede pensarse por fuera de las distintas categorías sociales como género, edad, clase social, etc.

La relación de infancias y la televisión fue estudiada desde mediados del siglo pasado en nuestro país. En un primer momento, y a partir del predominio de la investigación empírica, se buscó conocer los efectos que este medio de comunicación podía producir en el público. Estas investigaciones se sostuvieron desde una visión instrumental de la comunicación. Cuando se enfocó en la niñez, se trató de indagar acerca de los efectos nocivos en las infancias, particularmente vinculados a la violencia. Se consideraba que la exposición a contenidos violentos generaría en niñas y niños conductas de este estilo. Estas corrientes estuvieron vigentes hasta mediados de la década 70 en las investigaciones latinoamericanas (Bernardo, 2017, Dotro, 2000).

A partir de los años 80 las investigaciones de la región comienzan a poner el foco en las capacidades de reinterpretación de las audiencias. Estos estudios, realizados a partir de la lectura latinoamericana de los estudios culturales británicos, cuestionaron el rol residual y pasivo asignado a la instancia de recepción (Bernardo, 2017; Dotro, 2000). Para esta corriente los medios de comunicación se presentan como agentes de dominación y transculturación y comienza a estudiarse el abordaje político y cultural desde el público (Dotro, 2000). De esta manera, se rota el eje de análisis “de la recepción como reproducción a la recepción como producción” (Bernardo, 2017, p.10). Para fines de siglo, empiezan a aparecer cuestionamientos a este enfoque por la ponderación dada a la instancia de recepción y su capacidad absoluta de reinterpretar y resignificar los mensajes. Se cuestiona haber dejado en un segundo plano el análisis de las relaciones de poder que se ejercen desde los medios de comunicación (Bernardo, 2017).

Con el cambio de siglo, las investigaciones se resitúan en el polo emisor, en las condiciones de producción, desde “concepciones de la comunicación como indisociables de las relaciones históricas y las dinámicas de poder” (Bernardo, 2017, p. 15). El foco se

coloca en pensar en la centralidad de los medios de comunicación en nuestras sociedades y en su rol como agente socializador.

A lo largo de estos años de investigación sobre los medios audiovisuales, y a pesar de la diversidad de corrientes de las que parten estos estudios, Dotro (2000) identifica que lo que se mantiene como elemento común en estas investigaciones es la conceptualización de las infancias como simples receptoras ahistóricas de los mensajes emitidos por los medios. La autora opone a esta imagen una representación de niñas y niños como sujetos activos, diversos y con capacidad de actuar sobre su entorno. Y es esta consideración de las infancias la que entra en diálogo con la niñez que construye Pakapaka, la cual “supone entender a los niños y niñas como protagonistas, como sujetos capaces de construir y resignificar aquello que reciben a partir de su propio contexto” (Salviolo, 2020, p.84). Esta representación de las infancias desde un canal televisivo es innovadora, en comparación con las propuestas comerciales, y se cimienta en un contexto sociohistórico que brinda un marco a la creación de Pakapaka, como se verá en el siguiente apartado.

4.2 Pakapaka y otras formas de representar infancias

Pakapaka, como canal autónomo, cumplió diez años al aire durante septiembre del año 2020¹¹. Este aniversario coincide con los años recortados para el corpus de esta tesis. Pakapaka, nace como canal en el marco de un proyecto cultural público bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. En nuestro país se trata de “la primera vez que el Estado crea y reproduce contenidos para niños y niñas durante las 24 horas del día” (Duek, 2013, p. 85). Hasta el momento, había dos posibilidades para la transmisión de producciones televisivas infantiles¹²: los canales de aire, en los que la programación infantil abarcaba franjas horarias fijas y convivía con programación destinada al público adulto, y los canales de cable¹³, con señales exclusivas infantiles con una programación las veinticuatro horas del día y los siete días a la semana (Fuenzalida, 2006).

¹¹ Pakapaka emitió su primer programa el 23 de septiembre de 2007, en el canal “Encuentro”, perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación. Tres años más tarde, el 17 de septiembre de 2010, se lanzó su creación como canal infantil autónomo.

¹² Propuestas que se mantienen al día de hoy.

¹³ Los canales de cable son en Argentina pagos y ofrecidos por las compañías operadoras de cable, incluyendo también en este término a la televisión satelital paga.

Previamente, en la década de los noventa, se había producido un desplazamiento de las audiencias infantiles de los canales de aire hacia los canales de cable (Fuenzalida, 2006). Esta migración de la audiencia infantil no fue algo exclusivo de nuestro país, sino que se evidenció en toda la región latinoamericana. Los canales infantiles de cable responden a las cadenas de televisión internacionales, como Disney, Discovery Kids y Nickelodeon, entre otras. Su representación homogeneizada de las infancias se da a partir de contenidos estandarizados para la región, “como si se tratara de un territorio uniforme en lo que se refiere a la matriz cultural, desestimando su heterogeneidad lingüística, su riqueza en materia de tradiciones y su diversidad cultural existente” (Lanati, 2019, p.26). Contra esta uniformidad se presentó Pakapaka como otra forma de representar infancias, en plural, a partir de una mirada federal, construida desde el mismo Estado que es “el que recorre el país y muestra diferentes realidades” (Duek, 2013, p.86).

Por otra parte, la creación de Pakapaka responde a un contexto social, político y cultural compartido por la región, donde se observa una intención de reducir la brecha digital y comunicacional a partir de políticas específicas como es la creación de canales públicos infantiles (Lanati, 2019). Este tipo de políticas se realiza desde un cuestionamiento a la hegemonía del mercado en cuanto a los medios de comunicación (Bernardo, 2017). El cuestionamiento parte de un reclamo por una mayor diversidad en las representaciones y de las voces presentes al comprender a la comunicación como un derecho humano básico (Bernardo, 2017; Lanati, 2019, Salviolo, 2020).

La creación de Pakapaka es también heredera de dos regulaciones nacionales vinculadas a la ampliación de derechos. La primera de ellas es la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA), Ley N° 26.552 sancionada en el año 2009. Esta ley concibe a la comunicación como un derecho humano básico para el conjunto de la ciudadanía (Lanati, 2019). Entre sus principios claves vinculados con este trabajo destaca la ampliación de la diversidad de voces, la desconcentración de los medios para garantizar la diversidad, pluralidad y respeto por la diversidad y la inclusión de mayor producción nacional (Portal educ.ar, 2012). Cuenta entre sus artículos con dos específicos vinculados a las infancias, los artículos 4 y 17. El artículo 4 que define lo que entiende por programación infantil¹⁴, y destaca que la característica de estos programas es estar

¹⁴ “Producto audiovisual específicamente destinado a ser emitido por radio o televisión creado para y dirigido a niños y niñas, generado a partir de elementos estilísticos, retóricos y enunciativos de cualquier género o cruce de géneros que

pensados para este público en particular, al entender a niñas y niños como una audiencia específica y diferente a otras. El artículo 17, por otra parte, regula sobre la creación del Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, que tiene entre sus funciones la elaboración de propuestas dirigidas a incrementar la calidad de la programación dirigida a este público (Ley 26.552, 2009).

La otra normativa que brinda un marco para la creación de Pakapaka es la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Ley N° 26.061 del año 2005. Esta ley le da un encuadre contextual al diálogo que establece el canal con los derechos de las infancias en general y, en particular, su relación con los derechos a la comunicación. Este aspecto es destacado por Salviolo (2020) al afirmar que Pakapaka desde sus inicios tuvo presente el vínculo entre infancias y derechos. Pensar este vínculo desde los derechos comunicacionales implica contemplar, desde los medios de comunicación, “qué expresiones y narrativas construyen y habilitan, a quiénes visibilizan y cómo, qué contenidos están a disposición” (Salviolo, 2020, p. 83).

El contexto que generan estas dos leyes, entonces, entiende a las infancias como sujetos de derechos y a la comunicación como un derecho humano básico y permite comprender qué tipo de infancias construye Pakapaka desde su comienzo. Esto implica una mirada que contemple a la niñez, según Salviolo (Reddig, 2011) como sujeto productor de cultura y con capacidad de actuar y contribuir sobre su entorno cultural y social. Las infancias, así entendidas, tienen la capacidad de crear y participar activamente en el campo social, siendo un derecho el poder expresar su voz y encontrar representaciones sociales que las y los interpelen desde los medios de comunicación.

Hasta aquí he realizado un recorrido por los tres grandes ejes que atraviesan conceptualmente la elaboración de este trabajo: el sistema de género y el cuidado infantil, su relación con roles y estereotipos de género, para finalmente incorporar a los medios de comunicación como agentes de socialización y su relación con las infancias. A continuación, en el capítulo II se indagan estos aspectos en las series y microprogramas animados de Pakapaka.

deben estar atravesados por condicionantes, limitaciones y características propias que apelan y entienden a la niñez como un estatus especial y diferente a otras audiencias” (Ley 26.552, 2009).

CAPÍTULO II. ¿QUIÉN CUIDA A ZAMBA? REPRESENTACIONES DEL CUIDADO INFANTIL EN SERIES Y MICROPROGRAMAS ANIMADOS

Como se ha indicado en el capítulo previo, Pakapaka introduce nuevas formas de representar a las infancias como sujetos de derecho, capaces de actuar sobre su entorno y de hacer escuchar su voz (Bernardo, 2017; Lanati, 2019; Salviolo, 2020). El presente capítulo tiene como objetivo indagar acerca de las representaciones del cuidado infantil presentes en las series y microprogramas animados de Pakapaka durante los años 2020 y 2021. Para su análisis parto de la definición del cuidado infantil “como una actividad vital para el bienestar de la población y como parte esencial de una organización social y política en la que intervienen, además de sujetos individuales, instituciones públicas y privadas” (Faur, 2014, p. 14). El análisis tendrá en cuenta las instituciones presentes en el diamante del cuidado de Razavi (2007, citado en Faur, 2014) y su relación con los diversos tipos y dimensiones del cuidado. Considero, de esta manera, el cuidado directo e indirecto (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur y Pereyra, 2020; Roffler, 2016); el cuidado pasivo o de supervisión pasiva (Esquivel, Faur y Jelin, 2012) y las dimensiones materiales y simbólicas del cuidado (Batthyány et al., 2014; Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017; Pautassi y Zibecchi, 2010).

Metodológicamente parto de la consideración de la programación de un canal como “el sistema contenedor de una multiplicidad de programas” (Orza, 2001, p. 20). Es así como el análisis de cada programa en particular posibilita desentrañar y comprender las representaciones del cuidado infantil que asume el canal como totalidad, al mismo tiempo que permite observar las distancias y diferencias que se encuentran en su interior.

El corpus analizado en el capítulo se compone por series y microprogramas animados. Este tipo de programación refiere a aquellas producciones audiovisuales de ficción realizadas a partir de técnicas de animación y dirigidas al público infantil. Al ser un tipo de discurso ficcional, los personajes y escenarios representados en estas producciones pueden ser totalmente imaginarios o pueden tener alguna relación con lo real (Orza, 2001). Lo específico de este tipo de producciones es su vínculo con el universo lúdico infantil (Sabich, 2019). A su vez, la diferencia entre series y microprogramas está dada por la breve duración de estos últimos que no superan los tres minutos.

Según su organización narrativa, tanto series como microprogramas pueden clasificarse en tres tipos: 1) Seriada: se trata de aquellas ficciones que ofrecen una continuidad narrativa capítulo a capítulo; 2) Autónoma: son las series en las que cada capítulo presenta un conflicto específico que se resuelve durante el mismo. Es decir, cada capítulo presenta una introducción, conflicto y cierre temático. Por esta característica, los capítulos de las series autónomas pueden ser vistos sin necesidad de seguir un orden preestablecido; y 3) Seriada autónoma: son las series que desarrollan un historia o conflicto de fondo que avanza en forma fragmentaria capítulo a capítulo y, en simultáneo, presentan también conflictos de menor envergadura que se generan y resuelven al interior de un mismo episodio (Orza, 2001). Los tres tipos de organización narrativa están presentes en el corpus, como se señala en la Tabla 2.

El criterio de selección de la muestra del corpus fue la presencia de personajes infantiles, incluidos entre estos a personajes ficcionales imaginarios, como robots o animales antropomorfizados, y que estén presentes actividades del cuidado realizadas por alguna de las instituciones o pilares del diamante de cuidado elaborado por Razavi (2007, citado en Faur, 2014)¹⁵. Las producciones audiovisuales seleccionadas cumplieron también con el criterio de ser producidos o coproducidos por Pakapaka o por Contenidos Públicos Sociedad del Estado¹⁶. No se incluyeron películas, de cualquier género y formato. El corpus se compuso de seis series animadas y cuatro microprogramas animados, descriptos en la Tabla 2. En todos los casos se analizó la temporada completa. En aquellos casos que la serie contara con más de una temporada se analizó exclusivamente la temporada realizada y emitida durante el período seleccionado (años 2020 y 2021).

Tabla 2. Descripción del corpus Series animadas y microprogramas animados

Programa	Tipo de programa	Organización narrativa
La asombrosa excursión de Zamba al Centro Cultural Kirchner (CCK)	Serie animada	Autónoma

¹⁵ En el caso de que sean personajes ficcionales se tendrá en cuenta qué rol están representando con respecto al cuidado y si este rol o función es equiparable a las instituciones del cuidado.

¹⁶ Contenidos Públicos Sociedad del Estado es la empresa estatal que conduce los canales televisivos Pakapaka, Encuentro, DeporTV y la plataforma Contar. <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/contenidos-publicos>

La asombrosa excursión de Zamba y Nina	Serie animada	Autónoma
Las Aventuras de Medialuna – Temporada 4	Serie animada	Seriada autónoma
Petit – Temporada 2	Serie animada	Autónoma
Pili y El Guardián Enmascarado	Serie animada	Seriada
Robotia II – Segunda temporada	Serie animada	Seriada
Encontrarnos nos hace crecer	Microprograma animado	Autónoma
“Nos seguimos cuidando”, “Buena banda” y “¡Lavémonos las manos! Zamba y Nina”	Microprogramas animados	Autónoma

Fuente: elaboración propia

A continuación se presentan las características de cada uno de las producciones que conforman el corpus para luego pasar al análisis en sí.

1. Princesas, robots, super héroes y, por supuesto, Zamba

La presencia de “Zamba”, producción audiovisual emblema de Pakapaka, se destaca por su mayor presencia al interior del corpus. Dos de las series y uno de los microprogramas forman parte del universo narrativo de “La asombrosa excursión de Zamba”.

Zamba es el protagonista de “La asombrosa excursión de Zamba”, serie animada que ya tiene más de diez años en la pantalla argentina. Se emitió por primera vez en el año 2010, con motivo de la celebración del Bicentenario de la Revolución de Mayo, cuando Pakapaka era parte del segmento infantil al interior del Canal Encuentro (Duek, 2011; Gomez Diez, 2020; Murolo, 2013). Al momento de realizar esta tesis, “Zamba” no

sólo continúa vigente sino que extendió su universo al incorporar nuevas “excursiones”, como las aquí analizadas¹⁷.

“La asombrosa excursión de Zamba” narra los principales sucesos históricos y culturales nacionales desde la mirada de un niño, Zamba, que viaja en el tiempo y puede vivenciarlos. Cada capítulo respeta la misma estructura narrativa: Zamba va de excursión escolar, junto con sus compañeros y la señorita Silvia, a distintos museos o edificios históricos, en un determinado momento se aleja y toca algún elemento que lo transporta hacia el pasado. Ya en el pasado, hay un personaje recurrente que lo acompaña, ayuda y orienta, Niña, que será su compañera de aventuras. Niña es una nena afrodescendiente, hija de un hombre esclavizado y una mujer libre. En “La asombrosa excursión de Zamba y Nina”, Niña recupera su nombre invisibilizado “Nina” y le solicita a Zamba que comience a llamarla de esa manera. Zamba, por su parte, es un niño formoseño llamado José, pero apodado Zamba.

Tanto Nina como Zamba son nuevos rostros, en relación con las programas audiovisuales comerciales infantiles, con los que las audiencias pueden identificarse (Figura 1). La elección del protagonista “tiene que ver con una idea de descentralizar las historias contadas desde Buenos Aires para todo el país”¹⁸ (Murolo, 2013, p. 92). Esta elección, asimismo, se relaciona también con la representación de colectivos históricamente invisibilizados en la narrativa nacional argentina, como es el caso de las y los afrodescendientes, así como también de los pueblos originarios (Freixa, 2020). Nina, desde su lugar protagónico, aparece como representante de este colectivo y de su historia, ella misma lo declara en una de sus primeras apariciones: *“Yo soy libre. Mi papá nació en África. Cuando era muy chico llegaron a su pueblo unos cazadores de esclavos que lo capturaron y lo tomaron prisionero”* (“La asombrosa excursión de Zamba” en Duek, 2011, p.7).

¹⁷ Las nuevas excursiones no solo continúan con sucesos históricos sino que también se extienden a referentes de la cultura nacional y latinoamericana como en los casos de “La asombrosa excursión de Zamba con los artistas latinoamericanos”; “La asombrosa excursión de Zamba con los escritores latinoamericanos”; “La asombrosa excursión de Zamba con los científicos latinoamericanos”; y “La asombrosa excursión de Zamba al Centro Cultural Kirchner”.

¹⁸ La descentralización de Buenos Aires como centro del que parten los contenidos y narrativas audiovisuales es uno de los objetivos propuestos en la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26.522, 2009).

Figura 1. Zamba y Nina, nuevos rostros en la televisión



Fuente: La asombrosa excursión de Zamba y Nina

Pakapaka, entonces, da visibilidad a subjetividades ausentes en las propuestas comerciales y posibilita una identificación de niñas y niños antes no representados (Bernardo, 2020). Así, desde el canal hay una búsqueda por contar historias desde otras voces, de visibilizar otras realidades, y de respetar la diversidad como valor fundamental que la señal busca transmitir desde sus comienzos (Reddig, 2011).

Como parte también de esta intención de visibilizar la diversidad y de posibilitar la identificación de niñas y niños argentinos, “La asombrosa excursión de Zamba” incorpora explícitamente, y en un lugar preponderante, elementos de la identidad nacional. Estas representaciones buscan una identificación federal “a partir de costumbres, prácticas, fantasías y deseos más o menos compartidos por todos” (Bernardo, 2017, p. 60). Esto es visible en la representación del protagonista con su guardapolvo escolar blanco y de ciertas características del personaje con las que pueden identificarse las niñas y niños de la audiencia, como la curiosidad, el asombro (“Fua” suele expresar ante diversas situaciones), y el aburrimiento ante situaciones en las que es un espectador pasivo (por ejemplo cuando la señorita Silvia explica algún tema).

En el corpus aquí analizado son dos las excursiones de Zamba que se incluyen de acuerdo a los criterios de selección¹⁹. La primera de ellas es “La asombrosa excursión de Zamba al Centro Cultural Kirchner”. En este caso, Zamba viaja con su escuela de excursión al CCK. Como suele ocurrir al inicio de cada capítulo, durante la visita se separa de la señorita Silvia y de sus compañeros, y toca algún objeto que lo traslada a otro tiempo y espacio donde se encuentra con un referente de la cultura nacional. La serie

¹⁹ Para el período recortado, años 2020 y 2021, también está presente la producción “Las asombrosas recetas de Zamba y Paulina Cocina” pero este programa no se incorpora al corpus por no representar actividades vinculadas al cuidado infantil.

cuenta con ocho episodios y cada uno de ellos está dedicado al encuentro de Zamba con un artista, que narra en primera persona su biografía. Los episodios están dedicados a: Gilda, que es escenificada en su casa mientras realiza tareas domésticas; Antonio Berni está en un basural en búsqueda de materiales para sus collages; Astor Piazzolla, que se encuentra en un barco en el mar; María Elena Walsh es representada en un teatro de varieté; Cerati aparece en un estudio de grabación; Quino está en una plaza mientras dibuja; Mercedes Sosa se encuentra en una zafra de San Miguel de Tucumán; y Leonardo Favio es representado en un estudio de grabación de una película.

La segunda excursión aquí analizada es “La asombrosa excursión de Zamba y Nina”²⁰. Esta producción audiovisual animada, de un único capítulo, tiene una diferencia con el resto de las excursiones y es que la protagonista es Nina. La serie está situada en la época colonial y narra la búsqueda de Nina, acompañada por Zamba, de su padre esclavizado. A lo largo del capítulo Nina y Zamba recorren distintas geografías nacionales y atraviesan desiertos, campos y océanos. En su búsqueda se encuentran con algunas personas que conocieron su padre y que le permitirán a Nina reconstruir su historia.

“Las Aventuras de Medialuna” es otra de las series que integra el corpus analizado. La serie se emitió por primera vez en Pakapaka el año 2012 y cuenta al momento con cuatro temporadas. En el corpus se incluye a la cuarta temporada, realizada y emitida durante el año 2021²¹. La serie, del género fantástico (Sabich, 2019), narra las experiencias de Medialuna, una princesa que vive en el reino de Locoto, junto a su madre, Begonia, y su padre, también llamado Locoto. La acompañan en sus aventuras sus amigos animales antropomorfizados: el sapo Chacabuco, y la lagartija Petunia. En esta cuarta temporada, de trece capítulos, Medialuna es hechizada por la bruja Gualichu y aparece en un bosque junto a Chacabuco, lejos de su casa. Juntos tienen que encontrar el camino para regresar a su hogar y para esto aprovecharán los conocimientos científicos que Begonia le ha enseñado a Medialuna. Medialuna posee también una piedra mágica que le permite comunicarse con su familia a la distancia.

“Las aventuras de Medialuna”, en esta cuarta temporada, transcurre en dos escenarios. El bosque, que deben recorrer Medialuna y Chacabuco (Figura 2) y el palacio,

²⁰ Este episodio se emitió en el marco del Día Nacional de las/os Afroargentinos, el 8 de noviembre de 2020. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/pakapaka-estrena-la-asombrosa-excursion-de-zamba-y-nina>

²¹ El resto de las temporadas no se incluyen en el corpus al ser producciones de los años 2012 (primera temporada), 2015 (segunda temporada), 2017 (tercera temporada).

donde la esperan su madre y padre. A nivel visual, la serie presenta colores vivos y alegres que generan una sensación de exuberancia del paisaje que los rodea. Al tener una organización narrativa seriada autónoma (Orza, 2001), en cada capítulo se presenta un conflicto puntual que deben superar, al mismo tiempo que se acercan a su hogar. Para superar estos conflictos, Medialuna cuentan con sus conocimientos de botánica, herbología, astronomía, entre otros, que le darán las herramientas necesarias para poder hacer frente a las dificultades que se le presentan. En sus contenidos no solo hay una clara intención de presentar un acercamiento a la ciencia (Rodríguez, 2021) sino que la serie también hace mención a problemáticas ambientales, como el acceso al agua como recurso limitado (capítulo 8), o los animales autóctonos en peligro de extinción (capítulo 11).

“Las aventuras de Medialuna”, al igual que Zamba, también busca representar identidades históricamente invisibilizadas en Argentina. En este caso, los pueblos originarios. Esto se observa a partir de ciertos elementos audiovisuales y narrativos: en primer lugar, las vestimentas de Medialuna y de los restantes personajes; en segundo lugar, la musicalización realizada a partir de ritmos autóctonos de la región andina o puneña; en tercero, la flora y fauna propias de la región latinoamericana; y finalmente los nombres de los protagonistas que tienen un anclaje en las culturas originarias y hacen referencia a elementos autóctonos: Locoto, un condimento picante; Chacabuco, una ciudad bonaerense; Begonia y Petunia, flores tropicales sudamericanas; Gualichu, un demonio en la mitología mapuche (Bernardo, 2017; Sabich, 2019).

Figura 2. *Medialuna y Chacabuco en el bosque*



Fuente: Las aventuras de Medialuna, temporada 4, capítulo 2

“Petit”, en su segunda temporada de trece episodios, es otra de las series que integra el corpus. La serie es una coproducción argentina-chilena-colombiana que cuenta con tres temporadas²², que giran en torno a las ocurrencias de un niño, Petit, y sus amigos:

²² Aquí se analiza la segunda temporada al ser la única producida y emitida durante los años 2020-2021. La primera temporada de “Petit” se emitió durante el año 2018 y la tercera se estrenó durante julio 2022.

Laura, Gregorio, Román y Ana (Figura 3). Petit vive en una ciudad, con su mamá, papá, su hermanita y su perro Tadeo. Su abuelo no convive con ellos pero es un personaje recurrente. En cada capítulo, frente a una situación cotidiana, Petit busca soluciones muy creativas y disparatadas a partir de su imaginación, a las que su familia responde con una frase que se repite en todos los capítulos: “¿Cómo se te ocurre, Petit?”. Entre sus contenidos temáticos hay una cercanía con la realidad del mundo infantil: el miedo a los monstruos, el cuidado de mascotas, los amigos imaginarios, entre otros. Cada capítulo se estructura a partir de un elemento disparador, que funciona como presentación del conflicto, y las creativas soluciones que se le ocurren a Petit. Los escenarios en los que transcurre la serie son su casa, la casa de sus amigas y amigos, la escuela y la plaza. Al ser una propuesta que nace de un libro ilustrado²³, mantiene su estética visual.

Figura 3. Petit, sus amigas y amigos



Fuente: Petit, temporada 2, capítulo “Extrañar”

En el corpus se incluye también una serie de super héroes. Es el caso de “Pili y El Guardián Enmascarado”. La serie, a lo largo de sus trece capítulos, narra las aventuras de Pili, una niña de 7 años²⁴, y El Guardián Enmascarado en su lucha contra los maliciosos planes del villano D.Sastre. El Guardián Enmascarado llegó a la Tierra muchos años atrás, luego de salvarla del intento de ataque de D.Sastre. Desde su llegada, El Guardián asumió una identidad secreta: Jerónimo, un ser humano sin ningún tipo de poder. Su verdadera identidad solo la conoce su amigo el Doctor Temple, el abuelo de Pili. Los tres personajes - Jerónimo, el Doctor Temple y Pili - viven juntos. Al morir el Doctor Temple, Jerónimo queda a cargo de Pili y le revela su identidad secreta de super héroe (Figura 4). Ahora ambos, El Guardián y Pili, intentarán vencer a D.Sastre. Los restantes personajes que aparecen en la serie son el malvado Biyuya, un grupo de científicos, una periodista y una

²³ “Petit, el monstruo” de la escritora e ilustradora argentina Isol (Marisol Misenta).

²⁴ En el capítulo 6 “Nos vemos en la Torre Hipsos” la protagonista hace referencia a su edad.

escultora. La serie presenta una mayor cantidad de personajes masculinos que femeninos y entre sus protagonistas principales hay un único personaje que no es adulto, Pili.

La serie pertenece al género fantástico y está organizada narrativamente como una propuesta seriada, con un primer capítulo que funciona como introducción y presentación de los personajes, un conflicto que se desarrolla entre el segundo y el anteúltimo capítulo y, por último, un cierre o desenlace en el capítulo final. Cada episodio termina con un elemento de suspenso que se resuelve en el siguiente capítulo. A nivel técnico visual, la serie presenta una animación que combina técnicas de 2D y 3D.

Figura 4. *Pili, el gato Budín y El Guardián Enmascarado*



Fuente: Pili y El Guardián Enmascarado, capítulo 4 “Un regalo inesperado”

La última serie animada incorporada en el corpus es “Robotia II”. Se trata de una Serie fantástica de robots antropomórficos que cuenta con dos temporadas, de las cuales aquí se analiza la segunda por el recorte temporal del corpus²⁵. El protagonista de esta serie es Alex 3.0, un niño robot jugador de fútbol que en la primera temporada se muda junto a su familia a Robotia. Robotia es una ciudad robot con grandes edificios y autos voladores. A pesar de la tecnología futurista, tiene elementos cotidianos para niñas y niños como la escuela a la que asiste Alex, parques y dos clubes de fútbol. En este lugar Alex se hace amigo de un grupo de robots niños con los que juega en el mismo equipo de fútbol, “Robotia Fútbol Club”. Los personajes de esta serie, además de Alex, son: Bibi, Cabeza de Radio, Robonito, los hermanos Bit y Bitty, Cata, Lunático, Autómata y Parky el pájaro robot (Figura 5). De diez personajes en total, la serie tiene, solo dos femeninos. En esta segunda temporada de ocho capítulos, Alex y sus amigos deben enfrentar al equipo rival, “Los autómatas”, que ahora cuenta con su amiga Bibi como su jugadora estrella. Ante esta situación se pone en juego su amistad.

²⁵ La primera temporada de Robotia corresponde al año 2017, mientras que la segunda fue realizada en el 2020.

Figura 5. Los personajes de Robotia



Fuente: Robotia, temporada 2, capítulo 2 “Cambios”

Esta producción audiovisual tiene una organización narrativa seriada, con el primer capítulo como introducción y el último como desenlace. Los seis capítulos del medio presentan el conflicto, que se resuelve a lo largo de la temporada. Visualmente la serie está realizada en tonalidades suaves, con mayor presencia del verde y del celeste. En las escenas conviven elementos futurísticos y robóticos con la naturaleza. Los espacios donde transcurre la historia son la cancha de futbol, el vestuario y otros espacios abiertos a su alrededor.

El otro conjunto de propuestas animadas que se analizan en este capítulo lo componen los microprogramas. Del mismo modo que se hizo con las series animadas, en primer lugar se presentarán los principales personajes, temas, conflictos y escenarios de cada uno de ellos. La diferencia entre series animadas y los microprogramas está en la duración de los episodios. Mientras que las series animadas aquí analizadas tienen una duración mayor a los siete minutos, los microprogramas no superan los tres minutos.

El primero de estos microprogramas es la producción “Encontrarnos nos hace crecer”²⁶, que cuenta con seis episodios, de un minuto y medio de duración cada uno. Esta propuesta “buscó sensibilizar frente a la diversidad cultural” (OIM, 2022, p.1), con el fin de actuar y prevenir conductas y “actitudes xenófobas que violentan los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes, incluso de aquellos que, habiendo nacido en Argentina, son estigmatizados por el origen y cultura de sus grupos familiares” (OIM, 2022, p.1). La producción cuenta con seis episodios, cada uno de ellos dedicados a una dimensión cercano al universo infantil: deportes, comidas, celebraciones o prácticas culturales, música, vestimenta, tareas escolares. Los protagonistas de cada capítulo son

²⁶ El microprograma trabaja sobre las diferencias culturales y el encuentro entre las infancias a partir de la diversidad. Es una iniciativa de La Organización Internacional para las Migraciones (OIM); UNICEF; la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), y Pakapaka para la integración de niños y niñas migrantes.

pequeños grupos de niñas y niños, entre dos y tres en la mayoría de los episodios, en los que al menos uno es migrante o descendiente de migrantes. En cada episodio, centrado en alguno de estos temas, las niñas y niños migrantes protagonistas cuentan y comparten con el grupo alguna característica de la práctica cultural representada. Por ejemplo, una receta típica que prepara la mamá o a quién se recuerda en el Día de los muertos. Los escenarios donde transcurren los episodios son mayoritariamente espacios abiertos: el patio de la escuela y parques.

Finalmente se incorporan al corpus una serie de microprogramas que, a partir de dibujos animados, socializan pautas de cuidado sanitario frente al COVID-19. Los microprogramas analizados son “Nos seguimos cuidando”, “Buena banda” y “¡Lavémonos las manos! Zamba y Nina”.

La propuesta “Nos seguimos cuidando”, cuenta con ocho episodios de un minuto de duración aproximadamente. En esta propuesta los personajes son niñas y niños que comunican las principales medidas de cuidado sanitario. Los capítulos están dedicados al lavado de manos, el mantenimiento de la distancia social, el uso de barbijos, el regreso a la presencialidad escolar y el cuidado de las abuelas y abuelos. En “Buena banda” cuatro amigos y su pajarito muestran hábitos saludables, como lavarse las manos luego de jugar o el cepillado de dientes. En este caso, los episodios tienen una duración de dos minutos y treinta segundos. Finalmente “¡Lavémonos las manos! Zamba y Nina” está compuesta por dos episodios de treinta segundos, uno protagonizado con Zamba y otro por Nina, en la que se recomienda el lavado de manos como forma de combatir al coronavirus. En esta última propuesta, los virus aparecen representados como villanos a los que hay que vencer.

A partir de la descripción de las propuestas animadas aquí presentadas se observa una variedad de temas y estéticas. Los espacios donde transcurren las narraciones también varían, pero se repiten el hogar, la plaza, el club y la escuela. Se representa, de este modo, cuáles son los espacios de la infancia para Pakapaka. Solo en dos de las propuestas los escenarios divergen, son los casos de “Las aventuras de Medialuna” y de “La asombrosa excursión de Zamba y Nina”. En ambas series los protagonistas se encuentran en espacios desconocidos que deben recorrer para resolver el conflicto argumental: regresar a su hogar, en el caso de Medialuna; encontrar al papá de Nina en “La asombrosa excursión de Zamba y Nina”.

Los personajes infantiles se representan en algunas de estas propuestas acompañados por personajes adultos y en otras no. En estos últimos casos se representa una infancia que no depende en todo momento de la presencia adulta, que se mueve y experimenta con cierta autonomía.

El cuidado infantil, con excepción del cuidado de la salud en los micros alusivos, no es el tema principal en ninguna de las propuestas analizadas pero este está representado a partir de actividades de cuidado en todas las producciones aquí presentadas. A su vez, su representación no se reduce a una única figura o responsable sino que se observa la presencia de distintas instituciones y actores del cuidado en las distintas producciones y al interior de estas.

Son dos las instituciones de cuidado presentes en el corpus (Razavi, 2007, citado en Faur, 2014). La primera de ellas es la familia. La familia históricamente ha sido la institución central en el cuidado infantil (Faur, 2014), con el hogar como el espacio donde se realizan las actividades del cuidado (Esquivel, Faur, Jelin, 2012). En la programación analizada la representación del cuidado infantil realizado por la familia comprende el cuidado realizado por madres y padres, así como también el realizado por la familia extendida. Este último refiere al cuidado realizado por otros miembros de la familia - abuelas/os, tías/os, hermanas/os – e incluye también al realizado por otras personas cercanas al entorno social como madres y padres de amigos (Faur, 2014) y a los propios niños como cuidadores.

La segunda de las instituciones del cuidado presentes en las series y microprogramas analizados es el Estado a través de la escuela. El Estado tiene un rol múltiple en cuanto al cuidado infantil: “como proveedor de cuidado, como regulador de las responsabilidades que deben asumir las otras instituciones y como garante de los niveles de calidad y respeto a los derechos que esas instituciones tienen que cumplir” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p.38). Como proveedor de cuidado, el Estado actúa principalmente a partir del sistema escolar (Faur, 2014), si bien las políticas de educación “no necesariamente tienen entre sus objetivos explícitos el cuidado” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p.31).

En los siguientes apartados se desarrolla cómo es representado en cuidado infantil a partir de estas instituciones. El objetivo será entender las características y modalidades del cuidado que asume cada una de estas representaciones.

2. El cuidado familiar de la mano amorosa de la mujer-madre

Para adentrarnos en el cuidado familiar primero es necesario definir qué se entiende por familia: “una institución social anclada en necesidades humanas universales de base biológica (...) Se trata de una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos” (Jelin, 2012; p.45). Como institución, la familia está inserta en los valores sociales, culturales y políticos de cada período y no puede pensarse por fuera del sistema de género vigente en cada momento dado. De esta forma, al interior de la familia se asigna una división del trabajo entre los miembros, con roles históricamente establecidos para varones y mujeres. Estos roles señalan a la mujer madre como la responsable principal del cuidado de los hijos (Faur, 2014; Jelin, 2012; Nari, 2004). Este modelo conservador de familia “fue el ideal de familia urbana durante la mayor parte del siglo XX” (Jelin, 2012, p.52)

En la programación analizada en este capítulo la familia es la principal institución vinculada al cuidado infantil, aunque no es la única. El cuidado familiar es representado de tres maneras, como cuidado materno, como cuidado paterno y como el cuidado realizado por la familia extendida y otras personas cercanas a las familias²⁷. A su vez, al interior de cada serie y microprograma conviven distintas representaciones del cuidado familiar.

Hay dos series que representan el cuidado infantil materno: “Petit” y “Las aventuras de Medialuna”. En ambas series los protagonistas viven con su mamá y papá, y tanto una como otro realizan actividades de cuidado infantil vinculadas a las necesidades físicas como emocionales. Sin embargo, estas actividades de cuidado son realizadas en mayor medida por las madres: entre ambas series aparecen veintinueve escenas con actividades de cuidado materno y paterno, en el 79% de estas actividades (veintitrés casos) el cuidado es realizado por la madre, mientras que en el restante 21% el cuidado es paterno²⁸.

²⁷ El cuidado realizado por la familia extendida y por otras personas cercanas a la familia, de su entorno social, se considera como parte del cuidado familiar, convivan o no con las niñas y niños (Faur, 2014).

²⁸ Para este cálculo se consideraron las escenas en el que el cuidado estuviera realizado por la madre o el padre, no se incluyó el cuidado cuando era realizado por ambos conjuntamente, ni el realizado por otros miembros familiares u otras instituciones del cuidado. En el caso de “Petit” se incluye también el cuidado realizado por madres y padres de los amigos de Petit.

En el microprograma “Encontrarnos nos hace crecer” el cuidado materno aparece representado como parte de los diálogos entre las niñas y niños. Es decir, no se representa visualmente a las madres realizando actividades de cuidado, sino a partir de las menciones verbales de niñas y niños. Así, por ejemplo se menciona una merienda que preparó la mamá para que compartan en el parque, como parte del cuidado indirecto (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur y Pereyra, 2020; Roffler, 2016).

En “Petit”, el protagonista es cuidado tanto por su madre como por su padre, pero el cuidado de una y otro es diferente, y abarca distintas dimensiones y espacios. Si bien ambos personajes participan de este cuidado, el cuidado materno es representado en mayor medida en la serie²⁹. Esto se observa al contemplar también el cuidado que realizan las madres de las y los amiguitos de Petit, situación que no incluye el cuidado realizado por sus pares varones. En cuanto a las actividades de cuidado y los espacios, la serie representa a la mamá como quien está presente durante el baño de Petit y su hermanita (Figura 6), quien lo acuesta a dormir, quien lo cuida cuando está enfermo en cama. Es su mamá quien acude cuando tiene pesadillas y a quien Petit llama en varios capítulos ante diversas situaciones – el grito de “¡Mami!” es un constante en la temporada, pero no sucede lo mismo con el llamado a su papá. A su vez, es a su mamá a quien Román, amiguito de Petit, extraña y reclama en una pijamada.

Figura 6. *La mamá baña a Tina*



Fuente: Petit, temporada 2, capítulo 13

Si bien “Las aventuras de Medialuna” ofrece un escenario muy diferente a nivel narrativo que “Petit” el cuidado infantil también es representado en mayor medida como un asunto materno. Medialuna aparece en un bosque por un hechizo, lejos de su hogar, y debe encontrar la forma para regresar. La serie se divide en dos espacios, por un lado el

²⁹ En “Petit” se narran diecisiete escenas de cuidado infantil realizadas por madres y padres, de estas trece corresponden a cuidado materno y cuatro a cuidado paterno.

bosque en el que están Medialuna y su amigo, el sapo Chacabuco y, por otro lado, el palacio donde están su mamá y papá. Esta serie utiliza la técnica de la analepsis o flashback³⁰ para presentar recuerdos de Medialuna que harán que la protagonista pueda resolver el conflicto del episodio. Estos recuerdos son principalmente actividades de cuidado infantil realizadas por la madre, y en menor medida por el padre, y vinculadas a la enseñanza de contenidos científicos de ciencias naturales³¹ como la observación de las estrellas para orientarse, las propiedades de diversas hierbas y plantas, entre otras. En “Las aventuras de Medialuna” el cuidado infantil está relacionado, de esta manera, con la educación como parte de la dimensión simbólica del cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017). En diez de los trece capítulos de la serie Medialuna logra resolver el conflicto planteado gracias a las enseñanzas transmitidas por su madre, y solo en dos se hace referencia a las enseñanzas de su padre. En esta serie el cuidado se representa por su efecto a largo plazo: Medialuna se apropia de los conocimientos impartidos bajo el cuidado de su madre para sortear la situación en la que se encuentra y hallar el camino de regreso. De este modo, el cuidado infantil es representado también como una forma de preparar a las y los hijas/os para la vida futura (Frasco Zuker, 2019).

De esta manera, la madre de Medialuna, Begonia, se representa como posibilitadora de su regreso gracias a su cuidado a partir de las herramientas que le ha brindado a Medialuna. Begonia es, además, quien piensa y actúa a la distancia para ayudar a su hija mientras que Locoto, su padre, es un espectador pasivo. Begonia prepara el palacio y dispone de la organización de soldados y otros trabajadores a partir de la consideración de cómo pueden ayudar a su hija: sea desde la elaboración de postres que puedan guiarla con su aroma, hasta la iluminación del espacio aledaño que le muestren el camino. A su vez, desde lo emocional y el vínculo afectivo, al igual que en “Petit”, la protagonista menciona a su madre - *“extraño a mi mamá”* - en distintas oportunidades cuando se encuentra desmotivada por las dificultades para volver a su hogar.

Tanto en “Petit” como en “Las aventuras de Medialuna” se observa así el ideal de la mujer-madre como cuidadora por excelencia (Faur, 2014; Nari, 2004). Este ideal se sostiene en los discursos maternalistas (Franco Patiño y Llobet, 2019). Estos discursos

³⁰ La analepsis es una técnica utilizada en las narraciones literarias y audiovisuales en la que se genera un quiebre o interrupción del relato cronológico para mostrar algo sucedido en el pasado.

³¹ La relevancia que la serie le otorga a la ciencia fue un objetivo de Pakapaka manifiestamente planteado por Salviolo (Rodríguez, 2021) con el fin de acercar la ciencia a las niñas.

conservadores, y de larga data, se fundamentan en la dependencia de la niñez, durante sus primeros años, construida alrededor de la mujer-madre. Para el ideal maternalista “solo la madre biológica, no otra mujer, no otro adulto, era esencial para la supervivencia del niño” (Nari, 2004, p.130). De este modo, el maternalismo biologiza el cuidado infantil al asociarse la capacidad biológica de gestar con las prácticas sociales de cuidar.

La naturalización de las mujeres como cuidadoras se puede observar claramente en “Las aventuras de Medialuna”. La serie constantemente refuerza el cuidado materno de Medialuna a partir de sus enseñanzas, pero también desde lo que siente Begonia, su madre. Begonia tiene la capacidad de poder percibir a la distancia cómo se siente su hija y si se encuentra en algún peligro. Por ejemplo, en un capítulo Medialuna está en el bosque y tiene un malestar estomacal; su mamá – en el palacio - percibe el malestar de Medialuna, como si tuviera una condición natural, un hilo invisible, para darse cuenta de lo que siente su hija. En otra ocasión, Medialuna toma una flor. La flor se vuela y termina en manos de su mamá en el palacio. Al tomar la flor, Begonia la huele y le asegura a Locoto que Medialuna está bien. Se representa así una capacidad especial e innata que tiene la madre de saber en todo momento acerca de cómo está su hija, cómo se siente, y así poder ofrecer un mejor cuidado. Se representa por extensión a las mujeres, en pocas palabras, como más capacitadas para el cuidado de sus hijas e hijos.

Esta representación de las mujeres como las mejores cuidadoras se asocia con el imaginario de un cuidado amoroso y de calidad. Se perfila así el “buen cuidado” que “se define en términos de cuánto se acerca a (la visión romantizada de) la atmósfera del amor familiar” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p. 34). Así, el “amor de madre”, observable en la disposición de las madres en “Petit” y la capacidad innata de Begonia se transforma en el parámetro para medir el “buen cuidado” (Jelin, 2012).

El cuidado materno también se representa en las propuestas analizadas a partir de las dimensiones materiales y simbólicas del cuidado (Pautassi y Zibecchi, 2010). La dimensión material comprende al acto en sí del cuidado; mientras que la dimensión simbólica hace referencia a las relaciones afectivas y emocionales.

Cuando son las madres quienes cuidan se representan actividades del cuidado infantil que involucran ambas dimensiones. La dimensión material se representa en todas las propuestas analizadas. En el primer caso que puede observarse es en cuanto a la alimentación. En “Petit” este aspecto se representa en el acto de alimentar a la hermana

pequeña de Petit, así como también en la preparación de alimentos. Por ejemplo en un capítulo la madre de uno de los amiguitos del protagonista cuida a todo el grupo infantil en su hogar y prepara una merienda para todos. La preparación de alimentos también está en “Las Aventuras de Medialuna” y en el microprograma “Encontrarnos nos hace crecer”. En ambas animaciones son las mamás quienes son representadas preparando los alimentos: Begonia preparara la torta favorita de Medialuna y la mamá de una de las niñas, en el caso del microprograma, prepara una receta familiar propia de su país de origen.

La dimensión del cuidado material también se observa en las producciones analizadas a partir del cuidado de la salud. Al enfermarse Petit, su mamá aparece representada como la figura responsable de su cuidado y es también la figura que se espera que tome las decisiones en cuanto a su salud: Gregorio, amigo de Petit, le dice en la escuela: *“no estornudes, Petit, porque si no tu mamá no te va a dejar ir mañana de excursión”*. Vinculado al cuidado de la salud desde la higiene, es también la mamá quien aparece en distintos capítulos supervisando a sus hijos, Petit y su hermana, cuando se bañan, en una representación del cuidado directo.

En “Las aventuras de Medialuna” se representa a la madre como la figura que cuida a Medialuna ante malestares y enfermedades, *“ella siempre sabe qué hacer cuando te duele algo”* afirma el sapo Chacabuco. En esta serie se profundiza aún más en la representación del cuidado de la enfermedad feminizado. En el episodio 9, Chacabuco se clava una astilla y, frente a esta situación, Medialuna se comunica³² con su mamá para que la oriente en cómo cuidarlo. El sapo ya curado le pregunta quién le enseñó cómo curarlo y Medialuna responde *“Mi mamá, que aprendió de mi abuela, y mi abuela de mi bisabuela, y ahora yo también lo sé hacer”*. Se valora así un conocimiento femenino intergeneracional, que se transmite de boca en boca a partir de la propia experiencia. El cuidado de la salud es representando, entonces, en ambas series como parte del cuidado infantil materno.

Por otra parte, hay también representaciones de la dimensión simbólica del cuidado infantil cuando este es realizado por las madres. La dimensión simbólica involucra los vínculos afectivos y las emociones (Batthyány et al., 2014) y las actividades

³² Medialuna posee una piedra mágica que le permite comunicarse a la distancia con su familia.

relacionadas a lo social y relacional (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017). Tanto en “Petit” como en “Las aventuras de Medialuna” son las madres las que brindan aliento y contención. En “Petit”, por ejemplo en el primer capítulo, la mamá lo tranquiliza cuando este tiene pesadillas y le da ideas para manejar el miedo; en otro capítulo lo ayuda con la angustia que le genera el perder a su amigo imaginario. El acompañar en las actividades recreativas está también presente en esta serie. Son las mamás quienes están al cuidado del grupo de amigos al juntarse a jugar en alguna casa, y hasta participan en los juegos. En “Las aventuras de Medialuna”, es la mamá quien le brinda palabras de aliento en cada conversación que tienen a la distancia gracias a la piedra mágica y es ella también quien le expresa su orgullo durante el reencuentro de Medialuna con su familia.

Las demostraciones físicas de afecto son otra manera en la que la dimensión simbólica y emocional representa el cuidado materno. En “Petit” se visualizan besos, caricias y abrazos entre los niños y sus madres. En el caso de “Las aventuras de Medialuna”, este tipo de comportamiento está presente en los flashbacks y en el capítulo de reencuentro con su familia, en el que abraza a su madre, pero no a su padre que se encuentra a su lado (Figura 7). Esto se evidencia más en el caso de la serie que tiene únicamente representaciones de cuidado realizado por varones: “Pili y El Guardián Enmascarado”. En esta serie, en la emotiva escena en la que Pili y Jerónimo (la identidad que asume El Guardián Enmascarado para ocultar que es un super héroe) deciden ser familia, se preguntan cómo cierran este “nuevo contrato”, Jerónimo propone un apretón de manos (Figura 8), Pili lo abraza directamente y Jerónimo se pone incómodo. Esta representación de las mujeres como más cariñosas y afectuosas colaboran los discursos con los discursos maternalistas que consideran a las mujeres con un don especial, más amoroso, para el cuidado (Nari, 2004) y del cuidado materno como jerárquicamente superior en cuanto a la calidad y el amor (Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

Figura 7. *Medialuna abraza a su mamá*



Fuente: Las aventuras de Medialuna, temporada 4, capítulo 12

Figura 8. *Jerónimo ofrece estrechase las manos*



Fuente: Pili y El Guardián Enmascarado, capítulo 3 “La brillante verdad verde”

Las representaciones del cuidado materno identificados también comprenden a los tipos del cuidado directo e indirecto. El cuidado directo implica “la atención de las necesidades físicas, biológicas y afectivas de tal manera que hay una transferencia de tiempo y una interacción ‘cara a cara’ entre las personas que otorgan y reciben el cuidado” (Pautassi y Zibecchi, 2010, p. 14). El cuidado directo se representa en las manifestaciones físicas de afecto recién mencionadas, besos y abrazos, así como también en aquellas otras actividades que requieren un contacto directo. En “Petit” esto se observa más claramente en el caso de su hermanita más pequeña, Tina, que por su menor edad requiere de mayor contacto corporal para alimentarse e higienizarse.

El cuidado indirecto, aquel que posibilita las condiciones para que el cuidado pueda darse (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Pautassi y Zibecchi, 2010), también aparece en las representaciones de cuidado infantil materno. Este cuidado se representa en las producciones analizadas a partir de la preparación de alimentos y la limpieza del hogar. Así, en “Petit” se representa a su mamá mientras cocina y pone la mesa. En otro capítulo de esta serie se observa a la mamá de Román, uno de los amigos de Petit, limpiar la casa y preparar la merienda cuando el grupo de amigos pasa la tarde en su casa. Begonia, por su parte, no realiza las tareas domésticas ella misma, salvo cocinar, sino que gestiona y coordina las tareas de los trabajadores del palacio. En “Encontrarnos nos hace crecer” la preparación de alimentos, como parte del cuidado indirecto, está también presente a partir de la representación de las mamás como aquellas que preparan lo que se comerá durante una merienda compartida en un parque por un grupo de niñas.

Otro tipo de cuidado que aparece en las representaciones del cuidado infantil maternal es el cuidado pasivo. Este tipo de cuidados es el que se realiza en simultáneo

con otras tareas, es decir, al mismo tiempo que una persona está realizando una actividad, como ser el trabajo para el mercado o la realización de tareas doméstica, tiene a su cargo la responsabilidad del cuidado infantil (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). En “Petit” cuando la mamá de Román y de Petit cuidan al grupo de amigos en sus hogares en paralelo realizan tareas domésticas. En el caso de la mamá de Petit, en un episodio cuida al grupo y al mismo tiempo trabaja para el mercado laboral (se la representa con una computadora). Ambas tareas, en este episodio, coinciden en tiempo y espacio. De esta manera, en esta serie aparecen también la doble jornada y la conciliación (Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

En las propuestas analizadas las madres aparecen representadas como figuras cuidadoras en mayor medida que otros actores. Pero no solo ellas cuidan, sino que como ya se ha adelantado el cuidado es representado desde diversos actores e instituciones del cuidado. En este punto es valioso poder comparar cómo es la representación del cuidado infantil cuando este es realizado por varones. ¿Aparecen las mismas dimensiones? ¿Se cuestionan los roles tradicionales?

3. Cuando cuidan los padres

En la programación ficcional analizada en este capítulo no hay una exclusión de los varones como cuidadores, aunque se los representa menos que a las mujeres. No se observa la consideración de los varones como “sujetos ajenos a la responsabilidad de los cuidados cotidianos en el ámbito familiar” (Faur, 2014, p.31), sino que tanto mujeres como varones, madres y padres, participan del cuidado infantil, aunque este adquiere distintas representaciones en cada caso.

Como se ha descripto previamente, tanto en “Petit” como en “Las aventuras de Medialuna” hay representaciones del cuidado infantil realizado por los padres. En ambos casos los padres se representan como corresponsables del cuidado infantil y participan tanto de la dimensión material como simbólica del cuidado. A diferencia del cuidado materno, sin embargo, las representaciones del cuidado realizado por los padres no incluyen el cuidado pasivo y es baja la representación del cuidado indirecto.

Este tipo de cuidados también está representado en el microprograma “Encontrarnos nos hace crecer” y en “Robotia”. En estos dos casos son breves las apariciones de las actividades de cuidado paterno. En “Encontrarnos nos hace crecer” el cuidado infantil paterno aparece mencionado en el diálogo entre niños. Uno de los

personajes hace referencias a que acostumbra a ir al parque con su padre y juntos juegan al béisbol. En el caso de “Robotia”, las actividades de cuidado están relacionadas al traslado en la vía pública cuando el padre de Alex 3.0, el protagonista, lo lleva en automóvil a sus entrenamientos de fútbol. En ambos casos se trata de cuidado directo y relacionado a actividades lúdicas y recreativas.

Hay otra serie, sin embargo, que pone en el centro de la escena el cuidado realizado por los padres. Es el caso de “Pili y El Guardián Enmascarado”. En esta serie el cuidado es exclusivamente masculino, sin una mujer madre presente en la serie (y con muy baja presencia de mujeres en general). Al comienzo de esta serie el cuidado es realizado en forma conjunta por el abuelo de Pili y por Jerónimo³³. Con la muerte del abuelo, es Jerónimo quien asume este cuidado, luego del consentimiento de Pili, en el capítulo 3:

- *¿Ahora qué me va a pasar? El abuelo era mi único familiar.*
- *No es así, sos la persona que más quiero en el mundo, sos mi familia.*
- *Sí, pero no sos mi papá. Ya perdí a mis papás y ahora también a mi abuelo.*
- *Pero puedo ser tu papá del corazón, ¿a vos te gustaría?*
- *¡Más bien!*
- *A partir de ahora soy tu papá del corazón.*

En la representación del cuidado infantil realizado por los padres destaca la dimensión del cuidado material. Esta representación se da desde la supervisión y protección que estas figuras adultas brindan a sus hijas/os. En la serie “Pili y El Guardián Enmascarado” el cuidar es representado como sinónimo de proteger. Así, Jerónimo y el abuelo evitan, por ejemplo, que Pili haga experimentos con electricidad sin supervisión. Frente a los miedos que generan los planes de D.Sastre, Jerónimo le menciona en reiteradas ocasiones a Pili: *“Yo te voy a cuidar, no tenés nada que preocuparte”*; *“Nunca te va a pasar nada, Pili, yo siempre te voy a proteger”*. Pili sabe que puede contar con la protección de Jerónimo y así se lo afirma a su docente en la escuela en el primer capítulo: *“Pase lo que pase, sé que siempre me va a cuidar”*. El cuidado se tiñe de esta manera de una protección física sobre un potencial daño que pudiera causar el villano, como también de cualquier otro riesgo que estuviere presente fuera del hogar. El acompañar en la vía

³³ Jerónimo es la identidad que asume El Guardián Enmascarado para evitar que descubran que es un super héroe. Jerónimo es también el nombre por el que Pili se dirige a él, aun cuando ya conoce su identidad secreta.

pública, como en el caso de “Petit” y “Robotia”, también hace referencia a un cuidado en un espacio riesgoso para las infancias³⁴.

En comparación con la representación del cuidado materna, la seguridad y la protección adquiere mayor presencia relativa en el cuidado realizado por los varones al haber una menor variedad de actividades de cuidado representadas cuando cuidan los padres. De esta manera, el cuidado infantil paterno se asocia más a la protección en particular que a otras actividades del cuidado.

Las representaciones del cuidado infantil paterno, a pesar de esta fuerte asociación con la protección material, también incluye aspectos relacionados con la dimensión simbólica del cuidado (Pautassi y Zibecchi, 2010). El cuidado de los padres abarca la contención y acompañamiento durante situaciones adversas como el miedo, así como también el brindar herramientas para enfrentar estas situaciones. Es el caso de “Pili y El Guardián Enmascarado”, Jerónimo le dice a Pili *“Lo peor que podemos hacer ahora es ponernos nerviosos. En los peores momentos hay que conservar la tranquilidad porque si no, no se puede pensar bien”*. Este acompañamiento, sin embargo, no se observa en aquellas series en las que hay un cuidado compartido entre madres y padres, sino únicamente en la serie en la que el cuidado es realizado por un padre y donde falta la figura de la madre. En las restantes propuestas, son las madres quienes realizan este acompañamiento y contención.

A su vez, y como parte de la dimensión simbólica del cuidado, si hay una participación de los padres en las actividades recreativas vinculadas a los deportes, actividades que suelen relacionarse tradicionalmente con los hombres. Así en “Robotia” es el acompañamiento a un entrenamiento de fútbol y en “Encontrarnos nos hace crecer” el practicar juntos, padre e hijo, beisbol.

Por otra parte, en cuanto a los tipos de cuidado directo e indirecto, en las representaciones del cuidado infantil paterno no aparece el cuidado indirecto. Esta representación fortalece un aspecto señalado por Esquivel, Faur y Jelin (2012) en cuanto a la mayor participación en los últimos años de los padres en las actividades del cuidado directo, pero no de aquellas que se caracterizan como cuidado indirecto. En este sentido,

³⁴ La siniestralidad vial está entre las primeras tres causas de mortalidad de niñas y niños entre 5 y 15 años en Argentina (<http://deis.msal.gov.ar/estadisticasvtales/>)

la representación identificada incluye la participación masculina en el cuidado infantil, pero esta participación no se asocia a aquellas tareas más vinculadas a la gestión de los bienes y servicios para garantizar el cuidado.

En cuanto a los espacios de cuidado, se observan diferencias según el cuidado sea materno o paterno. Mientras que el cuidado infantil materno es realizado principalmente en los hogares, el cuidado paterno se representa en mayor medida puertas afuera del hogar. En el caso de “Petit” su padre es el que lo lleva a la escuela y es quien lo acompaña a la plaza. Este personaje realiza también actividades de cuidado en el interior del hogar, pero diferencialmente su cuidado es mayor en la vía pública. En “Robotia” y en “Encontrarnos nos hace crecer” las actividades de cuidado también son fuera del hogar y en actividades consideradas tradicionalmente masculinas: la conducción de vehículos y los deportes. En estos últimos dos casos no hay referencias a un cuidado en el hogar, como si sucede en cuanto al cuidado realizado por las mujeres madres.

El caso de “Pili y El Guardián Enmascarado” tiene otros matices al ser el cuidado realizado exclusivamente por varones. Aquí no puede realizarse una comparación al interior de la serie en cuanto al cuidado según el género de quien cuida. Sin embargo sí se puede comparar el cuidado a lo largo de la serie, con un punto de quiebre al morir el Dr. Temple, el abuelo de Pili. Cuando ambos hombres realizaban esta tarea, el cuidado adquiría modalidades propias según quien cuidara, se señala así una diferencia generacional en cuanto al cuidado: el abuelo dentro del hogar y durante la noche. En cambio Jerónimo realizaba un cuidado en espacios abiertos: el jardín de la casa o en la plaza. En estas ocasiones el cuidado pasa por compartir un juego (hamacas, escondidas, etc.). Al morir el abuelo de Pili, Jerónimo pasa a realizar también las actividades de cuidado que antes efectuaba el Dr. Temple.

A pesar de estas diferencias en las formas de representar el cuidado materno y paterno, las producciones representan una corresponsabilidad entre los géneros en el cuidado. Esta corresponsabilidad se extiende también a otros miembros de la familia extendida y del entorno social. En el siguiente apartado se analiza su representación.

4. Las redes familiares y sociales del cuidado infantil

Las representaciones del cuidado infantil en las series y microprogramas animados incluyen también al cuidado realizado por otras personas cercanas al entorno

familiar: familia extendida, vecinas, mamás de amiguitas/os (Faur, 2014). Estas representaciones se basan en las redes familiares y sociales del cuidado, redes que actúan tradicionalmente como una ayuda recíproca entre familiares y vecinas/os como parte de estrategias de solidaridad más amplias (Faur, 2012 y 2014).

En este tipo de representación del cuidado aparece en primer lugar la figura del abuelo. Esto se observa en dos de las series analizadas: “Petit” y “Pili y El Guardián Enmascarado”³⁵. Los abuelos se construyen como una presencia divertida que leen cuentos, llevan a la plaza y cocinan sus comidas favoritas; pero también son una figura protectora cuando es necesario, como en el caso de Pili y su abuelo. Los abuelos son también el nexo con la historia familiar, con su pasado. En “Petit”, su abuelo es quien le cuenta sobre su abuela ya fallecida. A partir de este relato, Petit encuentra que tiene con ella muchas cosas en común, *“tu abuela no se parecía a nadie, pero tú te pareces mucho a ella”* le dice su abuelo. El conocer la historia de su abuela le permiten a Petit apropiarse de su historia, e incorporar referencias a su abuela, como el karate, en sus juegos con sus amigas y amigos.

El abuelo de Pili también le transmite su historia y la de El Guardián Enmascarado como si fuera un cuento por las noches antes de dormir. Instancia muy valorada por Pili y que le pide a Jerónimo que continúe ante la muerte de su abuelo. Pero no es sola la actividad de narrar un cuento, Pili pide que sea esa historia la que le cuente Jerónimo y no otra, historia con la que tiene un vínculo afectivo.

En ambas series, el cuidado realizado por los abuelos se basa en aspectos emocionales y recreativos que involucran actividades sociales y relacionales (Esquivel, Faur y Jelin, 2012) como parte de la dimensión simbólica del cuidado. La conversación atenta, la transmisión de la propia historia, la diversión a partir del compartir, están presentes en estas representaciones del cuidado infantil.

Con menor presencia, otras figuras también aparecen representadas asociadas al cuidado infantil en las propuestas analizadas. Por ejemplo las abuelas. En “Petit”, la abuela de Gregorio lo pasa a buscar por la escuela. Se la representa como divertida y extravagante tanto para Gregorio como para sus amigas y amigos (*¡una abuela en*

³⁵ La representación del cuidado realizado por abuelos no es algo novedoso en la programación televisiva infantil. En Pakapaka se han transmitido otros contenidos, que no forman parte del corpus, en los que el abuelo es el principal responsable del cuidado, como en “Puerto Papel”, “La cocina de Tomás” y “Los fantásticos viajes de Ruka”.

bicicleta!). En “Las aventuras de Medialuna” la abuela está presente en la referencia a los saberes medicinales transmitidos. En “Encontrarnos nos hace crecer” la abuela es una referencia durante la celebración del día de los muertos, alguien a quien recordar y respetar. Son pocas las apariciones de esta figura y desde características y aspectos diversos por los que no puede identificarse un patrón de representación.

Otras figuras asociadas son las mamás de las/os amigos en “Petit”. En esta serie, en distintos episodios, el grupo de amigos se junta a jugar en alguna de sus casas y es cuidado en todas las ocasiones por las mamás: la de Petit, la de Román, la de Ana. Esta representación refuerza el vínculo del cuidado infantil con responsabilidad materna (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2014; Nari, 2004) y fue analizada al interior del cuidado materno.

La representación del cuidado infantil realizada por personas cercanas al entorno familiar se observa también en “La asombrosa excursión de Zamba y Nina”. En este episodio Zamba y Nina son cuidados por distintos personajes que conocen (o conocieron) al padre de Nina. Estas personas les brindan alimento (Figura 9) y les recomiendan el camino más seguro, ambos aspectos vinculados a la dimensión material del cuidado.

Figura 9. *Una mujer les ofrece comida a Nina y Zamba*



Fuente: La asombrosa excursión de Zamba y Nina

La representación del cuidado infantil a partir de otras personas cercanas incluye también al cuidado que se da entre las propias niñas y niños. Hay dos tipos de cuidado cuando son las niñas y niños los cuidadores. Por un lado el cuidado de estos a personas adultas y por otro lado un cuidado entre pares. El primero de este tipo de cuidados está presente en “Pili y El Guardián Enmascarado”. En esta serie destaca la construcción de una relación más simétrica entre infancias y personas adultas, relación en la que ambas partes se contienen y se cuidan. Si bien Jerónimo es el cuidador de Pili, esta también lo cuida y ayuda frente a los ataques de D.Sastre. Por ejemplo, Pili lo ayuda a recuperarse

cuando Jerónimo se debilita por tocar agua³⁶. Se cuestiona, de esta manera, la unidireccionalidad del cuidado que asume que este es realizado siempre por personas adultas (Frasco Zuker, 2019; Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 2.3). La bidireccionalidad del cuidado entre personas adultas y niños se observa únicamente en esta serie animada, no en el resto de las producciones aquí analizadas.

Por otra parte, el cuidado infantil entre pares es representado en “La asombrosa excursión de Zamba y Nina”. En esta animación Nina y Zamba se cuidan mutuamente, al igual que otros niños con los que se encuentran y juegan juntos sin presencia adulta. Esto mismo se observa en “Robotia”, donde prácticamente no hay presencia de personajes adultos y son los personajes infantiles quienes se cuidan entre ellos. En estos casos el cuidado se da a partir de brindar consejos y acompañarse frente a determinados sentimientos. En “Robotia” el grupo de amigos lidia con sentimientos de tristeza, desconcierto y enojo ante el hecho de que Bibi, una de sus amigas, haya decidido jugar para el equipo rival. Entre ellos hablan acerca de cómo se sienten, se preocupan por el otro y se contienen mutuamente. Este tipo de cuidado se encuadra en la dimensión simbólica que contempla los aspectos emocionales del cuidar (Pautassi y Zibecchi, 2010).

En “Las aventuras de Medialuna” la representación del cuidado entre los propios niños y niñas se da a partir de la relación entre Medialuna y su amigo el sapo Chacabuco. Medialuna y Chacabuco se cuidan mutuamente: se protegen y brindan seguridad; al enfermarse Chacabuco, Medialuna se preocupa por cuidarlo y buscar cómo curarlo o hacerlo sentir mejor; cuando alguno de los dos se pone triste porque extraña su hogar, el otro lo contiene y le da ánimos; si tienen miedo se acompañan; ante situaciones prácticas que no sabe alguno cómo resolver, el otro está allí para ayudar.

Las niñas y niños como cuidadores también aparecen representados en los microprogramas analizados. Es el caso de “Nos seguimos cuidando”, “Buena Banda” y “¡Lavémonos las manos! Zamba y Nina”. En estos micros se incorporan mensajes que tienen que ver con la prevención sanitaria frente a la epidemia por COVID-19, como el lavado de manos, los saludos con otras personas en la vía pública, el retorno a la presencialidad escolar, entre otras medidas. En estos microprogramas, los personajes que

³⁶ Como en toda narración de super héroes, El Guardián Enmascarado tiene un elemento que lo debilita, su propia kriptonita. Este elemento es el agua. El Guardián no puede estar en contacto con el agua porque esta le saca todo su poder y lo deja debilitado.

brindan información preventiva de cuidado sanitario son niñas y niños, es decir, pares de las destinatarias/os. El cuidado, principalmente en el caso de “Buena banda” está acompañado de una búsqueda de autonomía y de una valoración del conocimiento científico. En su canción de inicio se menciona “*si sabés, te podés cuidar cada día un poco más*”, así se indica que el cuidado también puede ser autocuidado (Rodríguez Enriquez y Marzonetto, 2015).

En estos casos, la programación de Pakapaka a partir de estos microprogramas creados expresamente por el contexto de pandemia asume su compromiso vinculado al derecho a la comunicación como parte de los derechos ciudadanos y a las infancias desde su concepción como ciudadanos (Bernardo, 2017; Lanati, 2019; Salviolo, 2020). En este sentido se comunica directamente a este público aspectos relacionados con la pandemia y la prevención sanitaria. Hay una consideración de las infancias como sujetos activos, capaces de actuar en forma autónoma y responsable frente a una situación específica. Esta mirada contempla también a las niñas y niños como partícipes de un cuidado social de la salud.

La representación del cuidado cuando es realizado por los propios niños desafía la mirada conservadora que entiende que únicamente las personas adultas pueden ofrecer cuidados y que niñas y niños son quienes reciben estos cuidados (Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 2.3). En ella está presente la idea hegemónica de infancia para la cual “los niños son concebidos como objetos (de educación, cuidado, protección, disciplinamiento, abandono, explotación) más que como sujetos” (Frasco Zuker, 2019, p.160). Esta mirada invisibiliza otras realidades e infancias en las que niñas y niños participan activamente también del cuidado de otras personas, sean niños o adultos.

Las producciones aquí analizadas cuestionan y problematizan esta mirada al situar a las niñas y niños como cuidadores. Y al hacerlo también construyen una imagen de infancia desde un rol activo y protagónico en cuanto a la construcción de su realidad (Fuenzalida, 2011) y también empática en cuanto a las necesidades de les demás.

Hasta aquí he presentado las representaciones del cuidado infantil familiar. En el siguiente apartado se analizan las representaciones del cuidado cuando es realizado por el Estado.

5. La responsabilidad del Estado en el cuidado infantil

El Estado frente al cuidado infantil tiene múltiples responsabilidades: como proveedor de servicios de cuidado, como regulador de las responsabilidades de las otras instituciones que también ofrecen servicios de cuidado (la familia, el mercado y las organizaciones sociales), y como garante de la calidad y del tipo de servicio que estas otras instituciones proveen (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2014). Como proveedor de servicios del cuidado, el Estado participa principalmente a través del sistema educativo y, en menor medida a partir de espacios formales e informales que ofrecen servicios de cuidado con una lógica de carácter asistencial con menor foco en lo pedagógico (Faur, 2017; Marzonetto, 2015). Esta fragmentación del servicio del cuidado provisto por el Estado profundiza las desigualdades sociales al generar diversas respuestas ante la demanda de servicios de cuidado (Faur, 2017).

En el corpus aquí analizado, la representación del cuidado infantil asociado al Estado tiene una menor presencia en comparación con el cuidado familiar. Su representación es a partir del sistema educativo, la escuela. Esta representación aparece en las series de “Petit”, las excursiones de Zamba³⁷ y en el microprograma “Encontrarnos nos hace crecer”. En cada uno de estos programas, la representación del cuidado en la escuela presenta características propias según el rol que cumple al interior de la narrativa.

En las series de Zamba, la escuela funciona como contexto que habilita la presencia del problema o conflicto de cada capítulo a partir de las excursiones escolares. Zamba, el protagonista, concurre a la escuela primaria, aspecto que se identifica por el guardapolvo blanco, símbolo de las escuelas públicas argentinas. La narración de cada episodio comienza con el protagonista en una excursión escolar. La docente Silvia y sus compañeras/os están presentes en este comienzo. La escuela funciona de esta manera como el contexto que permite la acción. Pero no solo esto, la representación de la escuela también permite que las niñas y niños que componen la audiencia puedan identificarse con el protagonista a partir de elementos que tienen en común.

La señorita Silvia es la figura en el rol de cuidadora del grupo de estudiantes. En su rol destaca la dimensión material del cuidado (Pautassi y Zibecchi, 2010) al supervisar el comportamiento y la seguridad del grupo durante la excursión. En todos los capítulos,

³⁷ Me refiero a: “La asombrosa excursión de Zamba y Nina” y “La asombrosa excursión de Zamba al Centro Cultural Kirchner”.

como leitmotiv, la señorita repite “*Bueno niños, vengan conmigo, todos juntitos, no se separen*”, mensaje que no evita que Zamba se distraiga y se separe del grupo, acción que da inicio al conflicto de cada episodio.

La educación, como parte de la dimensión simbólica (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017) está también representada en el cuidado llevado a cabo por la señorita Silvia en cada una de sus “excursiones”. La historia nacional y sus principales sucesos y héroes nacionales son los temas sobre los que la serie profundiza. Pero también lo hace desde la ciencia y el arte como contenidos educativos, a partir de la visita a museos en el contexto de excursiones escolares. La educación se entiende, de esta manera, como aquellas “prácticas sociales y culturales que se disponen para producir ‘personas entendidas’ dentro de una sociedad (Santillán, 2014, p.95). Así en la presentación de “La asombrosa excursión de Zamba en el CCK”, la señorita les cuenta que durante la visita van a poder apreciar distintas manifestaciones artísticas a partir de la pintura, escultura, música e instalaciones. En “La asombrosa excursión de Zamba y Nina”, la educación también está presente. Al finalizar el episodio, Zamba relaciona la historia del papá de Nina con lo que aprendió en la escuela: “*La señorita Silvia nos enseñó que en 1853 se declara la Constitución que pondrá fin a la esclavitud en la Argentina*”. La escuela, de este modo, le brinda herramientas para poder interpretar la realidad.

En “Petit” la escuela está representada en casi todos los episodios y es el espacio que más comparte Petit con sus amigas y amigo, sea en el aula o en el patio durante el recreo. La escuela en esta serie no es solo un escenario de fondo sino que, en varios capítulos, las tramas o conflictos se originan alrededor de esta institución. En el capítulo “Más listo que un resfrío”, Petit se resfría y tiene que hacer lo imposible por poder ir a la excursión escolar al día siguiente; en “Niño hámster”, el grupo de amigos cuida a la mascota del aula; en “Puedo hacer que el recreo dure más”, Petit y sus amigos buscan ideas para que el recreo no sea tan corto; y en “La maestra es una persona normal”, el grupo hace suposiciones sobre la nueva docente, la “maestra suplente Isabel”.

En la serie “Petit” el cuidado realizado por la escuela incluye tanto la dimensión material como simbólica del cuidado. La dimensión material está en el acto en sí del cuidado que se realiza mientras niñas y niños están a cargo de la docente. La dimensión simbólica, a su vez, se representa a partir de los vínculos que genera la docente tanto en el compartir juegos y momentos recreativos como desde su participación en hechos

significativos para niñas y niños. La docente se suma a los juegos en los recreos, en uno de ellos Petit y sus amigos juegan a encontrar formas en las nubes, acostados en el piso durante el recreo. En un momento la docente se acuesta con ellos y también participa del juego (Figura 10). En otro capítulo es la docente lleva una torta para festejar el cumpleaños de uno de los niños. De esta manera, se representa la característica relacional del cuidado en la construcción de un vínculo afectivo y emocional entre quien cuida, la docente, y las niñas y niños cuidados (Batthyány, 2020; Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur y Pereyra, 2020; Roffler, 2016).

Figura 10. *Petit, sus amigos y la maestra juegan en el recreo.*



Fuente: Petit, capítulo “Puedo hacer que el recreo dure más”

El microprograma “Encontrarnos nos hace crecer” también se representa el cuidado infantil realizado por la escuela en uno de sus episodios, “Derechos”. En este caso también está presente el guardapolvo blanco y se muestran dos situaciones escolares: en el aula con el niño protagonista sentado en su pupitre mientras realiza la tarea; y en el patio con sus compañeros. El conflicto del capítulo se genera por la realización de una tarea escolar sobre los derechos del niño y la niña. A partir de esta tarea, el niño protagonista indaga sobre las distintas formas de denominar a niños y niñas según diferentes culturas. Para esto, consulta con sus compañeras y compañeros, muchos de ellos migrantes (Figura 11). La escuela, de este modo, resulta la institución que permite conocer los derechos de cada uno, al entender a niñas y niños como sujetos ciudadanos. Y es la escuela, asimismo, la que posibilita el encuentro entre diversas culturas.

Figura 11. *Muchas y diversas formas de denominar a les niñas*



Fuente: Encontrarnos nos hace crecer, capítulo “Derechos”

La representación de la escuela en las producciones analizadas funciona como un elemento que permite a las audiencias poder identificarse con las niñas y niños protagonistas, y, a su vez, la presencia de la escuela tiene relación con el objetivo educativo de Pakapaka (Bernardo, 2017; Lanati, 2019; Salviolo, 2020). Por otra parte, la escuela es representada como uno de los espacios infantiles, junto con el hogar y la plaza. Tradicionalmente es desde estos espacios que se busca definir qué es la infancia y quiénes pueden ser definidos como niñas y niños (Carli, 1994, 1999).

En todos los casos analizados la figura docente es llevada a cabo por una mujer. Estas docentes, señoritas, maestras, maestras suplentes, como son denominadas en las producciones se representan desde su rol profesional, pero también como personas divertidas y cariñosas con los niños, con excepción de la señorita Silvia de Zamba. En este caso, la docente se representa más pendiente de brindar información que de respetar los tiempos e inquietudes del protagonista. En los episodios, Zamba se detiene para mirar distintos elementos, “*guau, qué lindo*”, mientras la señorita continúa su recorrido sin prestarle atención. A pesar de esta diferencia, todas las representaciones identificadas en el corpus se alejan de las visiones maternalistas que señalan a las docentes como una “segunda mamá” (Franco Patiño y Llobet, 2019). Esta mirada, a partir de una idealización de la maternidad, supone que son mejores y más indicadas para su rol “las docentes que son ‘como madres’” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p. 34). En la programación aquí analizada, este tipo de discursos no está presente.

Como ya se ha indicado previamente, las miradas maternalistas tienen relación con la división sexual del trabajo y los roles que se esperan que realice cada género (Faur, 2014). En el siguiente apartado se analizarán, entonces, los roles de género presentes en las series y microprogramas animados y su relación con el cuidado infantil.

6. “Yo buscaba algo más”. Roles y estereotipos de género

Los roles de género son entendidos como “papeles delimitados con responsabilidades y fronteras específicas y con una adscripción de género preestablecida” (Faur, 2014, p. 68). Estos “papeles”, sin embargo, no son fijos sino que tienen un carácter dinámico, esto significa que se construyen y modifican a lo largo del tiempo y para cada sociedad. Por su capacidad de generar representaciones que cuestionen o desafíen las representaciones de género conservadoras y tradicionales, los medios de comunicación tienen un lugar relevante por su rol como agentes de socialización y generadores de sentido (Bernardo, 2017; Dotro, 2007; Duek, 2010 y 2013; Lanati, 2019) En otras palabras, el rol de los medios tiene una relación directa por su capacidad “hacer género” (Faur, 2014; Frasco Zuker, 2019) y posibilitar representaciones que puedan abogar por disminuir la desigualdad entre los géneros.

En la programación analizada se observa que tanto mujeres como varones comparten la responsabilidad del cuidado infantil, aunque hay mayor presencia de las representaciones del cuidado realizado por mujeres. Esta corresponsabilidad entre los géneros del cuidado infantil rompe los esquemas tradiciones que asignan una feminización de los cuidados.

Sin embargo, si bien los varones participan del cuidado infantil, en algunas series se identifica que el cuidado masculino está asociado a la elección de cuidar, mientras que en el caso de las mujeres es más un deber ser. Jerónimo, en “Pili y El Guardián Enmascarado” elige hacerse responsable de Pili. En “Las aventuras de Medialuna”, Locoto, su padre, acompaña las decisiones de Begonia acerca de cómo realizar la búsqueda de Medialuna, sin realizar sus propias propuestas. Es la madre quien se representa como responsable del cuidado mientras que el padre opta por secundarla. Los personajes femeninos no tienen este momento de elección, como si el cuidado y la responsabilidad por sus hijos sea algo natural y no posible de ser problematizado como una cuestión social.

No obstante, en general, en la programación analizada se observa representaciones de género que cuestionan los roles y estereotipos tradicionales, tanto para mujeres como para varones. En “La asombrosa excursión de Zamba al CCK” hay una representación que busca desafiar los roles de género tradicionales y conservadores. Se trata del episodio dedicado a María Elena Walsh, en el que la artista le cuenta a Zamba

su ruptura con los roles de género esperados para las mujeres durante su juventud: *“en ese momento se esperaba que las mujeres se dedicaran a la casa y a la familia, pero yo buscaba algo más”*. De esta manera, se invita a las niñas a cuestionar roles actuales y no dejarse encadenar por estos.

Del mismo modo, en “Las aventuras de Medialuna” se cuestiona el estereotipo de las mujeres como ajenas a la ciencia. Begonia es quien le enseña a su hija conocimientos científicos, que ella se apropia y capitaliza para encontrar el camino a su hogar. Como ya se ha indicado, este aspecto es destacado por Salviolo, directora de Pakapaka, como uno de los objetivos que se planteó la señal al trabajar en temáticas de género, el motivar la vocación científica en las niñas (Rodríguez, 2021). El canal, entonces, identifica paradigmas emergentes ante determinadas problemáticas sociales y aprovecha el rol de los medios para generar representaciones novedosas que cuestionen los estereotipos tradicionales de género.

Entre los varones, a su vez, también hay representaciones que cuestionan estereotipos conservadores. Me refiero a la manifestación de sentimientos, así vemos al papá de Medialuna preocupado y sin saber qué hacer ante la desaparición de su hija; al papá de Petit con miedo ante una película de terror; y a Jerónimo que llora y expresa sus sentimientos frente a Pili, quien lo contiene y consuela. Estas representaciones van generando nuevos sentidos socialmente compartidos entre niñas y niños al señalar que los sentimientos y emociones no son un terreno exclusivo de las mujeres, sino que los hombres también se ven atravesados por ellos.

En cuanto a las infancias, su representación no muestra estereotipos de género ni roles prestablecidos para niños y niñas. Ambos géneros juegan al fútbol en “Robotia” y demuestran similares habilidades; Medialuna y Pili están interesadas por la ciencia; Pili contiene y cuida a su familia; Zamba y Nina se acompañan y brindan ayuda mutuamente; Petit y sus amigos y amigas comparten los mismos tipos de juegos. En esta última serie, además, cada personaje exhibe características propias que cuestionan los estereotipos conservadores de género: Petit es creativo e imaginativo; Laura, una aventurera que no le teme a nada, en oposición a Román que todo le genera miedo; Gregorio es entusiasta, ingenuo y, a veces, un poco torpe; finalmente Ana que es intrépida, audaz y temeraria.

Las infancias son representadas como curiosas, inteligentes, con diversos intereses (deportes, ciencias, animales, arte). Juegan y sueñan. Son sujetos activos, con

mucha imaginación, crean mundos propios a los que dan sus propios sentidos, como en “Petit”. No se construyen desde una asimetría con los adultos, desde relaciones de poder intergeneracionales, sino desde el diálogo y el respeto mutuo. Este último aspecto es también una nueva forma de presentar a las infancias, con respecto a los medios de comunicación comerciales. En estas representaciones la relación entre personas adultas y niñas y niños se da a partir de la confrontación, de una polarización, con la figura del adulto representada como torpe e inepto y superado ampliamente por la perspicacia, audacia e inteligencia del niño protagonista (Fuenzalida, 2011). Este tipo de representación no está presente en la programación aquí analizada.

Las representaciones de las infancias también consideran la diversidad: en primer lugar en la presentación de colectivos históricamente invisibilizados (Bernardo, 2017; Freixa, 2020; Murolo, 2013; Sabich, 2019); en segundo lugar en la representación de familias que no se encuadran en el modelo de familia nuclear tradicional, de la familia “normal” (Jelin, 2012) como en el caso de “Pili y El Guardián Enmascarado”. En tercer lugar, la diversidad se manifiesta en la integración de las distintas culturas. En este sentido se puede observar en estas representaciones lo expresado por Salviolo (2020) al caracterizar a la cultura infantil por “la mixtura, la existencia y la vivencia de una multiplicidad de experiencias de diferente índole” (p.84).

7. Palabras de cierre

En el presente capítulo he analizado las representaciones del cuidado infantil en las propuestas audiovisuales animadas, series y microprogramas, de Pakapaka durante los años 2020 y 2021. El análisis se realizó a partir de la técnica de análisis de contenido.

Las propuestas analizadas no tienen al cuidado infantil como trama principal, con excepción de los micros sobre el cuidado sanitario realizados con motivo de la pandemia. En el resto de las producciones el cuidado infantil es representado como parte de la cotidianidad de los niños y niñas protagonistas. El cuidado infantil es representado en estas producciones a partir de diferentes figuras, que en ocasiones conviven al interior de las distintas series y microprogramas.

La primera de estas figuras corresponde al cuidado familiar realizado por madres y padres desde una corresponsabilidad de género. Según sea realizado por unas y otros

adquiere diferencias tanto cuantitativas (hay una mayor representación del cuidado materno que paterno) como cualitativas.

Cuando el cuidado es realizado por las madres están presentes la dimensión material y simbólica (Pautassi y Zibecchi, 2010). A su vez, el cuidado se realiza tanto en forma directa, cara a cara, como en forma indirecta a partir de la preparación del espacio para la realización de este cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Se representa también el cuidado pasivo (Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

El cuidado infantil materno es representado como afectuoso y atento. En estas representaciones están presentes a su vez las demostraciones físicas de afecto, como los besos y abrazos. Y, asimismo, se representa un vínculo con sus hijos en el que las madres pueden percibir o sentir las necesidades de estos. Esta representación se relaciona con los discursos maternalistas que indican a la madre como la mejor cuidadora al representarla como “naturalmente” más dispuesta o con mayores capacidades para brindar un cuidado amoroso de calidad (Nari, 2004).

Estos últimos aspectos no están presentes en la representación del cuidado paterno. Este es representado también desde las dimensiones simbólica y material, pero con mayor foco en cuanto a la supervisión y protección. A su vez, se construyen espacios diferenciados de cuidado según realicen esta actividad mujeres o varones. La representación del cuidado materno es realizada en mayor medida en el hogar, mientras que la del cuidado paterno se realiza, comparativamente, de las puertas hacia afuera: en el jardín, en la plaza, al llevar o retirar de la escuela o alguna actividad.

La segunda de las figuras representadas del cuidado infantil es a partir de las personas del entorno familiar. Estas personas pueden ser la familia extendida, con mayor presencia del abuelo, u otras personas cercanas conocidas de la familia, como por ejemplo mamás de amigos. Este entorno conforma las redes familiares y sociales del cuidado (Faur, 2014). En este se representa también el cuidado realizado por los propios niños y niñas.

La representación del cuidado cuando es realizado por niñas y niños se da a partir de un cuidado entre pares, al interior del grupo de amigos, sin incluir un cuidado a niños menores (por ejemplo, a hermanitos más pequeños). Un solo caso, la serie “Pili y El Guardián Enmascarado” incluye en su representación el cuidado

intergeneracional, en la que se representa un cuidado bidireccional entre un hombre adulto y una niña. Estas representaciones del cuidado realizado por las niñas y niños se realizan desde la dimensión simbólica, a partir del acompañamiento y contención emocional. Desde estas representaciones se cuestiona la idea hegemónica de que el cuidado es realizado siempre por una persona adulta y que los niños son el objeto del cuidado (Frasco Zuker, 2019).

Finalmente, la tercera representación del cuidado infantil es cuando este es realizado por el Estado, a partir de la escuela. Las docentes, como figuras en las que se encarna el rol de cuidadoras, son representadas como personas cálidas, afectuosas y divertidas, y construidas desde su rol profesional. No se reproducen visiones maternalistas que asemejan a las docentes con un rol maternal o de segunda mamá.

Si se considera el modelo conceptual del diamante del cuidado de Razavi (2007, citado en Faur, 2014), las representaciones identificadas aluden a dos de estos vértices: la familia y el Estado. Las organizaciones comunitarias y el mercado están invisibilizadas, como instituciones del cuidado, en los programas analizados.

Hasta aquí el análisis de las representaciones en las series y microprogramas animados de Pakapaka. En el capítulo a continuación se analizarán las representaciones del cuidado infantil en el otro tipo discursivo (Orza, 2001) presente en el corpus: los programas infantiles y de docuficción.

CAPÍTULO III. SEGUIMOS CUIDANDO. REPRESENTACIONES DEL CUIDADO INFANTIL EN PROGRAMAS INFANTILES Y DE DOCUFICCIÓN

Hasta ahora hemos visto que el cuidado infantil aparece principalmente representado en las producciones audiovisuales animadas de Pakapaka como una cuestión familiar, de la que también participa el Estado pero no las restantes instituciones del diamante del cuidado (Razavi, 2007, citado en Faur, 2014). En este capítulo analizaré si estas representaciones están también presentes en los programas no animados o si en estos se representan distintas instituciones y ejes vinculados al cuidado infantil.

El análisis se centrará en las representaciones de cuidado infantil en los programas infantiles y de docuficción de Pakapaka, realizados y emitidos durante los años 2020 y 2021. La definición de cuidado infantil que adopto en esta tesis entiende a este “como una actividad vital para el bienestar de la población y como parte esencial de una organización social y política en la que intervienen, además de sujetos individuales, instituciones públicas y privadas” (Faur, 2014, p. 14). Para el análisis incorporo los tipos del cuidado directo e indirecto (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur y Pereyra, 2020; Roffler, 2016); el cuidado pasivo o de supervisión pasiva (Esquivel, Faur y Jelin, 2012) y las dimensiones materiales y simbólicas del cuidado (Batthyány et al., 2014; Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017; Pautassi y Zibecchi, 2010). A su vez, el análisis se realiza sobre las instituciones que forman parte del diamante del cuidado de Razavi (2007, citado en Faur, 2014).

Los programas infantiles son aquellas producciones audiovisuales destinadas al público infantil, herederas de la tradición televisiva del magazine³⁸ (Orza, 2001). Estos programas cuentan con “secuencias delimitadas temáticamente como por ejemplo: juegos, entrevistas, concursos, teleseries, series de animación, bailes, etc.” (Orza, 2001, p.233). En los programas infantiles la actividad lúdica, el juego y los elementos ficcionales están muy presentes, y pueden incluir también la presencia de público infantil en el set o estudio de grabación.

³⁸ El magazine es un tipo de programa con larga trayectoria en la televisión. En los magazines se tratan “temas de actualidad pero, especialmente, aquellos que están conectados con actividades de ocio como pueden ser el espectáculo, el corazón, la moda, y otros” (Orza, 2001, p. 204). Este tipo de programas cuenta con la presencia de uno o más conductores/presentadores que son los responsables de dar coherencia y cohesión a cada uno de los bloques y crean “ese efecto de ‘revista televisiva’” (Orza, 2001, p. 204).

Los programas infantiles, siguiendo a Orza (2001), crean un campo de referencia interno, es decir, un universo de sentido propio a partir de elementos ficcionales. De esta manera nos encontramos con escenografías y personajes creados especialmente para el programa. El autor también define como característica de estas producciones que quienes conducen los programas infantiles no son periodistas o conductores profesionales sino que se trata de artistas, actores y actrices, músicos y músicas, entre otros. Al respecto en el programa infantil “Seguimos Educando” los mismos conductores en ocasiones hacen alusión a no ser ellos conductores profesionales, autodenominándose “conductores sin licencia”. Por otra parte, los temas que se abordan son propios del universo lúdico, con la particularidad de que está también presente la relación con el mundo escolar (Orza, 2001), aspecto se detalla más adelante.

Los programas infantiles corresponden al tipo discursivo híbrido, según la conceptualización de Orza (2001). El autor define a este tipo de discursos como aquellos que contienen tanto elementos de la realidad como de la ficción. De esta manera, el tipo discursivo híbrido “articula los procedimientos que refieren a personas, acontecimientos u objetos de la realidad con estructuras textuales o formulaciones prototípicas propias de los discursos de ficción” (Orza, 2001, p. 139). Así, en los programas aquí analizados esta hibridación se conforma por el tratamiento de temas de la realidad – contenidos educativos, música y cultura – a partir de escenarios ficcionales – el estudio de televisión que se transforma en una escuela y en un estudio de grabación de música – y de personajes que responden a una caracterización ficcional – por ejemplo en el caso de “Seguimos Educando” al momento de explicar algún tema los conductores asumen la caracterización de estudiantes.

También pertenecen al tipo de discursivo híbrido los programas de docuficción (Orza, 2001). Este tipo de programas se caracteriza por la presentación de elementos de la realidad a partir de narraciones ficcionales. Son programas en los que se hibridan estructuras y estilos propios del género documental con recursos y temáticas ficcionales (Orza, 2001). Los programas de docuficción se encarnan en “historias reales pero producidas de modo controlado” (Orza, 2001, p.243), en las que se entrelazan elementos de ficción a partir de la intervención de un guion y de los “recursos estilísticos propios de los géneros de ficción” (Orza, 2001, p.243).

El corpus que se analiza en este capítulo está compuesto por programas infantiles y de docuficción, seleccionados con el mismo criterio que las producciones animadas: programas que tengan la presencia de niñas y niños y que estén representadas actividades del cuidado infantil realizadas por las instituciones del diamante del cuidado (Razavi, 2007, citado en Faur, 2014). Como parte del criterio de selección, los programas deben ser producidos o coproducidos por Pakapaka o por Contenidos Públicos Sociedad del Estado³⁹ y haber sido realizados y emitidos durante el período 2020-2021. Una excepción al criterio de la presencia de niñas y niños en la pantalla fue el programa “Seguimos Educando”. Su decisión de incorporarlo, pese a no cumplir con este requisito, fue por ser una propuesta diseñada exclusivamente en el contexto de pandemia. Se listan en la Tabla 3 los programas que componen el corpus.

Tabla 3*Descripción del corpus Programas Infantiles*

Nombre del Programa	Tipo de programa (Orza, 2001)
Cazadores de sonidos – Temporada 2	Programa de docuficción infantil
Seguimos educando – Primera etapa marzo 2020	Programa infantil
Seguimos educando – Nivel inicial: primer y segundo semestre 2020 y año 2021	Programa infantil
Seguimos educando – Primer grado: primer y segundo semestre 2020 y año 2021	Programa infantil
Seguimos educando – Segundo y tercer grado: primer y segundo semestre 2020 y año 2021	Programa infantil
Seguimos educando – Cuarto y quinto grado / Seguimos educando con Zamba: primer y segundo semestre 2020 y año 2021	Programa infantil

Fuente: elaboración propia

En el siguiente apartado se describen las características de cada uno de los programas que conforman el corpus de este capítulo para pasar más adelante al análisis en sí.

³⁹ Empresa estatal que tiene bajo su órbita los canales públicos del Estado nacional.

1. Seguimos educando y cazando sonidos

En el corpus hay una mayor presencia del programa infantil “Seguimos Educando” que cuenta con distintas producciones según el nivel educativo al que se dirige. Este programa, realizado en colaboración con el Ministerio de Educación de la Nación, se creó a partir de la suspensión de la presencialidad escolar a causa de la pandemia por COVID-19⁴⁰. Desde su creación tuvo como objetivo “poner a disposición contenidos educativos y culturales y propuestas para alumnos, docentes y familias, y que resultará complementario de las iniciativas pedagógicas que en diversos soportes adopten las jurisdicciones” (Resolución del Ministerio de Educación N°108, 2020). Esta propuesta⁴¹ se concibió como una continuidad de la escuela (Moguillansky y Duek, 2021). En una de sus primeras transmisiones, Nicolás Trotta, ministro de educación de la nación de ese momento, mencionaba que *“la escuela se transforma, no se reemplaza, la escuela sigue abierta aquí, en la Televisión Pública”*.

“Seguimos Educando” realizó su primera emisión el 17 de marzo del 2020 y finalizó el 30 de septiembre del 2021, con transmisiones diarias de lunes a viernes. El ciclo tuvo a lo largo de su emisión distintas etapas⁴²: 1) Una primera etapa que va desde su creación al 27 de marzo de 2020. 2) La segunda etapa que abarca el primer semestre del año 2020. 3) La tercera etapa corresponde al segundo semestre del año 2020. 4) La última etapa que abarca todo el año 2021.

La primera etapa cuenta con la presencia de la dupla conductora, compuesta por una actriz y un actor, y está dirigida a un público amplio, sin diferenciar explícitamente el nivel educativo. En este programa, los conductores, Sol Canesa y Ernesto Sánchez, realizan actividades⁴³ tales como bailar y recrear personajes y presentan también, como bloques al interior del programa, producciones audiovisuales animadas de Pakapaka a partir de los temas específicos que se tratan en cada programa. Estos temas fueron variados: el miedo, la luna y el espacio, cuentos populares, etc.

⁴⁰ Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 106, 2020.

⁴¹ La propuesta “Seguimos Educando” no solo consistió en programas audiovisuales transmitidos por la televisión pública sino que también incluyó emisiones radiales y la creación y distribución de cuadernillo de actividades, en los que se abordaron los contenidos curriculares adaptados a la coyuntura de la pandemia (Moguillansky y Duek, 2021).

⁴² Esta segmentación en etapas fue planteada por el canal Pakapaka y está referida tanto en el canal de YouTube de Pakapaka: <https://www.youtube.com/user/CanalPakapaka/playlists>, como en el Portal Educ.ar: <https://www.educ.ar/recursos/157135/pakapaka-en-seguimos-educando>.

⁴³ Estas actividades y la transmisión de series animadas están organizadas como secuencias delimitadas temáticamente. Esta es una de las características de los programas infantiles (Orza, 2001).

A partir de la segunda etapa las propuestas se segmentaron según nivel educativo y grado – nivel inicial; primer grado; segundo y tercer grado; y cuarto y quinto grado⁴⁴- e incluyeron la presencia de un docente en el piso, junto a la dupla conductora, así como también docentes de materias especiales (música, educación física, plástica). Cada nivel contó con una producción propia que constó de una dupla de conductores, la docente⁴⁵ de aula, escenografía propia y contenidos diseñados para el nivel. A partir de esta etapa los contenidos educativos cobran mayor relevancia, esto puede observarse en la presentación, por parte de la docente y durante cada programa, de temas del contenido curricular como por ejemplo la lecto-escritura, sumas y restas, efemérides patrias, entre otros contenidos. Esto es acompañado por los recursos propios del medio televisivo: uso del videograph y pantallas, musicalización, transmisión de producciones audiovisuales que refuercen los contenidos. A nivel de escenario, el estudio intenta recrear un aula escolar. Así se incorpora un pizarrón, mapas, la bandera nacional, el escritorio de la docente, el rincón de lectura, entre otros (Figura 12).

Figura 12. *El aula de primer grado*



Fuente: Seguimos Educando 1° grado, tercera etapa, 2 de julio 2020

El corpus también incluyó el programa de docuficción infantil “Cazadores de sonidos”. Este programa cuenta con dos temporadas y aquí se analiza la segunda de ellas⁴⁶. En el programa, dos jóvenes músicos, Cami y Ale, realizan canciones a partir de sonidos de diferentes rincones de la Argentina. Cada episodio está dedicado a un lugar distinto. Para esto cuentan con la ayuda de niñas y niños locales de cada lugar que son

⁴⁴ “Seguimos Educando” abarcó todo el nivel primario y secundario, dividido en dos franjas: Franja Pakapaka transmitió nivel inicial y nivel primario hasta cuarto y quinto grado; Franja Encuentro tuvo a su cargo la transmisión de nivel primario sexto y séptimo grado y el nivel secundario. <https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando>

⁴⁵ El ciclo “Seguimos Educando” franja Pakapaka tuvo un único docente varón a lo largo de su emisión.

⁴⁶ La primera temporada de “Cazadores de sonidos” es del año 2019, mientras que la segunda corresponde al año 2021. Por el recorte temporal del corpus, producciones realizadas y emitidas durante los años 2020-2021, solo se analiza la segunda temporada.

quienes “cazan” (graban) estos sonidos -el ruido de un río, de un medio de transporte, de chicas y chicos jugando- (Figura 13), mientras que se adentran también en la cultura, la música y/o instrumentos típicos del lugar. Para esto hablan con artistas o referentes culturales de la ciudad o pueblo, según sea el caso. El objetivo de la propuesta es que las niñas y niños puedan mostrar su lugar y su cultura y así lo expresan en la presentación del programa: *“Nuestra misión, crear en equipo nuevas canciones que cuenten quienes somos. Nuestros aliados, chicos y chicas listos para atrapar los sonidos de cada rincón de la Argentina”*. En el programa las niñas y niños se representan también como creadores de sonidos a partir de su cotidianidad: crear sonidos a partir de colgar elementos en bicicletas; o a partir de objetos reciclables; también “cazan” los sonidos que producen los juegos de una plaza como un subibaja.

Figura 13. *A la caza de sonidos en Parque Sicardi*



Fuente: Cazadores de Sonidos, temporada 2, Parque Sicardi

La temporada cuenta con 6 capítulos que transcurren en: Iruya (Salta); Delta del Paraná (Buenos Aires); Juella (Jujuy); Parque Sicardi (Buenos Aires); Villa Alba (Buenos Aires) y Berisso (Buenos Aires). La elección de las locaciones tiene relación la representación de las infancias a partir de una mirada federal (Duek, 2013) al no estar centrada en Buenos Aires (Murolo, 2013). El programa tiene dos grandes espacios, por un lado el estudio de grabación donde están Cami y Ale, por otro lado las locaciones elegidas para cada episodio que incluyen espacios abiertos como también escenas al interior de hogares de la zona. En cada capítulo, las niñas y niños, los “cazadores”, recurren a figuras locales que actúan como referentes culturales. Es a partir de este encuentro que se observa la cultura local narrada por sus propios protagonistas.

Si bien hay dos temáticas diferenciadas al interior de las propuestas aquí analizadas, la educación y la música, ambas comparten la presencia de representaciones de cuidado infantil. Estas representaciones consideran dos instituciones del cuidado: el

cuidado familiar y el cuidado realizado por el Estado a partir de la escuela. Al igual que lo observado en las series y microprogramas animados (objeto de análisis del capítulo 2), estas representaciones conviven al interior de los programas que se analizan en este capítulo.

A continuación se analizan las representaciones del cuidado infantil. La figura más representada es el cuidado realizado por el Estado, que se analiza en primer lugar. Luego el cuidado familiar realizado por personas adultas, y por último el cuidado familiar realizado por niñas y niños.

2. El cuidado realizado por la escuela

El Estado es una de las instituciones del cuidado infantil presentes en el diamante del cuidado, junto con la familia, el mercado y las organizaciones sociales (Razavi, 2007, citado en Faur, 2014). El Estado tiene un rol múltiple en cuanto al cuidado: como proveedor de este servicio y como regulador y garante del servicio que ofrecen las restantes instituciones (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Como proveedor de servicios del cuidado, hay una diversificación del Estado (Faur, 2017). Su participación es principalmente a partir del sistema educativo, pero también lo hace desde espacios que, con distintos niveles de formalidad, ofrecen servicios de cuidado desde una lógica asistencial y no pedagógica (Faur 2017; Marzonetto, 2015).

En los programas infantiles analizados se encuentra una representación del cuidado infantil cuando es realizado desde el Estado a partir de la escuela. Esto es visible en el ciclo de programas “Seguimos Educando”. En este ciclo la dimensión del cuidado más visibilizada es la dimensión simbólica (Pautassi y Zibecchi, 2010). Esta dimensión contempla las actividades relacionadas a lo social, lo relacional y la educación (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017), así como también el desarrollo de vínculos afectivos (Batthyány et al., 2014). En “Seguimos Educando” son tres los aspectos representados en cuanto al cuidado infantil: en primer lugar la educación y el juego; en segundo lugar lo vinculado a las emociones y sentimientos que pueden generarse por el contexto inédito de la pandemia; y en tercer lugar aparece también lo relacionado al cuidado de la salud. Si bien está mediado por una pantalla, la representación del cuidado infantil que realiza el ciclo es de cuidado directo. Hay pocas referencias al cuidado indirecto y estas se relacionan a las menciones de los conductores en cuanto a la preparación de la

escenografía y materiales: *“miren lo que les preparamos hoy”*; *“hoy la producción nos preparó todo este material para que trabajemos juntos”*

Para representar la continuidad escolar (Moguillansky y Duek, 2021), “Seguimos Educando” plantea la recreación de un aula escolar. De esta manera, la docente de primer grado afirma: *“La escuela llegó a la televisión y armamos el aula más grande”*. A su vez, las emisiones de los programas comienzan a denominarse “clases”: *“Última clase, último programa, hicimos 171 clases”*, mencionan los conductores en el último programa del año 2020. Y el tiempo del programa/clase se divide en cuatro asignaturas: prácticas del lenguaje; matemáticas; ciencias sociales; y ciencias naturales, a las que se les suman también clases de música, educación física y plástica. La interpelación a las niñas y niños también les exige una situación “más escolar” que de esparcimiento frente a un espectáculo televisivo: *“Preparen el cuaderno, los lápices, la cartuchera”* repiten conductores y docentes al inicio de cada programa.

En el programa están también presentes rituales y símbolos escolares: la bandera y el saludo al comenzar “la clase”, el uso del pizarrón, el timbre del recreo, el rincón de lectura, el uso del guardapolvo de parte de las docentes. Este último aspecto es imitado por las niñas y niños que participan desde fotos y vídeos que envían al programa en situaciones en las que se les ve con guardapolvo al realizar las tareas escolares.

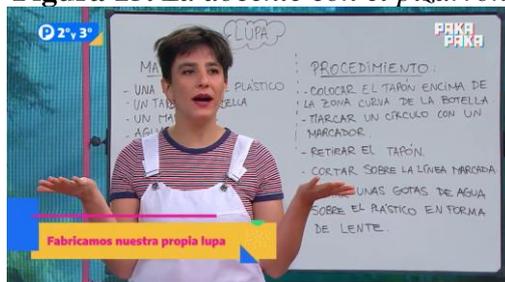
La escuela y la educación se representan en “Seguimos Educando” como un derecho, y así lo señala en una de las primeras “clases” el docente de cuarto y quinto grado: *“Aun en este contexto es importantísimo que se haga efectivo el derecho a la educación”*. En este ciclo de programas, Pakapaka, refuerza su vínculo con la educación pero también con los derechos ciudadanos de las infancias, acorde con su posicionamiento y concepción de las infancias que realiza el canal (Salviolo, 2020).

Como parte de la dimensión simbólica del cuidado se representan actividades relacionadas a lo social y recreativo. Así, al interior del programa se generan dos momentos o espacios, uno vinculado a la educación y otro más lúdico y recreativo en el que surgen las bromas, juegos, bailes y recreación de personajes. Cada uno de estos momentos es representado con distintos roles protagónicos. La docente es la protagonista del momento de la educación, acompañada por la dupla conductora. Y en los momentos recreativos esta situación se invierte, la dupla conductora protagoniza (figura 14) y es acompañada o secundada por la docente.

Figura 14. Momento recreativo y lúdico

Fuente: Seguimos Educando 1º grado, tercera etapa, 24 de agosto 2020

A nivel técnico audiovisual también se marca esta separación de momentos a partir de los encuadres y movimientos de cámara. En los momentos educativos la cámara está fija, sin movimiento, y el encuadre suele ser de plano medio (plano que encuadra unos centímetros por encima de la cabeza y finaliza a la altura de la cintura) o de plano entero que expone todo el escenario y es utilizado para mostrar el pizarrón (figura 15), el rincón de lectura o la mesa de plástica. En cambio, en los momentos lúdicos y recreativos la cámara suele estar en movimiento y el encuadre varía entre planos enteros (que permiten mostrar el desplazamiento de los conductores en todo el espacio) y primeros planos (plano que encuadra solo las caras de las personas) para enfocar las gestualidades de las/os conductores. La música también acompaña en estos momentos recreativos y lúdicos.

Figura 15. La docente con el pizarrón

Fuente: Seguimos Educando 2º y 3º grado, tercera etapa, 31 de agosto 2020

En cuanto a la continuidad narrativa, estos momentos lúdicos tienen relación con el tema que se trata a nivel educativo. Así, por ejemplo, la recreación de los piratas tiene que ver con el tratamiento del tema a lo largo de la semana en primer grado (Figura 14); la recreación de un castillo con princesas y príncipes se da durante la semana de cuentos clásicos en segundo y tercer grado; el juego con manchas aparece para trabajar el tema de la higiene en el nivel inicial.

El juego y la imaginación, como aspectos relevantes para el canal (Bernardo, 2017; Duek, 2013), están muy presentes en “Seguimos Educando” en estos momentos lúdicos y como parte de la dimensión simbólica del cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017). Desde los disfraces y caracterizaciones de los personajes hasta la invitación de las propuestas para hacer en casa – *“Ahora que no podemos salir, podemos jugar juegos de mesa, le pedís a papá, a mamá, algún juego”* dice la conductora de nivel inicial. Los juegos a los que se hace referencia son juegos clásicos como el “tutti frutti”, “bingo”, “juego de las estatuas”, “Simón dice”, entre otros. Muchos de estos juegos se incorporan también como forma de transmitir conocimientos o de colaborar con procesos educativos, tal como expresan las docentes de nivel inicial y primer grado: *“La lotería es un buen juego, una buena manera para conocer los números”*; *“Aprendés jugando”*; *“Jugando con los dados vamos a buscar distintas maneras de sumar y conocer los números”*; *“Con esa canción que aparece en el video se pueden aprender las vocales de una manera muy divertida”*. El juego es también un elemento que permite construir un vínculo con la audiencia, así se escucha a los conductores invitar a jugar: *“Tenemos una gran propuesta para jugar todos juntos”*; *“Queremos saber a qué están jugando en casa”*.

Las alusiones al juego son también una forma de concebir a las infancias desde una perspectiva de derechos. *“Los chicos y las chicas tienen que saber que el juego es un derecho de las infancias, tienen derecho a jugar y a participar de actividades recreativas que sean propias de su edad. Y los adultos tenemos que garantizar que ese derecho se cumpla”*, menciona uno de los conductores en una emisión dirigida a nivel inicial. Este fragmento indica en primer lugar la consideración de niñas y niños como sujetos de derechos ciudadanos; en segundo lugar su representación desde el entendimiento al hablarles a las y los niños desde una relación simétrica, sin subestimarles; en tercer lugar, el rol de la persona adulta como garante de respetar sus derechos; y en cuarto lugar la relevancia del juego como práctica relevante para este grupo social. Desde sus inicios, y desde su propio nombre, Pakapaka tiene un vínculo con el juego y con los derechos de las infancias (Lanati, 2019). Estos derechos, a su vez, se construyen desde una mirada infantil (Salviolo, 2020), es decir, desde aquello que para las niñas y niños es relevante.

Por otra parte, la dimensión simbólica del cuidado infantil (Pautassi y Zibecchi, 2010) está también presente desde la exploración y manifestación de las emociones que puede generar la incertidumbre de la pandemia para las chicas y chicos. El ciclo trabaja sobre el miedo y la naturalización de este sentimiento, no desde un sentido negativo, sino

como una emoción característica de todas las personas, de cualquier género y edad. Así, en la primera etapa del ciclo el conductor decía: *“yo soy un grandote pero hay muchas cosas que me dan miedo a mí. A ustedes me imagino que también, uno tiene miedo de un montón de cosas. Los grandes tenemos miedo, los chicos tenemos miedo, los medianos tenemos miedo, todos tenemos miedo”*. Se acompaña, de este modo, a las niñas y niños desde las emociones y sentimientos que pueden atravesar, y se contemplan otros aspectos del cuidado al entender que este es también “escuchar, contener, ofrecer refugio, preocuparse por el otro” (Faur, 2017, p. 88).

Desde “Seguimos Educando”, de esta manera, se busca que las niñas y niños puedan hablar de lo que les pasa y brindarles herramientas para asumir estas emociones, como en este fragmento del conductor de nivel inicial: *“si tenés miedo, lo mejor que podés hacer es hablar, hablá con tu mamá, con tu papá, con tu hermano mayor o algún grande que tengas. Y así, hablando y contando lo que te pasa, los miedos se van”*.

El extrañar a abuelas/os y amistades es también tratado en el ciclo, principalmente durante las primeras dos etapas que coinciden con las fases de aislamiento domiciliario más estricto. Desde el programa se comprende las necesidades sociales y sentimientos ante el aislamiento que puedan tener las niñas y niños. Se reconocen y respetan sus vínculos sociales y su carácter como sujeto social desde la empatía. El cuidado infantil, entonces, se representa también en cuanto a su carácter vincular, en la relación que se da entre cuidadores y quienes son cuidadas/os (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur y Pereyra, 2020; Roffler, 2016). El ciclo, en este caso, no busca suplir estas relaciones sino que invita a buscar otras formas de mantener el contacto a partir de la tecnología con llamadas telefónicas o video llamadas, *“Los llamamos y le decimos todos los besos que les queremos dar”*.

Por otra parte, la representación del cuidado infantil realizada por “Seguimos Educando” también incluyó al cuidado de la salud y desde un lugar destacado por el contexto sanitario. La forma que tiene “Seguimos Educando” de representar el cuidado de la salud es principalmente desde dos aspectos, por un lado a partir del brindar información. En ese marco, no solo se comunican medidas de cuidado preventivo, sino que también se explica cómo es la transmisión del virus y cuáles son los síntomas: *“Nos quedamos en casa ¿saben por qué? Nos quedamos porque el virus circula y si nosotros circulamos por las calles, por las plazas, por todos lados, nos podemos contagiar”*,

mencionan las/os conductores. El acercar esta información tiene una estrecha relación con la concepción de la comunicación como parte de los derechos ciudadanos y de las niñas y niños como parte activa de la ciudadanía (Bernardo, 2017; Lanati, 2019; Salviolo, 2020). Por otro lado, el cuidado de la salud también se trabaja en “Seguimos Educando” desde lo que puedan estar sintiendo niñas y niños ante una situación inaudita. En este sentido el programa no construye una representación alarmista, sino que apela a una comunicación que transmita medidas preventivas y tranquilice a las niñas y niños, “*no dejamos que nos de pánico, el pánico es el miedo que no te deja hacer nada, te la pasás tirándote una ducha de alcohol en gel*”.

Para la comunicación se utilizan recursos televisivos como los zócalos o videographs con mensajes relacionados a las medidas de cuidado preventivas: “*Lavate siempre las manos*” (figura 16); “*Evitá tocarte la cara*”; “*Estornudá en el pliegue del codo*”. Estos mensajes están diseñados no solo para las niñas y niños destinatarios del programa, sino para toda la familia, ya que es de esperar que, para el nivel inicial y para el programa destinado a primer grado, las niñas y niños aun no estén alfabetizados y precisen de la lectura de estos zócalos por parte de otras personas presentes.

Figura 16. *Lavate siempre las manos*



Fuente: Seguimos Educando nivel inicial, segunda etapa, 1 de abril 2020

Las niñas y niños, a su vez, son representados como partícipes de este cuidado, no solo son sujetos sobre los que recae el cuidado, sino que también tienen la responsabilidad de auto cuidarse y así cuidar a los demás. De esta forma, participan socialmente del cuidado preventivo de la salud como parte activa de la ciudadanía, “*si nos cuidamos, estamos cuidando al resto*”, se menciona en el ciclo en reiteradas ocasiones.

A lo largo del ciclo, las recomendaciones sanitarias se modificaron y ajustaron de acuerdo a los avances de la pandemia y a los nuevos conocimientos que se adquirieron. Así, por ejemplo, ante flexibilizaciones en cuanto al aislamiento comenzaron a comunicarse recomendaciones de cómo saludar – *“cuando nos queremos besar no podemos, ¿qué hacemos? Beso de codo”*; *“Las ganas que tengo de abrazarte, de darte un beso, pero no podemos, tenemos que cuidarnos”*-; la ventilación de ambientes; el no compartir el mate - *“Si estamos tomando mate en casa, cada uno con su mate, no se comparte”* -; etc. El uso del barbijo también se incorporó, como una medida de cuidado, entre las y los conductores y docentes durante los primeros meses del año 2021.

El cuidado de la salud, a su vez, también se representó en “Seguimos Educando” desde las clases de educación física: *“les voy a decir a los chicos que es importante estar en movimiento, más en estos momentos de virtualidad, hay que moverse, bailar, hacer estas clases de educación física”*, afirma la profesora de esta asignatura. De esta manera, el cuidado de la salud no pasa únicamente por lo preventivo frente a una nueva enfermedad, sino también por un cuidado integral de la salud. Así, se reconoce la situación particular de aislamiento domiciliario como forma de cuidado, pero también se plantean estrategias para cuidarse del mismo aislamiento.

La representación del cuidado infantil que realiza “Seguimos Educando”, por otra parte, se articula con el cuidado familiar, al generar un diálogo con la familia al otro lado de la pantalla. En el siguiente apartado se analiza la representación del cuidado infantil familiar.

3. La articulación entre el cuidado realizado por el Estado y el cuidado familiar

En el ciclo “Seguimos Educando” la representación del cuidado infantil se articula entre el cuidado realizado por el Estado, a través de la escuela, y el cuidado familiar. De este modo, se representa la imbricación que tienen estas dos instituciones en el cuidado infantil (Faur, 2017), mientras que el mercado y las organizaciones comunitarias, las otras dos instituciones del cuidado del diamante de Razavi (2007, citado en Faur, 2014), no son representadas en este programa.

La relación entre familia y escuela es representada desde una convivencia en la que ambas instituciones son responsables del cuidado infantil. Es decir, no hay una única institución vinculada al cuidado, pero tampoco hay solapamiento entre estas, sino que

ambas instituciones “lejos de presentarse en estado químicamente puro, se intersectan, complementan, distinguen y compiten” (Faur, 2017, p. 88).

“Seguimos Educando” reconoce el acompañamiento de la familia en su propuesta televisiva. Es así que los conductores agradecen también a las familias por ser parte, “*Agradecemos a las familias que nos abrieron las puertas de sus casas*”. La familia, además, se representa como una posibilitadora, como una intermediaria en algunos casos, por ejemplo en el acompañamiento de la realización de alguna tarea escolar, en la búsqueda de materiales, y también en la comunicación vía redes sociales con el programa. Anclado en una época de exposición de las tecnologías de la información y la comunicación, “Seguimos Educando” utiliza las redes sociales para reforzar vínculos y generar una retroalimentación con su audiencia. Para esto solicita la colaboración de las familias: “*los chicos y las chicas les piden a los adultos que están en casa que pongan @canalpakapaka, @seguimoseducando, lo suben a la historia de Instagram y nos llega directo, y así nosotros podemos verlos*”. La familia, en este caso, es quien interviene, gerencia y regula los vínculos con las tecnologías digitales como parte de la mediación parental digital (Duek y Moguillansky, 2021).

La representación del cuidado familiar que realiza “Seguimos Educando” es a partir de la consideración de que la familia acompaña la visualización del programa y está predispuesta a participar de “las clases”. Los conductores y docentes interpelan a lo largo del ciclo a la familia para acompañar en la realización de las actividades: “*Los papás y las mamás que nos están viendo están más que invitados a hacer estas actividades*”; “*Papá, mamá, estás ahí? Ayudá a los chicos*”; “*Antes de hacerlo pidámosles permiso a los adultos*”; “*Pídanles ayuda a los adultos, a mamá y a papá*”. Es en los niveles inicial y primer grado donde estos avisos aparecen más frecuentemente. Estos niveles son representados en el programa dentro de marcos de mayor dependencia de las personas adultas por las edades a las que van dirigidos y por la menor autonomía frente a las prácticas escolares. En estos casos las docentes le indican a las niñas y niños que soliciten ayuda para realizar determinadas tareas, como usar la tijera, colaboración para realizar cuentas matemáticas o para la lectura de los cuentos: “*Pueden pedirles ayuda a los adultos, así aprendemos todos juntos, mamá, papá, algún hermano mayor*”; “*Podemos acercarnos a la biblioteca y pedirle a mamá o a papá un libro. También podemos pedirle a mamá y a papá que nos lean*”.

La interpelación que se hace a la familia en “Seguimos Educando” es desde una representación de la corresponsabilidad del cuidado entre los géneros. En el ciclo se pide la colaboración tanto de las madres como de los padres, y en ocasiones también de hermanas y hermanos: *“En estos momentos que nos tenemos que quedar en casa también están los papás, están las mamás, los grandotes que están cuidando y acompañando a todos los chicos y chicas”*. Si bien la representación de la familia que se realiza es la de la familia nuclear tradicional, conformada por ambos progenitores y sus hijas e hijos, no hay una mirada conservadora en cuanto a los roles de género vinculados al cuidado infantil (Jelin, 2012). Es decir, no se representan discursos que señalan a las madres como responsable del cuidado infantil, y del trabajo doméstico, y a los padres en su rol de proveedor económico sin responsabilidad en el cuidado de sus hijas/os. A su vez, la interpelación a la familia que realiza el programa puede en ocasiones también incluir a otros miembros de la familia extendida, pero sin reducir el cuidado a un cuidado femenino. Así aparecen referencia a abuelas y abuelos, tías y tíos, primas y primos: *“Llamen a mamá, a papá, a la abuela, a quien viva con ustedes, porque este momento es para todos”*; *“Mamá, papá, tíos, tías, quienes sean que estén en esas casas, anoten”*.

La representación del cuidado infantil realizado por la familia se sostiene principalmente desde la dimensión material del cuidado, es decir, desde el acto en sí de cuidar, el trabajo del cuidado que puede ser mensurable a través del tiempo dedicado al cuidado (Batthyány et al., 2014; Pautassi y Zibecchi, 2010). Pero también está presente la dimensión simbólica desde una valoración a los aspectos emocionales del cuidado infantil. Así, la imagen de la familia que se construye es de una familia que no solo está inmersa en un cuidado material, sino que también acompaña y contiene a niñas y niños en un momento tan particular. En la presentación de la segunda etapa “Seguimos Educando”, en el comienzo de programa destinado a primer grado, Nicolás Trotta se dirige a las familias para *“Decirles a las mamás, a los papás, a los adultos en el hogar, que es importante aprender pero también acompañar”*. Más adelante, en el mismo capítulo, el ex ministro refuerza este mensaje: *“Le decimos a los padres, a los adultos del hogar, que acompañen a los hijos. Hay que cuidarnos, hay que cuidar a los más pequeños, a los más chicos”*.

La representación del cuidado infantil familiar, por otra parte, involucra también al cuidado cuando es realizado por las propias niñas y niños. En el siguiente apartado se analiza esta representación.

4. Cuando las niñas y niños cuidan

En la programación aquí analizada está también presente una representación del cuidado que tiene a las niñas y niños no solo como objetos del cuidado (Frasco Zuker, 2019) sino también en un rol de cuidadores. Esta representación está presente en el programa “Cazadores de sonidos” como también en el ciclo de “Seguimos Educando”.

Las niñas y niños como cuidadores aparecen representados desde dos lugares, como cuidadores de otras personas adultas y como cuidadores de otras niñas y niños. El primero de estos casos está presente en “Seguimos Educando”. En este ciclo, principalmente durante la primera etapa, hay una referencia al cuidado de la salud y a niñas y niños como sujetos activos de este cuidado. Se menciona el autocuidado⁴⁷ como parte de un cuidado que impacta en toda la sociedad, principalmente entre las personas adultas mayores, sujetos de mayor vulnerabilidad frente al COVID-19.

Este cuidado de las personas adultas mayores surge en “Seguimos Educando” en relación con las niñas y niños y sus abuelas y abuelos, ante la imposibilidad de verlos y visitarlos por el aislamiento domiciliario: *“Hay que cuidar a los abuelos, a las abuelas”*, mencionan los conductores en los primeros meses del año 2020. En estos casos el cuidado realizado por niñas y niños invierte las representaciones clásicas, de infancias cuidadas por sus abuelas y abuelos (Faur, 2014; Frasco Zuker, 2019; Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 2.3), para ser en estos casos las niñas y niños quienes colaboran en el cuidado de la salud de sus familiares.

Esta representación del cuidado tiene una particularidad, más allá del cambio de dirección en el cuidado en el que niñas y niños son cuidadores de personas adultas (Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 2.3), y es que es un cuidado de la salud que se da por fuera de la materialidad del cuidado y del cuidado directo. Les niños participan del cuidado de las personas mayores a partir de su no presencia, de su no contacto físico con este grupo vulnerable.

En el cuidado de niñas y niños a sus abuelas y abuelos, por otra parte, está también presente la dimensión simbólica del cuidado. Desde el ciclo se las y los invita a llamar a sus familiares, a no perder el contacto. Así, uno de los conductores, al personificar un niño, dice: *“Voy a llamar a la abuela, estuve pensando que en estos días*

⁴⁷ El cuidado entendido como aquellas actividades indispensables o vitales para el bienestar de la población incluye tanto el cuidado realizado a otras personas como el autocuidado (Rodríguez Enriquez y Marzonetto, 2015).

que nos tenemos que quedar en casa no vamos a poder ver a nuestros abuelos y abuelas para cuidarlos". Se reconoce la importancia de los vínculos en cuanto a la salud entendida no solamente en un sentido físico, sino también mental, aunque no se mencione en ningún momento del ciclo en estos términos.

Las niñas y niños aparecen también representados como cuidadores de otras chicas y chicos. En "Seguimos Educando" esto se representa desde las figuras de hermanas y hermanos y principalmente asociado a la educación. Así se hace referencia a la ayuda entre hermanos para realizar las tareas. Por ejemplo en los programas destinados a primer grado, en reiteradas ocasiones conductores y docentes invitan a que consulten con sus hermanas y hermanos más grandes, *"algún hermano que ya sepa leer"*; *"llamá a tu hermana, a tu hermano más grande que sepa ya sumar y te pueda dar una mano"*, para la resolución de las actividades.

En "Cazadores de sonidos" la representación del cuidado entre pares está muy presente. En este programa un grupo de niñas y niños "caza" (graba) sonidos ambientales característicos de su localidad para compartirlas con los conductores, una chica y un chico, ambos músicos, para que estos creen una canción a partir de los sonidos "cazados".

En "Cazadores de sonidos" es el grupo infantil quien se acompaña y cuida a partir de cierta autonomía por la misma edad de los protagonistas⁴⁸. El descubrimiento, la exploración, la complicidad, el compañerismo son algunas características que presenta este cuidado entre pares. En este caso, la dimensión del cuidado presente es la simbólica (Pautassi y Zibecchi, 2010) a partir del compartir y conversar, del relacionarse y vincularse (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur, 2017). Esto se realiza a partir de la actividad recreativa de la tarea en sí, la búsqueda y la "caza" de los sonidos que es considerada una actividad lúdica, un juego (Figura 17), *"pueden jugar acá con lo que quieran, investigar los sonidos que generan los residuos reciclables"*, menciona una mujer en el capítulo del Delta del Paraná.

⁴⁸ El programa está destinado a un público entre 9 y 12 años (<https://www.argentina.gob.ar/noticias/pakapaka-recibidos-premios-en-el-11deg-festival-ojo-de-pescado>).

Figura 17. Les cazadores de Iruya



Fuente: Cazadores de sonidos, temporada II, capítulo 1 “Iruya – Salta”

En esta “caza” las niñas y niños se complementan para poder realizar su tarea: algunas/os graban con tabletas electrónicas, otras/os sostienen el micrófono, mientras que otras/os están pendientes de los elementos que generan el sonido (Figura 18). No hay roles fijos y a lo largo del episodio cada una/o tiene la oportunidad de grabar, manipular el micrófono y, también, de hablar a la cámara para explicar la escena. En las escenas grupales se muestra una colaboración armónica y un acompañamiento entre las niñas y niños participantes durante la actividad.

Figura 18. Sonidos del reciclaje



Fuente: Cazadores de sonidos, temporada II, capítulo 2 “Delta del Paraná”

A su vez, está también presente la exploración de la propia cultura en el recorrer y presentar con sus propias palabras elementos locales y culturales característicos del lugar y de la identidad de las niñas y niños “*Whipala significa nuestra bandera. Porque nosotros somos uno de los pueblos originarios*” afirma uno de los niños mientras graban el sonido de la bandera flameante; “*La gente que vive acá cuida mucho el río y la tierra*”, destaca una niña del Delta del Paraná al comentar características de su lugar. En “Cazadores de sonido” las referencias a la cultura propia son parte de la historia de niñas y niños. De esta manera, el carnaval, la música, las fiestas populares, los instrumentos y bailes autóctonos están muy presente en las narrativas de las y los protagonistas y se representa a la infancia y cultura como un binomio inseparable (Duek, 2011).

La exploración y presentación de la propia cultura tiene en ocasiones como referentes a las propias niñas y niños, como sucede en el episodio de Parque Sicardi cuando los “cazadores” entrevistan a un grupo de bailarines: *“Estoy yendo a ver a Zoe, que es una amiga que baila El Triunfo con otros chicos”* (Figura 19). En este episodio le realizan preguntas a la niña sobre este baile típico y cómo se baila. Es la niña la responsable de transmitir y compartir esta tradición.

Figura 19. Baile "El Triunfo"



Fuente: Cazadores de sonidos, temporada II, capítulo 4 “Parque Sicardi – Buenos Aires”

La representación de las infancias que realiza “Cazadores de sonidos” considera a las infancias como sujetos sociales que actúan sobre su entorno, partícipes de su cultura y con la capacidad de reinterpretar y resignificar su propio contexto (Salviolo, 2020). Como tales participan de un cuidado social en el que no se representan únicamente como destinatarios de este cuidado sino también desde un rol de cuidador frente a sus pares a partir de la dimensión simbólica del cuidado, en el compartir, conversar, acompañarse (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). El componente vincular y relacional del cuidado infantil está presente en este programa y su relación entre los protagonistas (Batthyány, 2020; Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

La representación de las infancias se enriquece desde la diversidad cultural y geográfica al estar cada episodio dedicado a una ciudad distinta. Esta diversidad geográfica también es parte del ciclo “Seguimos Educando”. En ambos programas hay una descentralización de las historias que suelen contarse desde y hacia Buenos Aires (Murolo, 2013). Así, se alude a las niñas y niños que residen en todos los rincones del país: *“Nos están mirando de todo el país, le mando un beso a mis amigos de Ushuaia”*; *“Nos vemos amigos y amigas del país, hasta mañana”*. La forma en la que les conductores nombran a niñas y niños abarca la diversidad de modismos locales: *“¿Cómo*

están los changuitos, las gurisas?”. La representación incluye las distintas realidades sociales, ambientales y geográficas: *“Vamos a ver hoy distintas escuelas del país, hay escuelas en las que abrís una ventana y se ve una montaña, escuelas en el medio de la ciudad”*. La diversidad, finalmente, también se puede observar en las corporalidades representadas que busca que las infancias del país puedan reconocerse y alzar su voz, un objetivo que busca transmitir Pakapaka desde sus inicios (Reddig, 2011). De esta manera, en “Cazadores de sonidos” y en “Seguimos Educando” se representan colectivos históricamente invisibilizados en las narrativas nacionales (Freixa, 2020), como por ejemplo los pueblos originarios.

La representación de las infancias, a su vez, se sostiene también desde representaciones de género, que serán analizadas en el siguiente apartado.

5. Las princesas pueden defenderse solas y el lampazo de mamá. Roles y estereotipos de género

Las representaciones de infancias en el corpus aquí analizadas no reiteran construcciones de género conservadoras, sino que tanto niñas y niños son interpelados y representados sin reproducir roles y estereotipos de género. Los estereotipos de género son aquellos conjuntos de ideas que suponen ciertos rasgos esperados tanto para mujeres como para varones (Bonder, 1987). En los programas analizados no se identifica esto, sino que niñas y niños se representan a partir de intereses diversos y que generan un quiebre en cuanto a representaciones más tradicionales y conservadoras de género. Unos y otras se representan con intereses por la música, la ciencia, la matemática, los deportes, están atravesadas por emociones, y buscan expresarse artísticamente.

Estas representaciones de género no estereotipadas se observan también en la figura de las y los conductores de todos los programas analizados. “Cazadores de sonidos” y todo el ciclo de “Seguimos Educando” son conducidos por una dupla de conductores conformada por una mujer y un varón. En “Cazadores de sonidos” ambos conductores se representan con inquietudes y habilidades artísticas, con sensibilidad para escuchar a las niñas y niños, y con capacidad técnica transformar los sonidos “cazados” en canciones. En “Seguimos Educando” la construcción de las y los conductores se da a partir de miradas no estereotipadas de género. En el ciclo los varones se permiten demostrar emociones como el miedo, la tristeza, ansiedad, sin ser esta una conducta considerada femenina. Las mujeres, por su parte, pueden mostrarse interesadas en la ciencia,

explicarle matemáticas a su compañero o tener mayor facilidad para las actividades prácticas o los deportes, áreas que suelen asociarse tradicionalmente más a los varones. A su vez, los contenidos educativos son también en ocasiones revisados desde un cuestionamiento de las representaciones estereotipadas. Por ejemplo, en la lectura de cuentos clásicos, se cuestionan las representaciones en las que las mujeres son construidas como débiles que necesitan la protección masculina – *“la princesa podía defenderse sola, no necesitaba que el príncipe se meta”* – o como objetos a disposición de los varones – *“¿Y el consentimiento? Imaginate que estás durmiendo y viene alguien a darte un beso de prepo”*. Se cuestiona también que las características físicas son descritas en las mujeres como sinónimo de su carácter o de su rol en la narración. Por ejemplo, se discute que la edad y la belleza sean rasgos utilizados para representar la bondad o maldad de los personajes femeninos.

En cuanto a los roles de género, es decir aquellos papeles que se asignan socialmente a mujeres y varones (Faur, 2012), surgen algunas diferencias en las representaciones. Estas se pueden agrupar en dos grupos. El primero de estos grupos se conforma por las niñas y niños y por las y los conductores; el segundo por las referencias a las familias. En el primer caso las representaciones no se vinculan con roles tradicionales de género. En “Cazadores de sonidos” cuando las niñas y niños forman un grupo o equipo con determinada tarea no hay un género subordinado a otro ni roles establecidos según género, sino que entre todo el grupo se reparten las tareas de grabar sonidos, sostener el micrófono, generar o crear el sonido, entrevistar, hablar a la cámara. Estos roles o tareas tampoco son fijos sino que varían y rotan al interior del episodio. En la representación de las y los conductores, tanto en “Cazadores de sonidos” como en “Seguimos Educando”, tampoco se realizan a partir de roles conservadores, la relación no se establece a partir de roles jerarquizados, sino que se representa a partir de una igualdad entre las y los conductores. Así, por ejemplo en “Seguimos Educando” luego de una actividad, conductores y docentes colaboran con el guardado de los materiales; todos preparan el espacio/escenario de ser necesario; si recrean situaciones ficcionales los roles protagónicos se asignan equitativamente.

En cambio, en el segundo grupo, en las representaciones de las familias sí están presentes roles estereotipados de género que asignan a las mujeres adultas, en mayor medida que a los hombres, responsabilidades reproductivas al interior del hogar: *“¿Están haciendo cosas en casa? Ayudando a mamá a cocinar?”*; *“Yo cuando era chico dejaba*

la ropa sucia en un canasto y después aparecía toda limpia y guardada, pensaba que había un tubo mágico. Pero después aparecía mamá y decía: ‘no hay nada mágico, es mamá la que lava’”; *“Mi mamá tenía el lampazo, que yo lo usaba de caballo”*, son algunos de las expresiones que se escuchan en “Seguimos Educando” y que asocian a las mujeres más que a los hombres con el trabajo doméstico en el interior del hogar.

Estos roles diferenciados marcan espacios en los que todavía falta trabajar a nivel simbólico en cuanto a las representaciones de género. Las mujeres adultas continúan siendo asociadas a las tareas domésticas y de cuidado indirecto. Los varones en cambio aparecen en menor medida representados desde estas labores. Esto no sucede en cuanto al cuidado infantil directo que se representa desde una corresponsabilidad entre los géneros. Tanto madres como padres, como así también otras personas adultas sin importar su género, se representan como responsables de este tipo de cuidado infantil.

6. Palabras de cierre

En este capítulo se analizaron, a partir de la técnica de análisis de contenido, las representaciones del cuidado infantil presentes en el corpus de programas infantiles de Pakapaka producidos y emitidos durante la pandemia por COVID-19 en los años 2020-2021. Una principal característica de estos programas, para el recorte analizado, ha sido la presencia del Estado, no solo desde su lugar como canal público infantil, sino también desde su coordinación con el Ministerio de Educación en la creación del ciclo de programas “Seguimos Educando”. Esta propuesta tuvo el objetivo de transformar a la escuela, durante la suspensión de la presencialidad escolar, y llevarla a la televisión pública.

Las representaciones del cuidado infantil en los programas aquí analizados abarcaron a dos instituciones del cuidado: el Estado, a partir de la escuela, y la familia. Como parte de esta última se incluye también las representaciones del cuidado infantil cuando son realizadas por las propias niñas y niños.

En las representaciones del cuidado infantil con el Estado como institución responsable destaca la dimensión simbólica del cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Pautassi y Zibecchi, 2010). Al ser la escuela la institución que materializa la representación del cuidado por parte del Estado en los programas analizados, la educación, como parte de la dimensión simbólica (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur,

2017), es el aspecto más representado. Dentro de esta dimensión también se representan aspectos sociales, relaciones y afectivos (Batthyány et al., 2014). Estos se observan en cuanto al contexto de pandemia, en acompañar y conversar sobre lo que esta inédita situación puede estar generando en las niñas y niños. Asociado a esto, se representa también el cuidado de la salud. Su representación es desde la comunicación de medidas preventivas frente al COVID-19 y también desde un cuidado integral de la salud. En ambos casos se alude al autocuidado como una forma de cuidar al resto de la sociedad.

Estas representaciones señalan que para Pakapaka no existe una fractura entre educar y cuidar (Faur, 2017). El cuidado infantil en Pakapaka resulta “una actividad que contiene a la educación y, al mismo tiempo, la atención integral de los niños” (Faur, 2017, p. 110). Es decir, cuidar y educar son actividades integradas.

La representación del cuidado infantil realizado por el Estado se da en articulación con la familia como institución del cuidado. Las instituciones del cuidado no se representan como exclusivas y excluyentes en cuanto al cuidado, sino que se intersectan y complementan (Faur, 2017).

Las representaciones del cuidado familiar que se realizan en los programas aquí analizados se construyen a partir de una corresponsabilidad entre los géneros y entre los distintos miembros del hogar. En “Seguimos Educando” se representa a las familias acompañando a las infancias en su visualización del programa. Las familias son interpeladas sin distinciones de género, se mencionan tanto a las madres como a los padres y, en ocasiones, también a otros familiares como hermanas/os, abuelas/os, tías/os.

Las dimensiones materiales y simbólicas del cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Pautassi y Zibecchi, 2010) están presentes en la representación del cuidado familiar. El cuidado material se representa en el acompañamiento para la realización de determinadas actividades, principalmente entre los niveles más pequeños. Estas actividades van desde el uso de tijeras, la manipulación de objetos frágiles y/o pesados y también la organización y disposición de los materiales y espacios para “la clase”.

La dimensión simbólica, a su vez, se representa desde la contención emocional y el acompañamiento de niñas y niños en un momento particular de incertidumbre. Esto está presente en las interpelaciones que se realizan desde el ciclo “Seguimos Educando” al dirigirse directamente a la familia para recordar la necesidad de acompañar

emocionalmente como forma de cuidar. Se representa, de esta manera, no solo a la familia dispuesta a colaborar con el proceso educativo, sino también simbólicamente presente en cuanto a las necesidades más emocionales que puedan atravesar las niñas y niños.

Dentro de este cuidado familiar surgen representaciones de las propias niñas y niños como proveedores del cuidado y no solo como objetos del mismo (Frasco Zuker, 2019). Las niñas y niños son representados como sujetos activos que puede brindar cuidado tanto a sus pares como a familiares, participan así de un cuidado social. En estos casos, la construcción de la infancia que se realiza es acorde a lo señalado por Pakapaka en cuanto a su concepción de las infancias, como sujetos sociales que actúan activamente en su entorno (Salviolo, 2020).

En la representación del cuidado realizado por las niñas y niños la dimensión más presente es la simbólica desde aspectos emocionales y afectivos, al contener, acompañar y también brindar una cercanía virtual a abuelas y abuelos y otras personas mayores ante el distanciamiento preventivo. En “Cazadores de sonidos” se representa el cuidado infantil realizado entre pares. En esta representación está muy presente lo recreativo que se da a partir del juego y lo lúdico en la “caza” de sonidos. En este programa se alude principalmente al carácter relacional y vincular del cuidado al representar los lazos sociales entre las niñas y niños protagonistas de cada episodio (Batthyány, 2020; Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Faur y Pereyra, 2020; Roffler, 2016) y su acompañarse y apoyarse en la realización de la actividad de “caza” de sonidos.

En este programa infantil la exploración de la propia cultura es también un elemento destacado. Esta tiene que ver con la presentación de los elementos y costumbres culturales propias de su lugar y arraigadas en su propia identidad narrados por su propia voz, representando a niñas y niños como protagonistas de su propia historia.

En cuanto a las representaciones de género presentes en los programas analizados se presenta una situación dual. Por un lado, en cuanto a las infancias y las y los conductores, representaciones de género no estereotipadas. Por otro lado, cuando se representa a la familia, las mujeres en mayor medida que los hombres aparecen asociados a roles tradicionales al interior del hogar. Los varones, mientras tanto, se representan como partícipes y responsables del cuidado infantil pero desde el cuidado directo, no así de otras actividades que tienen que ver con la gestión y provisión de bienes para la satisfacción de las necesidades de cuidado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

CONCLUSIONES

En este trabajo he abordado las representaciones sociales del cuidado infantil en la programación de Pakapaka, un canal público infantil, en el período 2020-2021. Durante este período, en Argentina se implementaron distintas medidas sanitarias preventivas a nivel nacional, que tuvieron variaciones a lo largo del tiempo y entre las distintas regiones del país. Entre estas medidas se encontraron las distintas fases de aislamiento domiciliario y la suspensión de la presencialidad educativa en todos sus niveles y, en muchos casos, de las actividades presenciales para el mercado laboral. En este contexto, el cuidado infantil quedó reducido al ámbito del hogar, y convivió - en el mismo tiempo y espacio - con el trabajo para el mercado, el trabajo doméstico y la escolarización.

El cuidado infantil comprende a todas las actividades que se realizan para el bienestar y el sostenimiento humano y del que participan sujetos individuales y organizaciones públicas y privadas (Faur, 2014). Como problemática social, el cuidado infantil se consolida como un campo de estudio con un creciente grado de desarrollo. Los antecedentes desde los que se lo ha abordado provienen de distintos enfoques y disciplinas y se destacan aquellos que indagan sobre el análisis de las políticas públicas y las estrategias al interior de los hogares. Considero que el aporte de esta tesis está dado por la observación de esta problemática desde un foco diferente, que permite comprender cuáles son las representaciones sociales del cuidado infantil en producciones audiovisuales dirigidas a las infancias en un canal público. Para tal fin se tuvo en cuenta el rol preponderante que tienen los medios de comunicación, y en especial la televisión, como agente de socialización y generador de sentido (Bernardo, 2017; Carli, 1999; Dotro, 2007; Duek, 2010 y 2013; Lanati, 2019; Minzi, 2006).

El abordaje de esta tesis se realizó desde una perspectiva de género que colocó el foco en la desigualdad social y política de las mujeres, y cuestionó roles y estereotipos de género basados en el sistema de género. Este abordaje implicó comprender cómo el cuidado infantil se ha asumido como una actividad y responsabilidad femenina, como parte de la división sexual del trabajo, con fuerte relación con la construcción social del género (Faur, 2014). Se buscó introducir esta perspectiva a través de un análisis sobre la programación de un canal público infantil y en el marco de estudios en comunicación que investigan la relación entre infancias y televisión. El análisis se realizó sobre una fuente documental audiovisual, aquellas producciones de Pakapaka generadas y transmitidas

durante los años 2020 y 2021 que fueran protagonizadas por personajes infantiles y en las que estuviera presente alguna de las instituciones del diamante del cuidado (Razavi, 2007, citado en Faur, 2014). Las técnicas de análisis fueron el visionado de esas producciones, su sistematización en una ficha de análisis y la implementación del análisis de contenidos. Los indicadores que se consideraron para el análisis fueron las instituciones del cuidado presente, los tipos y dimensiones del cuidado representados, los espacios de cuidado y los roles y estereotipos de género.

El interrogante que orientó esta investigación tuvo que ver con entender de qué manera el Estado representa y asume al cuidado infantil en un canal televisivo público infantil. Puntualmente, cuáles son las representaciones de cuidado infantil que el Estado, como institución corresponsable del cuidado, construye en Pakapaka. Para encarar la investigación partí del supuesto hipotético de que en la programación de Pakapaka la representación del cuidado infantil más visibilizada es el cuidado familiar, pero que están también presentes otras formas de cuidado.

A lo largo del análisis realizado en esta tesis identifiqué la presencia del cuidado familiar y del realizado por el Estado, fundamentalmente a través de la escuela. Estas instituciones conviven y se articulan al interior de las propuestas audiovisuales analizadas. En cambio están ausentes las otras dos instituciones del diamante del cuidado: el mercado y las organizaciones comunitarias (Razavi, 2007, citado en Faur, 2014). Las representaciones del cuidado familiar y del provisto por el Estado, a su vez, demostraron diferentes características.

La representación del cuidado familiar se realiza desde una corresponsabilidad entre los géneros. Mujeres y varones son representados en actividades de cuidado de niñas y niños. Sin embargo, esta corresponsabilidad muestra en su interior algunas diferencias. Las madres, en mayor medida que los padres, son representadas como las principales responsables del cuidado. Su representación se realiza a partir de un cuidado amoroso y afectuoso y desde una mayor diversidad de actividades de cuidado que involucran a las dimensiones material y simbólica del cuidado. Estos aspectos colaboran en la reproducción de discursos maternalistas que indican a la mujer madre como la mejor cuidadora para sus hijas e hijos (Nari, 2004). Por otra parte, el cuidado materno se asocia más que el cuidado paterno al cuidado indirecto a partir de la realización de otras actividades del trabajo doméstico, y en su representación aparece también el cuidado

pasivo (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). El cuidado paterno, en cambio, hace mayor foco en el cuidado directo, tanto desde la dimensión material como simbólica, y privilegia la supervisión y protección.

El cuidado familiar incluye también a la familia extendida y a otras personas cercanas a la familia (Faur, 2014). En este sentido aparece la figura del abuelo y de las madres de amigas y amigos en las series animadas. En ambos casos, su representación adquiere características similares al cuidado paterno y materno según sea el género de quien cuida.

Como parte de esta representación familiar del cuidado infantil se encuentra también el cuidado realizado por las propias niñas y niños como cuidadores. En estos casos la representación cuestiona la visión hegemónica del cuidado en la que las infancias son objeto del cuidado y el rol del cuidado es ejercido siempre por una persona adulta, generalmente una mujer (Frasco Zuker, 2019; Hipertexto PRIGEPP, Infancias, 2020, 2.3). En las propuestas analizadas, la representación del cuidado infantil incluye una bidireccionalidad del cuidado en la que niñas y niños pueden también ser cuidadores tanto de personas adultas como de otras niñas y niños. De esta manera, las infancias se asumen como un sujeto activo, con plena participación en su entorno social, responsables y partícipes también de actividades de cuidado. Esta representación es consecuente con la concepción de las infancias que realiza Pakapaka desde sus inicios, que entiende a niñas y niños con capacidad de actuar e intervenir sobre su realidad social y cultural (Bernardo 2017; Dotro, 2007; Duek, 2013; Lanati, 2019; Rodríguez, 2021; Salviolo 2020).

Las representaciones del cuidado infantil de la programación analizada incluyen también al Estado como institución corresponsable del cuidado, en particular a la escuela. El cuidado infantil provisto por la escuela no se limita a la educación, sino que abarca también aspectos emocionales, afectivos, recreativos y de respeto por los derechos de las infancias, así como también el cuidado de la salud frente a la pandemia por COVID-19. Las docentes son representadas, a su vez, desde su rol profesional, no se identifican representaciones de ideal maternalista que suelen asociar la tarea docente con el cuidado materno y a las docentes como “segundas mamás” (Franco Patiño y Llobet, 2019).

De esta manera, las representaciones del cuidado infantil de Pakapaka en las propuestas analizadas comprenden una corresponsabilidad entre los géneros y una corresponsabilidad parcial entre las instituciones al estar estas últimas limitadas a la

familia y el Estado. La falta de representaciones que involucren al mercado y a las organizaciones comunitarias no permiten reflejar a los cuatro vértices o pilares presentes en el diamante del cuidado de Razavi (2007, citado en Faur, 2014).

Por otra parte, las representaciones del cuidado realizado por el Estado se reducen al sistema educativo, a la escuela, y se invisibiliza la fragmentación de lógicas y propuestas generadas por Estado con las que se intenta dar una respuesta a las demandas de cuidado, como por ejemplo los Centros de Desarrollo Infantil (Faur, 2010, 2017; Franco Patiño y Llobet, 2019; Marzonetto, 2015). Tampoco se visibiliza el complejo rol del Estado frente al cuidado que incluye, además de la provisión del servicio, la regulación y la garantía de calidad de las restantes instituciones del cuidado (Esquivel, Faur, Jelin, 2012).

A pesar de esta corresponsabilidad parcial entre las distintas instituciones, Pakapaka construye un marco de sentido en el que el cuidado infantil no es representado como una responsabilidad exclusivamente femenina y familiar, y cuestiona, de esta manera, representaciones conservadoras del cuidado infantil. El canal y su programación, así, establecen un puente con las líneas de acción planteadas por la Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado que establece la necesidad de contar con “acciones de sensibilización y concientización en la deconstrucción de estereotipos de género en torno al cuidado” (MIPC, 2020, p. 24).

En este sentido, en las propuestas analizadas no se observa una reproducción de estereotipos y roles de género conservadores en cuanto a las infancias. Niñas y niños son representados de una forma igualitaria, de acuerdo a gustos e intereses que puede tener cada una/o. Esta representación se distancia de una mirada conservadora que asigna determinados roles según el género.

Para concluir, si bien se ha encontrado que entre personas adultas persisten representaciones más tradicionales de los géneros y del cuidado infantil en Pakapaka se encuentran representaciones que cuestionan roles y estereotipos de género con respecto al cuidado infantil. Será interesante poder analizar más adelante si estas representaciones se mantienen, se modifican (y en qué sentidos) y si comienzan a incluir a las dos instituciones del cuidado faltantes, el mercado y las organizaciones comunitarias.

LISTA DE REFERENCIAS

- Batthyány, K. (2020). Miradas latinoamericanas al cuidado. En K. Batthyány (coord.) *Miradas latinoamericanas a los cuidados* (pp. 11-51). Siglo XXI
- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2014). Las representaciones sociales del cuidado infantil desde una perspectiva de género. Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Representaciones Sociales del Cuidado. *Papers. Revista de Sociología*, 99(3), 335-354.
- Bernardo, N. (2017). *Paka Paka: Contenidos audiovisuales infantiles para la creación de nuevos públicos en Argentina, en el período 2010-2015. Infancias, derecho a la comunicación y procesos de subjetivación*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Biglia, B. y Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12-29.
- Bonder, G. (1987). Estereotipos sexuales en la educación primaria argentina. En N. Elchiry (Comp.). *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio* (pp.79-99). Nueva Visión.
- Calarco, J. (2006). *La representación social de la infancia y el niño como construcción*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001729.pdf>
- Carli, S. (1994). *Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina*. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/4900/CARli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp.1-6). Santillana.

- (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia: Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 19-54). Buenos Aires: Paidós.
- Colángelo, M.A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Congreso Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI"*. Pp. 1-8.
- Colángelo, M.A., et al. (2020). Pensando (con) las infancias y el cuidado en tiempos de pandemia. *Margen*. <https://www.margen.org/pandemia/pensando.html>
- d'Argemir, D. C. (2014). Los cuidados y sus máscaras. Retos para la antropología feminista. *Mora*, (20), 167-182.
- De Grande, P., Landeira, F. P., Gaitán, A. C., & Llobet, V. (2021). Emociones y cuidados en el confinamiento hogareño durante la pandemia de covid-19. *Psicología em Estudo* (26), 1-15.
- Di Pietro, P. (2020). Género, TransGénero, y PostGénero en las Políticas del Cuerpo y las Disidencias en las Américas Latinas. [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://www.prigepp.org>
- Dotro, V. (2000). Infancia y televisión. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (16), 21-30.
- . (2007). *La infancia entre la inocencia y el mercado*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001736.pdf>
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(2), 799-808.

- . (2011). *Representaciones de la ludicidad en el bicentenario: acerca de 'La asombrosa excursión de José Zamba'*. En IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- . (2013). *Infancias entre pantallas: Las nuevas tecnologías y los chicos*. Buenos Aires, Argentina: Capital intelectual.
- Duek, C. y Heram, Y. (2016). Televisión para niños y niñas en Argentina: Un estudio exploratorio. *Revista Comunicação Midiática*, 11(3), 215-229.
- Duek, C. y Moguillansky, M. (2021). La mediación parental en la pandemia: dispositivos, género y distribución del trabajo. *Ciencia y Educación*, 5(3), 7-18.
- Esquivel, V. (2012). El cuidado infantil en las familias: Un análisis en base a las Encuestas de Uso del Tiempo de la Ciudad de Buenos Aires. En V. Esquivel, E. Faur y E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado* (pp. 73-105). IDES.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: Familia, mercado y estado. En V. Esquivel, E. Faur y E. Jelin (eds.) *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES
- Faur, E. (2012). El cuidado infantil desde las perspectivas de las mujeres-madres: Un estudio en dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En V. Esquivel, E. Faur y E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado* (pp. 107-163). IDES.
- . (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo Veintiuno Editores.
- . (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En P. Redondo y E. Antelo (Comps), *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias* (pp. 87-114). Rosario, Argentina: Homosapiens.

- . (2018). Género, diversidad sexual y conciliación familia-trabajo: Contrapuntos entre el derecho de familia y el derecho laboral. *Derecho y Ciencias Sociales*, (19), 45-62.
- Faur, E. y Pereyra, F. (2020). La organización social y política del cuidado de niños y adultos mayores en Argentina: Un análisis de similitudes y variaciones. En K. Batthyány (coord.) *Miradas latinoamericanas a los cuidados* (pp. 339-359). Siglo XXI.
- Franco Patiño, S. y Llobet, Valeria (2019) Los Centros de Desarrollo Infantil y los procesos de institucionalización del cuidado de la infancia en la Provincia de Buenos Aires. En: A. L. Rodríguez Gustá (Ed.) *Marchas y contramarchas en las políticas locales de género Dinámicas territoriales y ciudadanía de las mujeres en América Latina* (pp. 59-86). CLACSO.
- Frasco Zuker, L. (2019). *Cuidar a la gurisada: etnografía sobre trabajo infantil y cuidado en la localidad de Wanda, Misiones*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Fraser, N. (2020). Las contradicciones del capital y de los cuidados. *CTXT*, 263. <https://ctxt.es/es/20200801/Firmas/31887/Nancy-Fraser-covid-capitalismo-crisis-feminismo-socialismo.htm>
- Freixa, O. (2020). Afrodescendientes en Argentina y Educación–Ley n 26.852: Una lenta incorporación de lo afro a la enseñanza. *Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, 1(1), 54-80.
- Frías Ortega, C. (2019). Planificación social, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional. La gestión y la evaluación de políticas de equidad de género. [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://www.prigepp.org>

- Fuenzalida, V. (2006). Los niños y la televisión. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (93), 40-45.
- . (2011). Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana. *Comunicar*, 18(36), 15-24.
- Gamba, S. y Azuri, F. (2021). Género/Perspectiva de género. En: S. Gamba y T. Diz (Coord.) *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 293-296). Biblos.
- Gamarnik, C. (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso. *Question*, 1 (23). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33079>
- Guzmán, V. (2011). *Procesos político-institucionales e igualdad de género. Chile: 1980-2010*. [Tesis inédita de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2021). *8M. Día Internacional de la Mujer: Dossier estadístico en conmemoración del 110° Día Internacional de la Mujer*. INDEC. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/dossier_estadistico_8M_2021.pdf
- Jelin, E. (1996). Las mujeres y la cultura ciudadana en América Latina. Unesco/ Programa Women in the service of civil peace.
- . (2012). La familia en Argentina: trayectorias históricas y realidades contemporáneas. En V. Esquivel, E. Faur y E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado* (pp. 45-71). IDES.
- Lanati, V. (2019). *Infancias y televisión pública: un análisis de Pakapaka desde la perspectiva de los derechos comunicacionales de la niñez (2010-2015)*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Rosario.
- Ley 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. 28 de septiembre 2005.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley 26.522. Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. 10 de octubre 2009.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>

Laudano, C. (2021). Medios de comunicación. En: S. Gamba y T. Diz (Coord.) *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 3963-400). Biblos.

Lazo, G.N. (2009). Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el standpoint a las críticas postmodernas sobre el sujeto y el punto de vista. En E. Bodelón, N. I. González y G. N. Lazo. *Género y dominación: críticas feministas del derecho y el poder* (pp. 25-62). Anthropos.

LLobet, V. (2020). Infancias y género. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina. [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://www.prigepp.org>

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa* 9, 73-101. Traducción: Pedro DiPietro.

Marzonetto, G. (2015). *Playing with disadvantage: Social stratification in child care services in Buenos Aires*. [Tesis de doctorado]. Georgetown University.

Mesa Interministerial De Políticas De Cuidado. (2020). *Hablemos de cuidados: Nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de géneros*. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mesa-interministerial-de-politicas-de-cuidado.pdf>

- Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad: Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia: Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-240). Paidós.
- Moguillansky, M. y Duek, C. (2021). Niñez, educación y pandemia: La experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *Desidades*, 31(9), 120-135.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.
- Murolo, N. (2013). La asombrosa excursión de Zamba: Un viaje animado por la historia en la televisión argentina. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 122, 89-95.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires (1890-1940)*. Biblos.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *Encontrarnos nos hace crecer: Ciclo de microprogramas para televisión dirigido a la niñez con el fin de promover una sociedad culturalmente diversa*. OIM.
<https://innovamigracion.iom>.
- Orza, G. (2001). *Formulación de un modelo integral para el análisis estructural de la realidad y la ficción en el discurso televisivo*. [Tesis de doctorado].
Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pautassi, L. y Zibecchi, C. (2010). La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias. Serie Políticas sociales N° 159. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Petracci, M. y Kornblit, A. (2004). Representaciones sociales, una teoría metodológicamente pluralista. En A., Kornblit (comp.). *Metodologías*

cuantitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis.

Editorial Biblos.

Reddig, Y. (2011, junio). Entrevista a Cielo Salviolo, Coordinadora General de Papapaka. *Observatorio de la Televisión. Centro de información.*
<http://newsletterotv.blogspot.com/2011/06/pakapaka-para-todos.html>

Resolución 106. Ministerio de Educación. 15 de marzo 2020.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>

Resolución 108. Ministerio de Educación. 15 de marzo 2020.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Rodríguez, V. (2021, 30 de abril). Con más producción nacional y la vuelta a una mirada educativa, Pakapaka relanza su programación. *Telam.*

<https://www.telam.com.ar/notas/202104/552604-pakapaka-lanza-programas.html>

Rodríguez Enriquez, C. y Marzonetto, G. (2015). Organización social del cuidado y desigualdad: El déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 4(8), 103-134.

Roffler, E. (2016). *Cuidado y Programas sociales: Tensiones y desafíos desde la perspectiva de género*. [Tesis de maestría]. PRIGEPP-FLACSO.

Sabich, M. (2019). El relato ficcional televisivo con fines pedagógicos destinado a la primera infancia: Una aproximación interdisciplinaria a los programas Medialuna y Amigos (PakaPaka). *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8, 110-135.

Salviolo, C. (2020). Las pantallas infantiles como ejercicio de construcción de ciudadanía. En P. Aguilar (ed.). *Miradas diversas sobre los derechos de las*

infancias: Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061 (pp. 83-86).

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

Santillán, L. (2014). El cuidado y la educación infantil en experiencias comunitarias: Un análisis antropológico. *Educacao, Sociedade & Culturas*, 41, 91-108.

Scott, J. (1993). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. C. Cangiano y L. Dubois (Eds.), *De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales* (pp. 17-49). Centro Editor de América Latina.

Vázquez, R. (2021, 17 de agosto). Pobreza de tiempo: la pandemia trajo más ansiedad y estrés para las mamás y que trabajan y hacen tareas de cuidado. *TN*.
<https://tn.com.ar/sociedad/2021/08/17/pobreza-de-tiempo-la-pandemia-trajo-mas-ansiedad-y-estres-para-las-mamas-que-trabajan-y-hacen-tareas-de-cuidado/>

Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Gedisa.