

ORDENADORES EN EDUCACIÓN INFANTIL: VOCES DE LA INFANCIA EN GALICIA¹ (ESPAÑA)

*Concepción Sánchez-Blanco*²

Universidad de A Coruña - España

concepcion.sanchez.blanco@udc.es

RESUMEN: La educación en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la etapa infantil, y en general en cualquier etapa del sistema educativo, debiera estar siempre bien alejada de ese rendir pleitesía a negocios destinados a obtener el máximo lucro del uso de las mismas en las escuelas. Partiendo de tales planteamientos, el presente artículo da cuenta de las reflexiones sobre el uso de los ordenadores obtenidas a partir de conversaciones individuales, a modo de entrevistas abiertas, realizadas a un grupo de escolares de edades comprendidas entre cuatro y cinco años, pertenecientes a un aula de educación infantil en un colegio público localizado en Galicia, concretamente en la provincia de A Coruña. Los resultados nos muestran claramente cómo desde las edades más tempranas la infancia es capaz de plantearse hipótesis acerca del funcionamiento y uso de medios asociados a las TIC. El entorno puede convertirse en un extraordinario obstáculo que les haga desistir en sus indagaciones relegándoles a la condición de sujetos pasivos consumidores de discursos y valores sostenidos por todo un elenco de artefactos tecnológicos, contenidos digitales y/o recursos.

PALABRAS CLAVES: educación infantil; equidad; educación en medios electrónicos; pedagogía crítica.

COMPUTERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: VOICES OF YOUNG CHILDREN IN GALICIA (SPAIN)

SUMMARY: The relation between education and Information and Communication Technologies (ICT) during childhood and generally, in any stage of the educational system, should remain distant from business interests centered on maximizing profits from the use of technology in schools. From this standpoint, the article reports on the

¹ En este artículo se ha utilizado el término ordenador y no el de computadora, debido a que es el que vienen utilizando cotidianamente los niños y niñas para referirse a este tipo de tecnología. La etapa de educación infantil en el sistema educativo español guarda una estrecha relación con la denominada educación inicial en diferentes países de Latinoamérica.

² Concepción Sánchez-Blanco es Doctora Profesora Titular en el Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña (España); investigadora y docente en temas relativos a la escolaridad temprana. Dirección: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña s/n. 15071 A Coruña. España. E-mail: concepcion.sanchez.blanco@udc.es site: <http://www.udc.es/dep/pdce/Concha/index.htm>

reflections of schoolchildren about the use of computers. The reflections were obtained from individual conversations during open interviews to a group of children, aged 4 to 5. The children belonged to a kindergarten classroom in a public school in La Coruña province, Spain. The results clearly show how children from the earliest ages are able to hypothesize about the functioning and use of ICT-related media. The environment can become an extraordinary obstacle leading them to cease their enquiries and become passive consumers of discourses and values upheld by an array of technological artifacts, digital contents and / or resources.

KEYWORDS: early childhood education; equity; critical pedagogy; electronic media education.

1. Introducción

Presentar los avances de la tecnología y más concretamente de las Tecnologías de la Información y l Comunicación (TIC) como connatural al progreso de la humanidad, amparados en la retórica de su inevitabilidad, podría resultar alienante si perdiéramos de vista que no han faltado las ocasiones a lo largo de la historia en las cuales los cambios tecnológicos han venido a representar un retroceso en nuestra condición de seres humanos. Basta con recordar aquí las tecnologías asociadas a las guerras y/o el exterminio. De ahí la necesidad de que la escuela se involucre en proyectos destinados a historiar los logros humanos relativos a la construcción de saberes, entre los que se encuentran los asociados a los cambios tecnológicos; así como a reflexionar sobre los valores éticos que tiñen las prácticas alrededor de los mismos.

La tecnología en su carrera hacia adelante junto con sus más recientes creaciones al respecto como las mismas TIC, representan un hecho cultural más, de los tantos que han ido aconteciendo a lo largo de los miles de años de evolución del ser humano en el planeta. Desde esa tecnología incipiente que le permitió conservar el fuego, hasta las TIC que están haciendo saltar por los aires las barreras físicas, ha llovido mucho. Logros históricos como los narrados e hitos comunicacionales sobrevenidos nos han calado de forma trascendental, hasta el punto de estar, como ciudadanía planetaria (Morin, 2011), necesitados de una reflexión crítica sobre la comunicación humana, tal y como nos ponen de relieve los trabajos de expertos internacionales a través del análisis de datos recogidos en diversas partes del mundo como es el caso de Fedorov y Levitskaya (2015, pp. 107-116); o en países concretos y

tramos del sistema educativo particulares, como nos muestran, por ejemplo, Garzón Clemente (2014, pp. 92-107), en México.

Si el nomadismo biológico ha ido acompañando a la especie humana, revolucionado al cabo del tiempo por la movilidad mecánica (no se olvide el hito del invento de la rueda), las TIC han convertido a los sujetos en nómadas digitales (Sánchez-Blanco, 2013). La movilidad digital, como diría Bericat (2005), ha provocado una ruptura sin parangón con la movilidad biológica y la movilidad mecánica; y ha venido además a hibridarse con ella -vehículos con ordenadores, ciborgs, mascotas electrónicas- (Steels, 2014), con la potencialidad suficiente, si no se toman medidas, para transformar la vida en una especie de simulacro de vida (Perniola, 2012). La movilidad trata de abrirse paso como un derecho de los seres humanos (Sánchez-Blanco, 2013), sin embargo, no son pocos los obstáculos que se van interponiendo en su desarrollo. Las fronteras geográficas, las barreras arquitectónicas, el mismo desconocimiento de los medios electrónicos y en general, la proliferación de no pocas situaciones presididas por la falta de equidad ha convertido este derecho en un norte bien complicado para la ciudadanía. Brújulas y mapas, metafóricamente, son los que ha de procurar la escuela para transitar en este mundo donde la movilidad de los seres humanos se ha vuelto tan compleja. Y para ello ha de empezarse por escuchar todo aquello que el alumnado tiene que contar a propósito de sus experiencias de vida.

2. Discusión de propósitos y participantes

Decía Buckingham (2008, pág. 220) que urge saber mucho más acerca del modo en que la infancia de diferentes edades puede adquirir conocimientos acerca de los medios electrónicos y de cómo podría desarrollarse la comprensión de ese fenómeno en el tiempo. El profesorado necesita reconocer la diversidad social de alfabetizaciones en los medios relativos a las TIC que se viene produciendo, las funciones sociales que desempeñan y cómo comienzan a calar desde las más cortas edades. Tomando este punto de referencia se estudia cómo un grupo de escolares de cortas edades (4-5 años), en un centro público de A Coruña, construían conocimiento acerca de los medios que representan las TIC. Más concretamente estaba interesado en indagar acerca de las ideas infantiles sobre los ordenadores y sobre los valores que los escolares entrevistados

dejaban entrever en sus discursos. En el aula donde se conversó había niños y niñas con diversidad de situaciones socioeconómicas que condicionaba en gran medida sus experiencias fuera de los escenarios escolares; y por lo tanto dentro de los mismos. Esta característica dotaba de un mayor interés al estudio, pues de alguna manera vendría a influir en las respuestas infantiles. No se olvide aquí, como apunta Buckingham (2008), que los medios electrónicos no se limitan a reflejar el mundo, lo que hacen es representarlo. El estudio trata precisamente de indagar sobre las representaciones infantiles al respecto de esta tecnología, que de manera inevitable bien pueden dejar translucir de forma explícita o implícita todo tipo valores y/o ideologías. Descubrirlos, discutirlos, incardinarlos en el mundo tan complejo como el existente, y hallar salidas que contribuyan a construir ciudadanía crítica debería constituir uno de los grandes propósitos de la escuela del siglo veintiuno. Para que tales propósitos no acaben convertidos en despropósitos es necesario escuchar a infancia pues en ella hallaremos respuestas a problemas que resultan imposibles de encontrar indagando sobre estos asuntos en sujetos de más edad.

No basta con desarrollar la crítica en torno a los contenidos y a las prácticas en relación a las TIC en las escuelas. Hay también una necesidad de poner a la infancia desde las edades más tempranas en situaciones capaces de darles poder sobre sus acciones (Penn, 2007, Moss, 2014) en las cuales tengan papeles de activos constructores de contenidos a partir del uso de los medios electrónicos. De hecho, son cada vez más las experiencias escolares alrededor de este presupuesto. Esta construcción de contenidos entre los que se encuentran los asociados a las TIC ha de estar presidida por esa crítica social que permite desde las primeras edades adquirir poder tomando conciencia de las relaciones de opresión, de injusticia (Sánchez-Blanco, 2015), que pueden estar circulando en sus vidas y encontrar caminos que transitados sean capaces de sepultarlas. Se ha de ser consciente del esplendor de que es capaz el ser humano investigando en sus primeros años de vida, en este como en otros asuntos, antesala de los límites venideros que podrá traspasar y los desafíos a los cuales podrá enfrentarse con el uso de estas TIC. Los procesos reflexivos, de indagación, de exploración en las primeras edades al respecto de los medios electrónicos, como en otro sin fin de asuntos, pueden ser de un calado tal que sin lugar a dudas podrían contribuir a iluminar los mismos procesos de investigación del mundo adulto en este y otros ámbitos. Razón

demás para poner a niños y niñas en situación de investigar en su vida cotidiana sobre esta tecnología que ha venido para quedarse, para instalarse definitivamente. Esta tecnología responde por lo tanto a una construcción cultural de los seres humanos que convertida en mercancía de consumo requiere de la discusión y la reflexión crítica para no sucumbir a un exceso y despilfarro tal que pueda estar contribuyendo a la destrucción del planeta.

La escucha activa de la infancia largamente reivindicaba por pedagogos como Loris Malaguzzi (2001), con todo un mundo por construir donde la alteridad fuera el norte (Durán Amavizca y Jiménez Silva, 2009; Levinas, 2014), ha sufrido de abandonos y desafecciones en la escuela, especialmente cuando se trata de una infancia de tan cortas edades, como aquella que participó en este estudio. Sin lugar a dudas, reflexiona, piensa, se formula las más variadas hipótesis sobre todo tipo de medios asociados a las TIC, intentando ponerlas a prueba en su vida cotidiana. Palazón (2014) afirma que los estudiantes de cualquier nivel han de ser reconocidos como una personalidad que debe formular cuestionamientos. Son procesos intelectuales de una envergadura tal que deberían ser considerados por los mismos estudiosos de la comunicación, pues tienen la potencialidad de contribuir a iluminar por donde habrían de caminar las investigaciones futuras sobre las TIC y la educación. No faltan los científicos, conscientes del valor de las estrategias utilizadas por la infancia para construir conocimiento sobre el mundo, que están investigando acerca del papel que pueden desempeñar tales estrategias para enriquecer el método científico. Tal es así, que, a los niños y niñas pequeños, mercedamente, se les ha venido a considerar en palabras de Gopnik (2010), el departamento de I+D (innovación y desarrollo) de la investigación. Bien merece la pena, no sólo que se indague acerca de las percepciones infantiles sobre estos medios, también se han de poner en valor los caminos que utilizan desde las más tempranas edades para investigar todo este mundo, pues, como indica Gopnik (2010), se ha de estar convencido de que este foco de atención sobre la infancia será capaz de mostrar no pocos caminos para la investigación adulta en un campo tan trascendental en la vida de los seres humanos como es el de las TIC.

Una escuela que desestima tales indagaciones y experiencias infantiles hasta el extremo de pretender enseñar “todo” a los niños y niñas sobre aquellas tecnologías sin la más mínima consideración hacia sus hipótesis, ideas, percepciones y experiencias al

respecto, es una escuela que se mata a sí misma, pues aniquila esa curiosidad innata que permite a los seres humanos aprender, pudiendo ser ella misma, como contrapartida, en un intento de recuperar lo que anuló, la artífice de una especie de motivación burocratizada y/o estandarizada, y de todo un elenco de programas escolares uniformes dedicados a rescatarla y/o resucitarla, donde las TIC son colocadas ficticiamente en el papel de innovadoras de la educación porque la autocrítica de las práctica, de los procesos de opresión latentes en ella, se ha quedado por el camino. Valga como ejemplo en educación infantil, esa “pedagogía del asombro” que viene circulando a modo de discurso novedoso en nuestro contexto. Se olvida que la capacidad de asombrarse no sólo es innata en los seres humanos, sino que ha sido y seguirá siendo un poderoso motor que le ha permitido adaptarse, transformarse, en una palabra, evolucionar y seguir en el planeta tras miles de años. Curiosidad, asombro, por lo tanto, no parecen hallarse necesitados del auxilio de pedagogía alguna para que aparezcan, únicamente están requeridos de un máximo respeto y valoración de los niños y niñas, de sus percepciones, de sus indagaciones, de sus exploraciones, desde el momento mismo de su nacimiento (Odent, 2014). Históricamente, movimientos de renovación pedagógica vertebrados sobre los ideales de la Escuela Nueva o las mismas escuelas liberadoras levantadas sobre el pensamiento de Paulo Freire, por poner ejemplos, han sabido del poder del asombro y de la curiosidad en educación y como tal los han protegido e impulsado.

3. Cuestiones importantes sobre el aula y el proceso de recogida de datos

En la selección del escenario ocupó un papel muy importante el hecho de que el aula objeto de estudio contara con medios electrónicos y conexión a internet, que además eran utilizadas a diario por la profesora para el desarrollo de actividades curriculares. Por otra parte, la clase estaba involucrada en una experiencia sobre *filosofía para niños* que, según la docente, estaba destinado a que el alumnado aprendiera a pensar. Esta experiencia tomaba como referencia proyectos contruidos a partir de la filosofía de Matthew Lipman. Se entrevistó de forma individual a niños y niñas. El marco temporal fueron los meses de abril, mayo y junio del curso 2014-2015 y el momento elegido sería el tiempo de juego en los rincones establecidos en el aula. Las entrevistas fueron llevadas a cabo a partir de dibujos elaborados individualmente por los

pequeños y pequeñas donde se les pedía que se dibujaran a ellos mismos con un ordenador haciendo algo. Las conversaciones versaron sobre sus experiencias con los ordenadores, su funcionamiento, su uso, sus acciones en la escuela y en la casa. Los nombres utilizados para los participantes son totalmente ficticios de manera que se pueda garantizar su anonimato y el de la misma escuela donde fueron realizadas. Se contó con los consentimientos adultos pertinentes ya que las entrevistas fueron realizadas a menores de edad. Este trabajo se propone como punto de partida de un proyecto más amplio y que ha comenzado con las entrevistas cuyo estudio se propone, respondiendo a un enfoque plenamente cualitativo (Gibbs, 2012 y Rapley, 2014), en lo que a investigación se refiere.

4. Algunos resultados relevantes obtenidos: análisis y discusión

4.1. Consumirse o resistir

Resulta indiscutible la necesidad educativa de trascender la idea de la infancia como mera consumidora de contenidos para concluir como compromiso ineludible de la escuela el desarrollo de estrategias desde la más tempranas edades, capaces de empoderar a la infancia para ejercer una crítica sobre esos contenidos (Sandoval Romero y Aguamed, 2013) que le impulse en la liberación y emancipación de conciencias (Freire, 1970 y 2005), máxime si se tiene en cuenta que alrededor de todo este entramado de los medios electrónicos se han venido articulando variopintos y lucrativos negocios de las multinacionales del ocio y entretenimiento infantil (Steinberg y Kincheloe, 2000; Tobin, 2004; Drotner y Livinstone 2008).

El mal denominado “marketing educativo” (Bur, 2014), precisamente porque los valores educativos y de mercado resultan a todas luces irreconciliables (Maturana, 2003), representa un triunfo más de ese capitalismo que aplasta a los estados (McLaren y Farahmandpur, 2005) y que mantiene entre sus propósitos la comercialización de todo un elenco de medios asociados a las TIC destinados a la “educación” (más bien diría instrucción) de la infancia. Es una comercialización que se cuela en la escena escolar y familiar saliéndose de tales nichos definidos, enloqueciendo el consumo hasta transformarlo en hiperconsumo (Lipovetsky, 2007) de los más diversos aparatos, contenidos o aplicaciones electrónicas, con el propósito de vaciar a los sujetos de esa

esencialidad comunicativa de seres humanos que les hace existir porque existen los demás (Morin, 2011).

Los planteamientos educativos en relación a las TIC en todo este entramado comercial brillan por su ausencia cuando los ordenadores acaban convertidos en poderosas herramientas para consumir de forma indiscriminada todo tipo de contenidos que niños y niñas, dicen, considerar divertidos e interesantes. Pero *“estos aparatos sirven también para hacer cosas serias, como trabajar”*, dice Ana (4años). Niños y niñas saben, además, que los contenidos pueden traspasarse a otros aparatos para poder ser reproducidos sin fin, como es el caso, por ejemplo, de los celulares. Pero son los adultos, no olvidemos, los que deciden, finalmente qué adquirir y desde luego muchos de ellos están necesitados de una educación en TIC que les ilumine. Héctor (5años), por ejemplo, nos narra así su experiencia: *“una vez mamá encontró dibujos...juegos de Transformer; y eso lo tienen que encontrar en internet y así le sale en el móvil. El móvil de mi madre no es un ordenador. Yo tengo un móvil, pero de juguete”*.

En un escenario economicista, el peligro es que todo quede transformado en mera posesión que acaba matando, como señala Ordine, (2013), desde el amor hasta la amistad, pasando por las utopías, el saber, la democracia, e incluso la misma tecnología, al dejar de representar caminos para la deliberación y la emancipación (McLaren, 1995), quedando reducidos a simples objetos de consumo, un consumo que, como diría Bauman (2007), bien nos puede ir consumiendo como seres humanos. En este contexto, la identidad se hace más digital y menos real hasta el extremo de quedar sometidos a engaños descomunales como que los amigos se consiguen en la red a golpes de ratón de un me gustas; o que los aspirantes a amantes y/o parejas han de ser coleccionados al igual que los amigos o los colegas en las no pocas y variopintas redes sociales transformadas bien a menudo, igualmente, en meros objetos de consumo.

La infancia entrevistada se “resiste” al funcionamiento de las redes sociales e ídem en relación a la compra electrónica. Sin embargo, sí hay algunas hipótesis sobre ello. Héctor (5años) se refiere a Facebook en estos términos: *“Facebook es que se escriben y se encuentran cosas”*. Hay entrevistados que ven imposible que se puedan conseguir amigos, amigas, parejas, novios o novias en la red. *“Cómo vas a conseguir un perro o un novio con el ordenador”*, manifiesta Ana (4años); *“el ordenador no es*

mágico”, dice. Cecilia (5años) que afirma: “¿amigos? Claro que no... los amigos están en las casas no se consiguen en los ordenadores. Un novio es que se casa con una chica... No puedes porque los papás, mamás e hijos solo nacieron en madres y no en ordenadores”. Hay también compras que no se pueden hacer por internet como es el caso de un perro. Está claro, que hay niños y niñas que están o se ubican al margen de tales experiencias. “No puedes conseguir un perro, para ello vas a la tienda y lo compras”, dice Cecilia. Para Andrea (4años) “si quieres conseguir un novio tienes que ir al aeropuerto”; y “¿qué hago allí?”, le pregunto. Ella responde entonces: “Pues esperar e ir a Londres”. Afirma también: “allí hay muchos novios y aprendes inglés”. Sin embargo, Lara (5años) manifiesta que: “con el ordenador es imposible conseguir un novio; para conseguirlo tendrías que pedírselo y darle tu nombre”.

Héctor (5años) mantiene una opinión similar. Para él: “no es posible conseguir, ni cosas, ni perros, ni personas con el ordenador y mucho menos dinero: si quieres un perro, trabajas, consigues dinero y te lo compras”; y en cuanto a un novio o novia, considera que “no se busca con el ordenador, que se busca en la calle”. “Tampoco se pueden conseguir recetas de cocina, ni carbón”, dice Xan (5años). Para Gerard (5años) “un amigo se consigue conociéndole”, como a su amiga Paula. No obstante, no faltan aquellos que con tener el perro virtualmente, en imagen, ya es suficiente, pues funciona como una especie de sucedáneo de tenerlo de verdad. Xiana (4años) se mueve, de alguna manera, en esta tesitura: “haces un dibujo del novio que quieres le pones el nombre y cuando le veas... ya lo ves. Con el amigo, los mismo. Para conseguir un perro, pues tienes que hacer un dibujo del animal... o puedes tener un perro cuando salga de la perrera”.

Para Carla (4años) si queremos conseguir dinero sólo tenemos que ir al trabajo, pero en cuanto a los amigos y novios, sin embargo, afirma, que busca en internet. Se expresa así: “primero le doy a la cámara y ahí busco amigos, novio...y seguro que puedes ver una foto que esté entre tus amigos... Miras que mundo hay y le das a la foto que te gusta... Ok, google, y le das a la foto... Y algún amigo que te gusta, que sea muy guapo y así ya tienes novio”.

Preguntados acerca de si es posible conseguir un trabajo en el ordenador, están los que manifiestan que no. Paula (5años) dice que “se lo tienes que decir al jefe y si

tiene sitio pues te quedas”, aunque sí son muchos los entrevistados que tienen muy claro que se puede trabajar con el ordenador. Cecilia (5años) no lo descarta, pero manifiesta que *“es muy difícil porque para conseguir trabajo tienes que leer mucho; y también tienes que ir a una oficina muy larga”*. Para Xiana (4años) *“hay que escribir una carta con el ordenador y que lean la carta donde quieres conseguir el trabajo”*. Andrea (5años) nos muestra cómo la experiencia en la familia sobre el uso de los medios revoluciona las concepciones: *“papá mira cosas para ganar un trabajo porque él no tiene un trabajo y su trabajo es solo bajar a mi perrito. Ha encontrado un trabajo pequeñito en un jardín”*.

La educación en relación a las TIC ha de alejar a la escolaridad temprana de la tentación de rendir pleitesía a negocios sabrosos, doblegándose a sus valores, entre ellos las multinacionales del ocio y el entretenimiento y acercar la educación de las primeras edades a la construcción de una ciudadanía crítica, activa contra la falta de equidad (Cortés, Marín y Guzmán, 2015). De forma generalizada, los entrevistados manifiestan que sí que consiguen películas y series de estas multinacionales del ocio y el entretenimiento como Star Wars, Pocoyo, Scooby, Pepa Pig, Cayou o Bob Esponja (Steinberg y Kincheloe, 2000) y afirman que en la familia se les buscan estos contenidos para que los vean. Igualmente les descargan videojuegos y juegan con ellos. El problema es que la escuela acompañe este entramado, sin ánimo de trabajar crítica alguna con la infancia, confundiendo por lo tanto educación con entretenimiento, cuando todos estos contenidos digitales debieran estar ahí para ser deconstruidos.

Saben que el ordenador se puede estropear, por el exceso de descargas. No faltan los que narran que un día se les averió porque tenían demasiados juegos y lo tuvieron que arreglar. Hay niños y niñas para los cuales el ordenador o Google puede adquirir ciertos tientes antropomórficos: *“google, es una persona divertida que quiere jugar conmigo”*, dice Cecilia (5años). El ordenador, como la televisión en su tiempo, supone una gran ventana a multitud de mundos (Pisani y Piotet, 2009), pero inalcanzables para muchos niños y niñas y multiplicados a la enésima potencia; por lo tanto, capaz de generar un gran estrés por la excitación de deseos inalcanzables. El hiperconsumo de lo aparentemente *“gratis”* llega a colapsar los ordenadores. Para Xosé (4años) es como si tuvieran una especie de indigestión y hubiera que purgarlos. Es entonces cuando se visualizan los límites de un aparato para contener y que inicialmente parece carecer de

ellos; niños y niñas entienden que no se puede poseer todo lo denominado falazmente “*gratis*” a través del ordenador, pues como ellos y ellas afirman: “*no les cabe en él*”.

Son muy pocos los que tienen conciencia acerca de que el acceso a los mismos contenidos digitales cueste dinero si se manejan desde el ordenador. Se paga por la electricidad que, según ellos y ellas, se encuentra en un enchufe, pero no por conectarse a la red, ni por ver las películas. Sólo cuestan si se compran fuera como, por ejemplo, una película para reproducir en el ordenador. “*Si vas al cine del centro comercial allí sí que pagas*”, dicen varios. Lara (5 años), sin embargo, está instalada en que todo cuesta dinero, los ordenadores, internet, las películas; “*hasta los libros de la biblioteca pública que los pagan las personas*”, afirma. Y que razón tiene, a pesar de que no faltan las ocasiones en las cuales los mismos adultos olvidan que lo público está siendo pagado con impuestos colectivos.

La crisis económica ha puesto en evidencia no pocos silencios que se mantenían con los niños y niñas pequeños. El cisma económico impulsó el aprendizaje infantil acerca de que la tarjeta te da dinero en el cajero si lo tienes en el banco. No faltaron los que entendieron, a través de las estrecheces económicas de sus familias, que el dinero se puede comprar a los bancos dándoles más dinero del que te dan (crédito e intereses). Sin embargo, el uso de los medios relativos a las TIC está enredando estos asuntos soberanamente en los últimos tiempos, de manera que los intercambios comerciales cada vez son menos visibles en vivo y en directo entre personas. Y todo ello bien puede arrojar un sin número de confusiones infantiles que ahondan en el mercantilismo. La filosofía del pago electrónico, hace que los niños y niñas vean cada vez menos que sus familias paguen por los “objetos” o servicios que obtienen. Todo ello puede contribuir a reafirmarlos en la posibilidad de consumo ilimitado. Internet, dijo un niño durante una entrevista a un compañero, “es escribir y poner cosas. A google le dices qué quieres y ya está”.

Es por ello necesario que la escuela entre a discutir con los niños y niñas sus ideas acerca del funcionamiento de las transacciones económicas en la red, sus manipulaciones, de manera que su capacidad de crítica se vaya desarrollando y su pensamiento vaya ganando en complejidad. La educación en relación a las TIC tiene un papel muy importante aquí. La idea de ellas como reino de jauja interesa que triunfe en

el mundo infantil, pues así no encuentran cortapisas, límites, culpabilidad, por pedir (Schor, 2006, Buckingham, 2013) e hiperconsumir, no sólo en el mundo físico, también en el mundo virtual a través del consumo en exceso de representaciones. La alfabetización mediática exige trabajar para que se entienda que el visionado de la publicidad asociada a contenidos digitales es una forma de pago. En este caso el estipendio es el tiempo que arrancan a los usuarios y con la posibilidad de que todo tipo de multinacionales generen en ellos el apego y/o adicción por sus marcas y en último extremo, poniendo a disposición de ellas esa información, bien valiosa, en relación a los gustos, inquietudes y/o preferencias de los sujetos usuarios para poder armar estrategias de publicidad personalizadas plenamente efectivas.

Digno de discusión y análisis crítico también es todo ese elenco de “cachivaches” reales y/o virtuales asociadas a las TIC convertidos en premios a la fidelidad de los centros escolares a determinadas marcas de libros de texto: Por lo tanto, destinados a someter voluntades del profesorado, a colonizar sus decisiones, sus prácticas, bajo ese paraguas neocolonial de las denominadas epistemologías del norte (De Sousa, 2010; Bolívar, 2015) empeñadas en impulsar prácticas en relación al uso de los medios que sigan perpetuando las formas de comprensión del mundo blanco occidental, capitalista, de forma exclusiva, y por lo tanto, muy alejadas de afanes emancipadoras. En el fondo, esta situación no hace sino ofrecer una muestra más del asalto economicista que sufre el sistema educativo, disfrazado de filantropía y que además ha encontrado un filón vendiendo “soluciones y/o recetas *“xpuntocero”* a problemas educativos de gran calado social. En este caso no hacen sino convertir el aula más en un renovado panóptico que en una verdadera ágora (Moral, 2006) al pretender doblegar la voluntad de cambio social de muchos profesores y profesoras. Se les trata de “engatusar” para comprar esa innovación ficticia enmarcada dentro de los límites que el mercado permite y que falazmente, les promete liberaciones y paraísos educacionales en las aulas (Buckingham, 2008) con medios instrumentales para la enseñanza y que ilusamente se los venden como neutrales. De ahí la necesidad de que la escuela asuma el reto de desentrañar los valores asociados a la producción, distribución, usos, discursos y prácticas en relación a las TIC en su seno tanto del alumnado, del profesorado, como de las familias.

4.2. En casa y en la escuela

Conviene referirse a la brecha que existe entre aquello que hacen los niños con las TIC en la escuela y aquello que hacen fuera de la misma, como bien muestran las entrevistas realizadas; sin perder de vista que la posesión de los medios electrónicos en el hogar bien puede hacer de marcador social. Tanto es así que hay una necesidad de ofrecer a la infancia experiencias en la escuela en relación a la utilización de TIC, como apuntan Tapia y Valenti (2016, 37), pues ello puede ayudar a reducir la brecha tecnológica entre el alumnado que no cuenta con computadoras y conexión a la red en el hogar, brecha que no hace sino responder a esa paradoja inclusión/exclusión, tan presente en el sistema educativo (Ramos, 2012). Sin embargo, se ha de señalar también, que en el caso de disponer de tales medios electrónicos se pueden producir acercamientos entre la escuela y la casa que pueden resultar nefastos. Por un lado, cada vez proliferan más las plataformas que permiten acceder desde el hogar a contenidos definidos desde la escuela que muy a menudo tiene que ver con actividades académicas continuadoras de los libros de texto, pero eso sí, en formato electrónico. En el fondo se trata de una forma de control que peligrosamente puede contribuir a academizarles el cada vez más colonizado tiempo fuera de la escuela de la infancia, ocupado este obsesivamente en todo un sinfín de actividades extraescolares que mantiene a los niños y niñas contenidos y dirigidos por esa obsesión de un rendimiento sometido a una evaluación sin fin con el objetivo de prepararse para un futuro tan líquido (Bauman, 2011), del que todos hablan, pero del que sin embargo se puede esperar cualquier cosa. A todo ello hay que añadir ese ojo de gran hermano que se ha colado en algunas aulas infantiles que permite a padres, madres y/o tutores conectarse en tiempo real a los escenarios escolares e inspeccionar lo que allí sucede.

Entre los entrevistados, no faltan aquellos y aquellas cuyas familias hacen un uso académico del ordenador con sus vástagos, pero también juegan a videojuegos y utilizan los medios electrónicos de forma totalmente diferente al desarrollado en los entornos escolares. Hay ya niños y niñas muy pequeños para los cuales las mismas “play station portable” (PSP) han sido, hace tiempo, sustituidas por los móviles. No conviene pasar por alto que la falta de sintonía entre aquello que la infancia hace en la escuela con los medios y sus prácticas fuera de ella puede ser hasta necesaria, máxime si esta brecha les permite explorar, indagar, investigar sobre el funcionamiento de las TIC, cuando en la

escuela los medios electrónicos están al servicio de un nuevo academicismo disfrazado con los ropajes de la progresía y la innovación. Todo ello sin olvidar que en la casa emergen conflictos, como antaño surgían en relación al uso de la televisión. Cecilia (5años) en su dibujo nos muestra a ella con su mamá en el ordenador. Ella le pide ver unos dibujos. Su mamá que está trabajando allí le dice que espere fuera y a la niña esto no le gusta.

En el aula las respuestas infantiles muestran, de forma aplastante, que es María, la profesora, quien utiliza el ordenador, ellos sólo pueden tocar la pantalla táctil conectada al cañón para hacer las cosas que les dice. Más les valdría a los docentes adoptar el papel de maestro o maestra ignorante (Rancière, 1987). Adoptar este papel en las aulas se impone en este y otros asuntos, pues no cabe otra postura en una sociedad del conocimiento en la cual este se está haciendo y rehaciendo permanentemente. Es desde esta posición desde donde se podrá ser capaz de acceder a la construcción de nuevos saberes con el alumnado y desde luego, la escuela no debería empeñarse en generar consumidores de conocimientos, sino ciudadanía creativa, conectada, ciberactiva (Castells, 2012 y González-Lizárraga, Becerra-Traver, y Yanez-Díaz, 2016); como esa protectora virtual de animales denominada “el cuarto hocico”, impulsada con César Bona; o ese videoclip viral creado por el colegio Vicente Ferrer en Valderrobres para denunciar los recortes en educación en España. Todo ello sólo será posible si la escuela utiliza los medios, entre ellos los asociados a las TIC, para ofrecer al alumnado oportunidades que le permitan deconstruir el conocimiento, para disentir y contradecir lo establecido como válido. Es triste que abunden las percepciones de la infancia como las de Héctor (5años) que se expresa así: *“sólo María -la maestra- sabe escribir el nombre en la pantalla. Afirma que “le dio a los botones y salió el nombre en la pantalla. Primero encendió la pantalla, eligió un color y pintaba con un color y eligió un nombre y escribió ese; no era el mío”*. Para estos pequeños y pequeñas los objetos intervinientes en una conexión electrónica o en el desarrollo de contenidos como ordenador, teclado, ratón y pantalla están meridianamente claras; sin embargo, lo inquietante es que manifiesten no haberlos visto nunca por dentro, asunto objeto de preocupación de movimientos como la Asociación de Fomento de Investigación en Tecnologías Libres Bricolabs en Coruña.

Son además conscientes de que ellos, los niños y niñas, exclusivamente pueden tocar la pantalla cuando lo indica la maestra María y que su uso debe plegarse a la búsqueda de información, al visionado de películas y a la realización de “cosas” (a veces emplean la palabra “juegos”) para aprender a pensar que decide ella. Se produce así una expropiación de un medio capaz de empoderarlos y que no debiera nunca darse. La utilización del ordenador no responde, según la percepción infantil, a investigar y descubrir sobre todo un mundo relacionado con este aparato; sino que queda reducido a una mera herramienta para ser usada bajo procedimientos concretos. Sólo se usa la pantalla táctil y tales procedimientos se repiten hasta la saciedad como aprendizaje meramente instrumental, cuya ejecución ha de adquirirse enseñada por la maestra; pues si no se hace así se entiende que se corre el riesgo de estropear el aparato.

Niños y niñas se refieren a contenidos digitales destinados, supuestamente, a aprender lógica matemática, lectoescritura, dibujos para encontrar diferencias o errores y que debieran ser analizados en cuanto a los valores hegemónicos que reproduce. Algunos de los entrevistados reflexionan profundamente sobre este tipo de poder sobre la actividad de pensar otorgado al uso del ordenador, así como, la forma de proceder para pensar. Gerard (5años) manifiesta que “*en la escuela el ordenador se usa para jugar a pensar*” y que para ello “*lo que tienes que hacer es poner las cosas en el ordenador y aparecen en la pantalla unas cosas para pensar, pues hay unos dibujos para que pienses a qué se parecen. Hay unas piezas que se mueven dentro para pensar*”, afirma. No obstante, el niño, como otros tantos entrevistados, tiene claro que el ordenador no piensa, que es él el que sabe pensar y que “*lo que hay que hacer para pensar es pensar con la cabeza*”. No se puede pensar “*andando, corriendo, comiendo*”; e incluso “*cocinando o jugando al fútbol o al parchís*”, dice. Es el academicismo el que habla aquí de la experiencia de pensar. Héctor afirma tajantemente, que sólo sentados y sin jugar a nada, se puede pensar. Consideran que hay que adoptar una determinada postura corporal relacionada con la quietud. Esta idea de la inmovilidad resulta limitadora y perniciosa.

Las consideraciones infantiles desgranadas, entre ellas aquellas que entienden las TIC como capaces de hacer pensar, descubren esa necesidad apuntada ya por el estudio de Del Moral, Villalustre y Neira (2014) de encaminar la misma formación del profesorado en asuntos relacionados con las TIC teniendo como norte las necesidades

de la etapa educativa a la cual se refieren. La educación infantil requiere de atenciones específicas, particulares, diferentes al resto de las etapas, capaces de impedir que en tales asuntos queden como hegemónicas prácticas extendidas en la escolaridad obligatoria que la desdibujan, que olvidan sus necesidades concretas, aunque sea con el loable propósito de visibilizar la educación infantil como incardinada en el sistema educativo.

5. Para finalizar: pensando en los entornos escolares

A pesar de los obstáculos que encuentran niños y niñas, sí tienen experiencia tanto de usuarios como de observadores de usuarios de ordenadores. No sólo en sus casas o en las escuelas. También a diario contemplan cómo se utilizan los ordenadores en multitud de espacios y tratan de imaginarse cómo lo están haciendo. Xosé (4años), por ejemplo, se dibuja con el ordenador como un doctor escribiendo que “el niño está enfermo, se tiene que quedar en el médico y tomar un jarabe”. Hace falta que la escuela entre a deconstruir desde las más tempranas edades estas experiencias de usuario de las personas, que a diario de forma exponencial emergen por doquier; y sobre las cuales la infancia tiene necesidad de ir construyendo explicaciones y juegos críticos sobre tales acciones. Así que atentos a ese juego simbólico infantil que emerge donde están presentes los ordenadores o a la misma representación de los usuarios en los más diversos contenidos como películas o cuentos, por ejemplo. De hecho, Uxía (4años) nos cuenta que Pepa Pig tiene un ordenador y que juega al juego de la gallina feliz. Repasando capítulos de esta conocida serie se ve como Pepa le pregunta a mamá si la pueden ayudar en su trabajo y se pone a tocar el teclado del aparato de forma indiscriminada. Mamá, ante el comportamiento de su hija, le dice a ella y a su hermano George que no deben tocar la computadora. Asimismo, cuando juegan a la gallina feliz con el padre, es este quien introduce el disco dentro del ordenador y no los propios niños. En ambos casos, Pepa y su hermano son o reprendidos o ignorados en cuanto a la manipulación del aparato. Se trata de situaciones que merecerían ser discutidas con los niños y niñas en las aulas de educación infantil pues imágenes como las descritas, precisamente por el interés que suscita esta serie, pueden ser masivamente visualizadas, copiadas y asumidas como tales en la vida cotidiana. Proponemos así desarrollar en las

escuelas una especie de meta-reflexión, que permita a la infancia deliberar sobre los discursos que los propios medios electrónicos hacen de ellos mismos.

Desde las edades más tempranas, la escuela ha de asumir la responsabilidad de trabajar con los niños y niñas para que adquieran normas de uso saludables de las TIC, de manera que desarrollen las capacidades necesarias para la identificación de los riesgos que pueden aparecer en el uso de las mismas. Los propios adultos, docentes, familiares, deberían reflexionar sobre su propio comportamiento al respecto, especialmente de aquel relacionado con las redes sociales pobladas de personas e ideologías diversas, máxime si tenemos en cuenta que los niños y niñas están aprendiendo de estos modelos y/o prácticas que les ofrecen los adultos, especialmente, aquellos más cercanos y/o significativos.

Las técnicas de control parental en relación al uso de los medios relacionados con las TIC resultan a todas luces insuficientes e incluso ineficaces, pues niños y niñas llegan a desarrollar con el paso del tiempo destrezas sobre el uso de las mismas, capaces de regatear tales controles, además de ser activos constructores de significados en relación al cada vez más variado número de medios electrónicos con los cuales interaccionan (Marsh 2004, 46). Por el contrario, los docentes tendrían que procurar para la infancia experiencias en las cuales se haga un uso ético, liberador, comprometido de las TIC que contribuirán a que desde muy pronto comiencen a construir prácticas y significados críticos al respecto. Es esta una alfabetización digital sustentada sobre pilares que mucho tienen que ver con las propuestas “freireanas” de alfabetización en relación a la escritura y la lectura de los adultos; y que fundamentalmente estaban destinadas a la liberación de las situaciones de opresión de los seres humanos.

La escuela, asimismo, no puede permanecer al margen de cuestiones económicas y ecológicas asociadas al uso de los medios electrónicos que sostienen las TIC porque reducir la brecha digital entre el alumnado y perseguir escuelas capaces de controlar y reciclar la basura electrónica representan dos compromisos sociales muy importantes, sobre todo si tenemos en cuenta los tiempos que corren de desigualdad y calentamiento global. Para los niños y las niñas investigados hay una conciencia al respecto. Así, consideran que un ordenador cuesta mucho dinero. Para Hugo (4años) “*cuesta por lo*

menos cien euros” (que para él es mucho). “*El ordenador cuesta y hay que dejar dinero a los señores*”, dice Xurxo (4años). Pero Xurxo también, consciente de la necesidad de no despilfarrar, manifiesta asombrado, con toda lógica, que “*un ordenador no se puede comprar con un ordenador porque para que vas a comprar un ordenador con un ordenador si ya tienes un ordenador*”. Todo ello es de un gran interés para la alfabetización digital de los niños y niñas, pues el mercado está empeñado en que tengamos un consumo individualista de este tipo de medios y/o recursos electrónicos, de manera que cada cual los posea sin compartirlos. Esperamos que en el futuro; inspirados en ese ecologismo de los pobres que se ampara en la justicia ecológica (Guha, 1995; Martínez, 2005), igual que encontramos centros de lavado, secado y planchado para un conjunto de viviendas de uso y gasto compartido, hagamos lo propio en relación al uso de las TIC. Es urgente barajar este tipo de posibilidad, sobre todo si tenemos en cuenta la cantidad de chatarra electrónica que producimos que junto al uso despilfarrador de otros productos bien puede estar contribuyendo a poner en peligro el equilibrio del planeta.

Finalmente, cabe insistir en la importancia del uso educativo del ordenador en las aulas, pues las TIC ha llegado para quedarse. Niños y niñas son activos constructores de conocimiento sobre este entramado desde las edades más tempranas a partir de las experiencias que viven a diario dentro y fuera de la escuela. Es por ello necesario considerar que una praxis liberadora sobre el uso de estos medios electrónicos sólo es posible si los docentes tienen en cuenta la voz de los niños y niñas, sus conocimientos, hipótesis y valores que construye alrededor de las TIC.

REFERENCIAS

- Aguaded, J.A. y Sandoval, Y. (2013). La educación mediática: una apuesta formativa ciudadana en la sociedad digital. En: González Ortiz, J. J. y Otros (coords.). *I Jornadas de Buenas Prácticas Docentes. Metodologías Activas en la Universidad*, (13-28). Murcia: Universidad C. de Murcia.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: FCE.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

- Bericat, E. (2005). Sedentarismo nómada. En: Del Caz, Rosario, Rodríguez Mario y Saravia, Manuel (eds.). *Informe Valladolid*, (13-20). Valladolid: Escuela Superior de Arquitectura.
- Bolívar, O. (2015). Crítica al pensamiento socioeducativo en tiempos de transformación. Una tarea impostergable. *Revista de Pedagogía*. 36 (99): 33-49. [Documento en línea] http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/10127 Disponible: [Consulta: 2016, Mayo 16].
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista*. Madrid: Morata.
- Bur, A. (2014). Marketing educativo. Cómo captar, retener y fidelizar alumnos. *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*. 22: 47 – 50. [Documento en línea] http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/483_libro.pdf#page=45 Disponible: [Consulta: 2017, Abril 24].
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza.
- Cortés Montalvo, J. A., Marín Uribe, R. y Guzmán Ibarra, I. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de ciudadanía. *Revista Internacional de Comunicación*. 29: 5-15.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Del Moral Pérez, M. E., Villalustre Martínez, L. y Neira Piñeiro, M. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*. 42 (01): 61-67.
- Drotner, K. y Livingstone, S. (2008). Editors' Introduction (1-16). En: Drotner, K. y Livingstone, S. (eds.). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Londres: Sage.
- Durán Amavizca, N. D. y Jiménez Silva, M.P. (Coords.). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Plaza y Valdés/ IISUE, Universidad Autónoma de México, 2009.
- Fedorov, A. y Levitskaya A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales.

- Comunicar*. XXIII (45): 107-116. [Documento en línea] Disponible: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-11> [Consulta: 2016, Mayo 6].
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: FCE.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garzón Clemente, R. (2015). Políticas públicas de inclusión de las tecnologías de la información y comunicación de la información y comunicación en la educación superior mexicana. *Revista de Pedagogía*. 35 y 36 (97-98): 92-107. [Documento en línea] Disponible: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/8619/8493 [Consulta: 2016, Mayo 8].
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- González-Lizárraga, G., Becerra-Traver, María Teresa y Yanez-Díaz, M. B. (2016). Ciberactivismo: nuevas formas de participación para estudiantes universitarios Guadalupe. *Comunicar*. XXIV (46): 47-54. [Documento en línea] Disponible: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-05> [Consulta: 2016, Mayo, 5].
- Gopnik, A. (2010): *El filósofo entre pañales*. Barcelona: Temas de hoy.
- Guha, Ramachandra (1995). El ecologismo de los pobres. *Ecología Política*. 8: 137-151.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- McLaren P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Londres: Routledge.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2005). *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Marsh, J. (2005). Ritual, performance and identity construction. En: Marsh, Jackie (ed.), *Popular Culture, New Media and digital Literacy in Early Childhood*, (28-50). Londres: RoutledgeFalmer.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Alier, J. (2005). *Ecologismo de los pobres*. Barcelona: Antrazyt.

- Maturana, H. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- McLaren P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Londres: Routledge.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2005). *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Moral, M.V. (2006). Efectos psicosociales perversos de la nueva cultura digital en el ámbito educativo. *Aula Abierta*. 87: 55–70.
- Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Madrid: Paidós Estado y Sociedad.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education*. NY: Routledge.
- Odent, M. (2014). *El nacimiento y la evolución del Homo Sapiens*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Ordine, N. (2013). *El conocimiento de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Palazón Mayoral, M.R. (2014). Sugerencias hermenéuticas para la educación. *Perfiles Educativos*. XXXVI (146): 174-183. [Documento en línea] Disponible: <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/46036> [Consulta: 2016, Mayo 5].
- Penn, H. (2007). *Unequal Childhood*. NY: Routledge.
- Perniola, M. (2012). *La sociedad de los simulacros*. Barcelona: Amorrortu.
- Pisani, F. y Pietet, D. (2009). *Alquimia de las Multitudes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ramos Calderón, J. A (2014). La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente. *Perfiles Educativos*. XXXVI (146): 154-173. [Documento en línea] Disponible: <http://revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/46035> [Consulta: 2016, Mayo 5].
- Rancière, J. (1987). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Sánchez Blanco, C. (2013). *Infancias Nómadas. Educando el derecho a la movilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sánchez Blanco, C. (2015). Learning about democracy at school: an action research project in early childhood education. *EAR. Educational Action Research an international journal*. 23 (4): 514-528. DOI:10.1080/09650792.2015.1025801
- Schor, J. (2006). *Nacidos Para Comprar*. Madrid: Paidós.
- Steels, L. (2014). *Language Grounding in Robots*. NY: Springer-Verlag.
- Steinberg, Sh.R. y Kincheloe, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Tapia, L.A. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*. XXXVIII (151): 32-54. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13243471003.pdf> [Consulta: 2016, Mayo 5].
- Tobin, J. (2004). *Pikachu's global adventure*. Duke: Duke University Press.