

# Niños "conectados": una aproximación etnográfica a las experiencias de niños, familia y escuela a través del uso de tablets. (Bogotá, Colombia).

Diana Marcela Aristizábal García.

Cita:

Diana Marcela Aristizábal García (2020). *Niños "conectados": una aproximación etnográfica a las experiencias de niños, familia y escuela a través del uso de tablets. (Bogotá, Colombia)*. RUNA, archivo para las ciencias del hombre, 41 (2), 257-278.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/diana.marcela.aristizabal.garcia/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pf51/FZW>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# Niños “conectados”

## una aproximación etnográfica a las experiencias de niños, familias y escuela a partir del uso de tablets (Bogotá, Colombia)



Diana Marcela Aristizábal García<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Antropología-Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.  
Correo electrónico: dm.aristizabal65@uniandes.edu.co

Recibido:  
mayo de 2019  
Aceptado:  
febrero de 2020  
doi: 10.34096/runa.v41i2.6184

### Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar de qué modo el encuentro de los niños con un artefacto tecnológico como las *tablets* traza desafíos importantes en los roles sociales de instituciones como la familia y la escuela que van más allá de las preocupaciones de la política pública sobre el acceso y el consumo material. La introducción de este artefacto en los ámbitos escolar y familiar representa cambios en las formas de relación cultural entre estos, con los adultos que les rodean (padres, maestros). Igualmente, el problema de investigación se abordó a partir del estudio etnográfico (2015-2018) y del análisis teórico desde los estudios sociales sobre el consumo cultural. Así, la *Tablet*, lejos de ser un artefacto tecnológico neutro, plantea preguntas en relación con la concepción de la infancia en contextos contemporáneos y las mejores maneras de educar y criar a los niños.

### Palabras clave

Infancia; Uso de tablets;  
Consumo cultural; Familia;  
Escuela

### Children “connected”: an ethnographic approach to the experiences of children, families and schools from the use of tablets (Bogotá, Colombia)

### Abstract

The aim of the article is to analyse how the encounter of children with a technological artefact as tablets traces important challenges in the social roles of institutions such as the family and the school that go beyond the concerns of public policy on access and material consumption. The introduction of tablets in the school and family environment represents changes in the forms of cultural relationship between these, with the adults around them (parents, teachers). Likewise, the research problem was addressed through the ethnographic study

### Key words

Childhood; Use of tablets;  
Cultural consumption; Family;  
School



(2015-2018) and the theoretical analysis from the Social Studies on Cultural Consumption. Thus, the tablets, far from being a neutral technological artefact, raises questions in relation to the conception of childhood in contemporary context and the best ways to educate and raise children.

## Crianças “conectadas”: uma abordagem etnográfica das experiências de crianças, famílias e escolas a partir do uso de tablets (Bogotá, Colômbia)

### Resumo

**Palavras-chave**  
Infância; Uso de tablets;  
Consumo cultural; Família;  
Escola

O artigo tem como objetivo analisar como o encontro de crianças com um artefato tecnológico como tablets traça importantes desafios nos papéis sociais de instituições como a família e a escola que vão além das preocupações de políticas públicas sobre o acesso, e consumo de material. A introdução desse artefato no ambiente escolar e familiar representa mudanças nas formas de relacionamento cultural entre elas, com os adultos à sua volta (pais, professores). Da mesma forma, o problema de pesquisa foi abordado através do estudo etnográfico (2015-2018) e da análise teórica baseada em Estudos Sociais sobre Consumo Cultural. Assim, as tábuas, longe de serem um dispositivo tecnológico neutro, levantam questões em relação à concepção de infância em contextos contemporâneos e às melhores maneiras de educar e criar os filhos.

### Introducción

1. Todos los nombres fueron cambiados para respetar la identidad de las fuentes.

Ana (8 años)<sup>1</sup> es una niña de tercer grado escolar que estudia en un colegio privado de clase media ubicado al occidente de Bogotá, la capital colombiana. La conocí a ella y a sus dos amigas, Valeri y Melanie, en una tarde de recreo en febrero de 2018. Un día, mientras recorríamos el patio escolar, hice un comentario a las niñas sobre mi sorpresa al observar cómo muchos niños pasaban el tiempo de recreo interactuando con sus *tablets* y celulares. Algunos, solos; otros, reunidos en pequeños grupos, jugaban videojuegos, tomaban fotos o sencillamente navegaban en la *web*.

Mientras que en mis recuerdos de infancia el recreo estaba asociado con actividades y juegos en el patio escolar y con objetos como pelotas, lazos y juegos de mesa, para Ana y sus amigas era bastante común que los niños llevaran este tipo de artefactos al colegio. Ana comentaba que los niños utilizan las *tablets* “para entretenerse en los tiempos de recreo cuando las canchas deportivas están ocupadas o se aburren y no hay nada que hacer”, pero también algunos las utilizan en el horario de clase y los “profes deciden decomisarlas”. Ella misma confesaba que hacía poco había llevado sin permiso la *tablet* de su madre al colegio porque “quería mostrársela a los demás niños del curso”. Contaba que ese día, todos los niños la rodearon, querían estar con ella y le pedían la *tablet* para jugar. Sin embargo, la euforia de los niños solo duró aquel día, ya que ni su maestra ni su madre vieron con buenos ojos este hecho, que le trajo consecuencias: la maestra le envió una nota a su madre y luego, en casa la

castigaron el fin de semana y le prohibieron ver la televisión. “Yo decía, me lo merezco por lo que hice”, afirmaba la niña.

La anécdota de Ana solo se constituye en un caso etnográfico particular, pero no por ello poco significativo, que muestra algunas de las tensiones que se producen entre los niños e instituciones como la escuela y la familia cuando se relacionan con objetos como este. Estas, como cualquier otro artefacto tecnológico y mediático, demandan una interacción específica con los sujetos-usuarios, quienes, a la vez, producen unas formas concretas de relacionarse con estos objetos y también proponen, consciente o inconscientemente, unas formas de introducirlos y significarlos en su entorno social más cercano. Así, este artículo parte de que las *tablets* “no son dispositivos neutros culturalmente” (Buckingham, 2008, p. 13), ni su uso se puede reducir simplemente a una cuestión de acceso económico o de destreza técnica. Por el contrario, estos constantemente son determinados por los intereses y motivaciones de las personas que los producen, los usan y se los apropian. A la vez, la introducción de estos artefactos supone transformaciones en las maneras en que las personas se relacionan entre ellas mismas, con los espacios, con el conocimiento y con las instituciones.

El objetivo de este artículo es analizar de qué manera la introducción de un artefacto tecnológico concreto como la *tablet* traza desafíos importantes en los roles sociales de instituciones como la familia y la escuela que van más allá de las preocupaciones de la política pública sobre el acceso y el consumo material. Se verá cómo los niños y niñas protagonistas de la investigación, así como los adultos que les rodean (padres y maestros), presentaron diferentes retos en relación con la introducción de este objeto en ámbitos como la escuela y la familia. Este artículo no se ocupará de reflexionar sobre asuntos igualmente pertinentes y actuales en el marco de la academia y de las políticas públicas tales como los desafíos técnicos, pedagógicos y éticos del uso de este artefacto, ni tampoco se ubicará dentro los debates sobre los riesgos sociales, psicológicos, corporales y de aprendizaje asociados al uso de tecnologías para los niños, o en las discusiones políticas sobre las bases materiales de acceso y consumo infantil de estos artefactos.

Esta investigación se interesa más por la reflexión acerca de cómo el encuentro entre los niños y este artefacto tecnológico que hasta hace poco no se pensaba como parte de la cultura material infantil, ni escolar,<sup>2</sup> adquiere nuevos significados para los niños y también representa nuevos desafíos para pensar las relaciones entre ellos e instituciones como la escuela y la familia. En este sentido, el problema de investigación se plantea en términos de lo que el historiador francés Michael De Certeau definió como las “maneras de hacer” que se desarrollan en la vida social, es decir, “¿qué hacen las personas con lo que consumen?” (De Certeau, 1996, p. 37). Me interesa pensar, como lo sugirió este autor, que el ámbito de la producción no se desliga del de consumo; por el contrario, los consumidores también son productores de significados. Por ello, en relación con el interés concreto de este artículo, se propone analizar la complejidad que supone la introducción de las *tablets* en dos escenarios delimitados: el escolar y el familiar. Se argumenta que, lejos de ser un asunto aporético y simple, encierra contradicciones y tensiones entre niños y adultos, quienes “producen” diferentes sentidos sobre el lugar de estos artefactos en estos dos escenarios.

Los datos etnográficos que se utilizaron para el análisis forman parte de un proceso de trabajo de campo e investigación mayor, en el marco de mis

2. Artefactos como *tablets* y celulares no fueron inicialmente pensados en la industria de la informática y las telecomunicaciones como productos “infantilizados”, es decir, diseñados para un público infantil a partir de las especificaciones brindadas por los denominados saberes especializados en la infancia (psicología, pediatría y pedagogía). Sin embargo, en las últimas décadas, estos artefactos cada vez tienen mayor espacio dentro de este mercado, al mismo nivel de objetos tales como juguetes y vestuario. Así lo evidencian recientes informes de prensa, tanto nacionales, como internacionales, sobre ventas y comercialización de *tablets* y *smartphones*, que los califican como los “nuevos juguetes tecnológicos” (Duarte 2017; Galeano, 2019). El investigador David Buckingham (2008) habla de este fenómeno como el “marketing integrado”, que supone que ciertos productos y servicios que inicialmente estaban pensados para un *target* adulto, o viceversa, y están diseñados para determinados objetivos (en el caso de las *tablets*, para tareas de búsqueda de información y comunicación), luego transiten hacia otros públicos objetivos y se presenten como objetos diseñados para la educación o el entretenimiento de los niños.

3. Desde 1991, el Gobierno de Colombia y la administración distrital de Bogotá optaron por un modelo de clasificación socioeconómica a partir de lo que se ha denominado el “estrato” y que tiene como indicador el lugar de residencia y el costo diferencial de los servicios públicos domiciliarios. Según este indicador, lo que se configura como la llamada *clase media urbana* en Bogotá son las familias que tienen su lugar de residencia en localidades definidas como pertenecientes a los estratos 3 y 4. Aunque hay que tener en cuenta que esta forma de clasificación social puede tener muchos cuestionamientos, y que las fronteras entre clases sociales pueden ser mucho más porosas, heterogéneas, flexibles y móviles que las consideradas por los instrumentos político-administrativos, el trabajo optará por trabajar con este indicador, sin dejar de tener una posición crítica al respecto. Por ello, aparte de considerar este indicador administrativo, desde una perspectiva etnográfica se plantea la importancia de tener en cuenta las prácticas y los relatos que participan de la constitución de la clase media. Por ello, se optó por indagar con los participantes (niños y adultos) en qué lugar socioeconómico se ubicaban ellos y ubicaban a sus familias y a la institución educativa en la que estudiaban. Los participantes expresaron en sus relatos cuáles eran, a su criterio, las “prácticas de clase media” que orientaban su posicionamiento, entre ellas: niveles de ingreso, posibilidades particulares de consumo, patrones residenciales urbanos, nivel profesional y ocupacional de los padres y la posibilidad de acceder a una educación privada de los niños. Sin embargo, en las mismas respuestas de los participantes se encontró lo que otras investigaciones socioantropológicas orientadas en el contexto de América Latina han identificado y es la “heterogeneidad social y cultural que usualmente es homogenizada bajo el rótulo de clase media” (Visacovsky, 2008, p. 4), pues los niños y los adultos expresaron formas diferentes de experimentar la clase media en sus contextos familiares y escolares.

4. Por cuestiones de escritura y descripción narrativa, en el artículo se habla tanto de “niños y niñas”, pero también se presenta el genérico “niños” para hacer mención a ambos grupos.

estudios doctorales, iniciados en agosto de 2015 y finalizados en diciembre de 2018. En este se indagó por las relaciones de interdependencia de adultos y niños de clase media bogotana<sup>3</sup> en prácticas económicas y de consumo cotidianas. Parte del trabajo de campo se desarrolló durante el año 2018 en un colegio privado ubicado en un barrio de clase media de la capital colombiana. Durante un año escolar (febrero-noviembre) visité esta institución educativa una o dos veces por semana. Realicé observación etnográfica en el aula de clase, pero, sobre todo, durante los recreos escolares. Interactué especialmente con los niños de primaria (primer-quinto grado escolar) y con ellos sostuvimos charlas informales y se realizaron algunas entrevistas. Adicionalmente, durante tres años y dos meses (octubre 2015-diciembre 2018), se realizaron un total de trece encuentros etnográficos con un grupo de once niños y niñas<sup>4</sup> pertenecientes a la misma institución educativa. Se inició este proceso cuando tenían entre 7 y 8 años de edad y finalizó cuando la gran mayoría cumplió los 11 años. En estos encuentros se desarrollaron talleres, algunas conversaciones grupales y entrevistas semiestructuradas sobre diferentes experiencias y prácticas de consumo infantiles, tanto en el ámbito escolar, como en el familiar.

Uno de los temas de conversación que propusieron los niños protagonistas y que también salió a relucir en las observaciones etnográficas en el colegio fue el consumo de artefactos tecnológicos: videojuegos, celulares y *tablets*. Sin embargo, la atención puesta en este último dispositivo obedeció a que, a diferencia de los celulares y videojuegos, la gran mayoría de los niños del estudio eran usuarios de este último artefacto, tanto en el ámbito doméstico como en el escolar, ya fuera como propietarios de este; y en otros casos, como objeto de préstamo por parte de sus padres o familiares. También, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una funcionaria encargada de la política pública “Computadores para Educar”; a los padres de familia de los once niños protagonistas de los encuentros etnográficos; así como a algunos funcionarios escolares (maestros, coordinadores) vinculados a esa institución educativa. Por cuestiones de extensión, para este artículo se seleccionaron solo algunas de ellas realizadas tanto a los niños, como a los adultos participantes en el proceso de investigación.

En forma paralela al trabajo de campo, se realizó una exploración bibliográfica de la literatura sobre el tema. Específicamente, se encuentran tres grandes líneas de trabajo en las que se puede inscribir teóricamente el presente estudio: en primer lugar, las investigaciones en ciencias sociales que desde finales de la década del setenta del siglo XX empezaron a reflexionar sobre el consumo como una práctica cultural de redefinición de categorías sociales (Douglas e Isherwood, 1990; Miller, 1995; McCracken, 1988; Certeau, 1996; Appadurai, 1991) y sobre los usos sociales de los medios de comunicación y de las tecnologías, especialmente en Estados Unidos y América Latina (Lull, 1980; Martín-Barbero 2003; García Canclini 1999; Sunkel 2006). Otra línea clave son las investigaciones que desde las primeras décadas del siglo XXI se realizaron desde la antropología y los estudios culturales y de la comunicación sobre el consumo infantil y juvenil de medios y tecnologías (Buckingham, 2001, 2008, 2010, 2011; Martín-Barbero, 2002a; Winocur, 2009; Tolsá, 2008; Livingston, 2009; Cabra, 2016, entre otros). Por último, están las investigaciones tanto académicas, como institucionales y gubernamentales que indagan sobre la relación entre los medios y las tecnologías con la escuela y los procesos de aprendizaje infantil (Hunter, 1998; Álvarez Gallego, 2003; Burn y Durran, 2007; Buckingham, 2008; Beltrán, 2009; UNESCO, 2009, Dussel y Quevedo, 2010, entre otros).

El artículo consta de tres apartados: el primero hará alusión al programa del gobierno colombiano “Computadores para Educar” (desde 1999 hasta la actualidad), que tiene por objetivo incluir las nuevas tecnologías en la escuela y en el ámbito familiar. El segundo y tercer apartado se concentrarán en analizar las complejidades y tensiones que supone introducir este artefacto en estos dos escenarios.

### “Todos los niños del país con tablets”

Desde finales del siglo XX, el gobierno colombiano –como el de muchos otros países de América Latina– comenzaron a desarrollar programas orientados a equipar, capacitar e incorporar las tecnologías de la información tanto en el ámbito escolar como familiar. Entre las experiencias que se pueden mencionar está el Plan Ceibal de Uruguay, el Proyecto Huascarán en Perú, el Programa Integral Conéctate en el Salvador, el Plan de Inclusión Digital en Argentina, Escuelas del Futuro en Guatemala y Computadores para Educar en Colombia. En 1999, el entonces presidente colombiano Andrés Pastrana tomó como referente el programa canadiense “Computers for schools” como una estrategia viable de implementación en Colombia, con el objetivo de reducir la brecha digital entre sectores sociales, regionales y grupos generacionales del país. Desde entonces, este se ha convertido en uno de los principales programas de gobierno de las últimas dos décadas en ese país. En su página web oficial, se establece que la política tiene como principio que

uno de los factores de vital importancia para el desarrollo económico, social y cultural de Colombia es el aprovechamiento de las oportunidades que las Tecnologías de la Información y Comunicaciones tiene para ofrecer. Los líderes del sector público y privado, educadores y padres de familia comparten la creencia que el futuro del crecimiento económico de Colombia estará basado en la efectividad de nuestra innovación, adaptación al cambio tecnológico y aprovechamiento de oportunidades para crear empleos, fomentar la equidad social y generar bienestar (Computadores para Educar, 2019).

Así, la profunda confianza institucional en la tecnología como vía para el desarrollo social y económico se ha expresado en que desde 2001 hasta la fecha “Computadores para Educar” se ha convertido en el programa bandera del gobierno colombiano para llevar las TIC a la educación pública básica y media a partir de varias estrategias de equipamiento a las instituciones educativas, así como de implementar campañas de capacitación a los docentes, padres y niños para el manejo de estas en los escenarios de enseñanza y aprendizaje. Una de las estrategias de equipamiento es la entrega de *tablets* personalizadas a niños y niñas de escuelas públicas, tanto en zonas rurales como urbanas del país. Cada gobierno ha presentado informes estadísticos sobre el número de dispositivos entregados a los niños, centrandos su atención especialmente en las políticas de acceso tecnológico y conectividad. Así, por ejemplo, a inicios del 2014, una de las propuestas para la reelección del expresidente Juan Manuel Santos fue “entregar computadores a 350 mil maestros de colegios públicos y tabletas a estudiantes que están por terminar sus estudios” (Naranjo, 2014).

En el marco de políticas públicas como esta, resulta mucho más complejo conocer de cerca cuáles son los procesos de apropiación social y escolar de estos artefactos por parte de los niños, y qué desafíos escolares y familiares se presentan cuando las *tablets* se introducen a estos dos ámbitos. En los discursos

producidos desde este programa y otros de su género, lo que suele privilegiarse es el acceso material, la conectividad y las condiciones técnicas para lograrlo. Está implícita la idea de que distribuir información y tecnología “conducirá de alguna manera automática, al conocimiento y al aprendizaje [...] Es inevitable que este enfoque avale un uso instrumental de la tecnología como una suerte de material didáctico” (Buckingham, 2008, p. 13). De esta acción política se desprenden implícitamente una serie de ideas sobre la infancia del país, sobre su educación y sobre las relaciones deseables con instituciones como la escuela y la familia. Son políticas públicas sobre la educación de la infancia que, en última instancia, funcionan como “estatutos de legitimidad, tecnologías políticas y formas de gubernamentalidad” (Shore, 2010, p. 21).

Sin embargo, en la práctica, los mismos funcionarios que lideran las estrategias del programa son conscientes de que a la entrega de artefactos como las *tablets* subyace toda una serie de desafíos pedagógicos, familiares, institucionales para todos los involucrados: los propios niños, las familias y los maestros. Cuando apenas comenzaba con mis primeras exploraciones sobre el tema, en el mes septiembre del 2014, realicé una entrevista a la entonces encargada de liderar la entrega de *tablets* en las escuelas de todo el país en el marco de este programa de gobierno. Para la funcionaria, la entrega de estos artefactos se traducía, sobre todo, en un asunto de igualdad de oportunidades en términos de capital cultural y tecnológico para los niños. En este sentido, afirmaba:

sabemos que las TIC son herramientas fundamentales para el desarrollo. Es muy difícil que un niño del Colegio los Nogales que ha tenido acceso a la tecnología y un niño del Charco, Nariño que nunca ha visto un computador, tengan igualdad de condiciones en el ámbito laboral o académico. Queremos es equilibrar las oportunidades.

A pesar de la evidente confianza que expresaba la funcionaria en la estrategia de entrega de estos artefactos tecnológicos como instrumento democratizador, que posibilitaba la movilidad social y educativa de los niños del país, ella también manifestaba que la experiencia de entrega de *tablets* en el territorio nacional suponía muchos retos. En su relato hacía especial énfasis en dos asuntos: por un lado, las dificultades de conectividad en un país en el que muchos municipios aún no cuentan con la infraestructura eléctrica, tecnológica ni de conectividad a Internet que se requiere para el uso básico de este artefacto y, por otro lado, muchas de las resistencias de docentes al momento de integrar a sus prácticas pedagógicas las *tablets* entregadas por el gobierno. Así lo expresaba:

Tenemos un esfuerzo significativo en la formación y el acompañamiento docente. Tratamos de que los docentes tengan proyectos de aula que se ejecuten porque algo que hemos visto es que nosotros podemos traer a los profesores a capacitaciones, pero ellos se van y la capacitación no se reproduce en el aula. Tenemos experiencias muy bonitas como en Ocaña y experiencias muy tristes como en Miranda, Cauca, pues se compraron las tabletas para los niños, pero los docentes no lo logran. Alguien me dijo que dejáramos de entregar tabletas porque sin formación es inútil, pero no es que yo te entregue una tableta y la empieces a utilizar de inmediato, es algo progresivo (Entrevista a funcionaria del Programa “Computadores para Educar”, Bogotá, 25 de septiembre de 2014).

Tal como lo explicaba esta entrevistada, hay una amplia expectativa en que la tecnología vinculada con la escuela sea un impulso de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, es decir, un apoyo al proyecto de educabilidad

(Scheuerl, 1985) de los niños contemporáneos del país, indistintamente de sus condiciones sociales y económicas. Esta pretensión de la política pública de “acceso general” encierra en sí misma una imagen de las nuevas generaciones como intrínsecamente dispuestas y seducidas por el universo de lo digital y de lo tecnológico. Desde los medios, la academia y las mismas instituciones escolares también se reproduce este discurso, a veces sin mucha discusión crítica, de los niños actuales como “nativos digitales” o como sujetos con el *chip* integrado, a diferencia de los adultos-maestros y padres de otras generaciones como “migrantes digitales”. Esto supone unas ideas de infancia que ya no responde a los modelos tradicionales de enseñanza, que necesita de artefactos tecnológicos para el buen logro de sus objetivos escolares y, sobre todo, que el acceso a artefactos como las *tablets* son un signo político de cumplir con la promesa de mejorar sus posibilidades académicas y laborales futuras. Así, aparece en el escenario político y social “el derecho de la infancia a la tecnología”, como una forma de garantizar que los niños se puedan educar y recrear con estos artefactos y, de esta manera, reivindicar su posición en un mundo global.

Esta promesa contrasta –como bien lo expresaba la funcionaria– con las prácticas pedagógicas y los modos de hacer de la escuela como institución moderna que, desde sus orígenes en el mundo occidental (siglo XVIII), tiene unas racionalidades, unos quehaceres propios y unas maneras de comprender a los niños y a su proceso educativo que se ven sacudidos cuando llegan otras tecnologías al aula. Como bien lo han estudiado varios investigadores en diferentes contextos sociales (Buckingham, 2008; Dussel y Quevedo, 2010), no es particular del caso colombiano encontrar todo tipo de disputas y resistencias de maestros e instituciones escolares cuando se introducen este tipo de artefactos. Tal como lo sugieren los investigadores Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo, quienes estudiaron el caso argentino,

la escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar y en una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías, más estructurada, menos exploratoria y sometidos a criterios de evaluación comunes y estandarizados [...], las nuevas tecnologías parecen funcionar sobre la base de la personalización, la seducción y el compromiso personal y emocional y lo hacen siempre con una dinámica y una velocidad que entran en colisión con los propósitos y tiempos de la enseñanza-aprendizaje de la escuela. (Dussel y Quevedo, 2010, p. 11)

Como se verá en los siguientes dos apartados, esta política gubernamental entra en tensión, no solo con la institución escolar, sino también con las ansiedades de los padres, sus expectativas sobre las buenas crianzas e incluso con otras políticas públicas del mismo gobierno que, más que bondades y posibilidades en el encuentro de los niños con las tecnologías, expone los riesgos potenciales que pueden erosionar la infancia. Así, mientras que “Computadores para Educar” se plantea como una estrategia pública para promover la educación digital en el aula mediante el uso de artefactos tecnológicos como *tablets*, en otras instancias políticas se llama la atención de maestros y padres sobre la necesidad de regular, controlar y vigilar el uso de estos artefactos y otros tales como los celulares. Por ejemplo, en el marco de la investigación, durante el año 2017 se produjo un amplio debate en la opinión pública nacional por cuenta de las declaraciones de la entonces directora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entidad del gobierno encargada de velar por los derechos de la familia y de la infancia colombiana. En una columna de opinión publicada en un periódico nacional, la funcionaria propuso que los niños colombianos menores de 14 años no deberían tener acceso a *smartphones*, respecto de lo cual



aducía que tanto el Estado, las escuelas, como los padres de familia deberían tomar más en serio el tema y ver que se trata de un peligro real. En palabras de la funcionaria:

Es un gran riesgo porque muchos de los casos de suicidio, abuso sexual, trata de personas, extorsión y pornografía infantil que se reportan y que tanto dolor han dejado a niños y padres comenzaron con un teléfono celular inteligente y con la apertura de una cuenta en una red social. Con mi recomendación de no entregar celulares a niños menores de 14 años no quiero motivar la prohibición de estas tecnologías o el alejamiento de ellas [...] Lo que quiero, y esa es mi invitación a los papás y las mamás, es que se documenten sobre los peligros y las modalidades en que estos casos ocurren [...] Tampoco es capricho que la edad mínima sean 14 años. No confundamos la destreza y habilidad de los menores de edad para manejar una tableta o un celular con la capacidad para interactuar con estos aparatos. (Plazas, 2017, s.p.)

El discurso de esta funcionaria no solo se puede comprender como un llamado a los adultos a regular el uso de las tecnologías por parte los niños, sino a la necesidad de fijar, desde la escuela y la familia, unos criterios específicos para ello. A diferencia de “Computadores para Educar”, esta propuesta se basaba en el indicador de la edad como requisito para la posibilidad de acceso a las tecnologías. El contraste de posturas desde las mismas políticas públicas no solo son una expresión de los “desafíos técnicos, sino sobre todo políticos y culturales” (Buckingham, 2008, p. 63). En el fondo, se están definiendo diferentes cuestiones: cómo comprender la infancia en el país, cuándo un niño es suficientemente ‘maduro’ para tener acceso o no a los artefactos tecnológicos, cuál es la cultura material que más se ajusta a las realidades contemporáneas de los niños, cuáles son las mejores estrategias para educarlos, de qué se les debe cuidar y proteger en un mundo conectado y globalizado y quiénes deben ser los responsables de esta tarea.

Pero estas discusiones que se dan en el marco de las políticas públicas en el caso colombiano, lejos de ser una excepción, forman parte de los debates permanentes que se producen, en general, en los países occidentales y los actores involucrados (la academia, los gobiernos, las escuelas y las familias) sobre la relación de los niños con las tecnologías y los medios de comunicación. Tampoco resulta una discusión nueva. De hecho, la noción moderna de infancia que se consolidó en los contextos occidentales a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX supone que los niños son, sobre todo, seres de cuidado, con vidas frágiles, seres invaluable materialmente, pero valiosos emocionalmente (Zelizer, 1985). Los medios de comunicación y las tecnologías no fueron inicialmente creados como parte del repertorio material destinado a la infancia, hecho que sucesivamente se ha transformado, y cada vez se han integrado más al conjunto del mercado infantilizado. Sin embargo, la investigación histórica en el contexto de América Latina ha mostrado cómo, con cada aparición de un nuevo medio y tecnología, las alarmas sociales se prenden y las especulaciones sobre los riesgos morales para la infancia se actualizan en cada caso. Sucedió en los años veinte con el cine, luego en la década del cincuenta con la televisión (Sosenski 2006; Ramírez, 2016) y en años recientes sucede con Internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Estos debates, sin embargo, no parecieran ser muy fructíferos, si solamente nos quedamos entre la difícil línea que media entre el discurso sobre la muerte de la infancia y el optimismo que celebra la autonomía de la “generación electrónica” (Buckingham, 2001). Mientras desde una línea de investigación

(Langer, 2005; Rusell, 2005; Pilcher, 2013) se plantea que el mundo del consumo infantil abre las posibilidades de aprendizaje, educación y socialización para los niños; otros investigadores (Postman, 1983; Klein, 2001; Linn, 2004; Schor, 2004; Palmer, 2006) lo consideran la principal fuerza que erosiona y desmoraliza la infancia.

Precisamente, son todas estas tensiones constantes las que invitan a estudiar etnográficamente a una escala micro las experiencias que tienen los protagonistas de estos debates –es decir, los niños, sus familias y sus escuelas– para comprender los significados que estos le otorgan a su relación con estos artefactos y qué tipo de desafíos les representan. Los dos próximos apartados son una primera aproximación a algunas de estas cuestiones, sin pretensiones generalizantes ni mucho menos acabadas sobre el tema, y pueden ofrecer algunos indicios de cómo las *tablets* –más allá de las preocupaciones de la política pública por la cuestión del acceso– presentan otras dinámicas y retos en las vidas cotidianas de los niños y su entorno escolar y familiar.

## Las tablets en el contexto escolar

Después de la conversación con Ana y sus amigas sobre lo común que era que los niños llevaran artefactos tecnológicos al colegio, seguí observando cómo muchos otros interactuaban con celulares y *tablets* durante sus recreos escolares. En los pasillos y patios se veía a varios de ellos jugando, tomándose fotos, viendo videos en YouTube, revisando redes sociales, chateando con sus amigos, y algunos otros, haciendo consultas académicas para sus tareas escolares. En una ocasión, un grupo de niños de sexto grado estaba grabando en sus *tablets* y celulares una presentación escolar sobre corrupción para la clase de ética. Me contaron que la maestra de la asignatura les había propuesto grabar la presentación en sus dispositivos, para luego enseñarla al resto del grupo. Entonces, les pregunté si en el colegio se les permitía el uso de estos artefactos. Los cuatro se observaron entre ellos y dudaron en las respuestas: “pues a veces”, “depende”, “adentro de los salones no, pero en el recreo sí”, “solo para hablar con los papás y algunas actividades de los profes”, respondieron. Las dudas de los niños luego se confirmaron en otras respuestas. Contaron que en el colegio les prohibían la *tablet* o el celular cuando los usaban para chatear o jugar en las clases, tomarle fotos al profesor o grabar a los compañeros. De no obedecer, algunos maestros los regañaban, les decomisaban los aparatos y se los devolvían recién en la siguiente reunión de padres de familia. Otros docentes, en cambio, les pedían hacer trabajos con estos artefactos: realizar videos o fotos para investigar, y bajar aplicaciones para practicar temas. Una de las niñas del grupo señalaba que la “profe de geometría utiliza las aplicaciones en clase como Geogebra y es divertido”.

En otra ocasión, me encontré a Mariana (8 años), de segundo grado, muy concentrada tomando fotos con su *tablet* a pequeños bichos que buscaba entre algunos matorrales. Con habilidad, la niña utilizaba el *zoom* de la cámara del artefacto para ampliar la imagen de los cucarrones y lombrices que registraba. “¿Para qué tomas estas fotos?”, le pregunté. Me contó que la profe de ciencias les indicaba que podían usar la cámara de la *tablet* como “una lupa” para ver más grandes los animales. Estas dos escenas etnográficas y muchas otras que registré durante el trabajo de campo en este colegio al occidente de Bogotá mostraron, no solo algunos de los usos que tiene este artefacto tecnológico en la escuela, sino que también ponían en evidencia un estado de confusión de la comunidad educativa con referencia al lugar que debía tener este en el contexto

escolar. Salían a la luz todo tipo de preguntas entre los niños, los maestros y los directivos del colegio sobre su introducción a la institución: ¿estaba o no prohibido?, ¿en qué contextos y actividades estaba permitido y aceptado su uso y en cuáles no?, ¿quiénes tenían la autoridad de definir cuándo este objeto era parte de las dinámicas escolares?, ¿podían los maestros sugerir su uso y requerirlos para sus clases en contra de las normativas escolares?, ¿era lícito que las *tablets*, como objetos personales de los niños, fueran decomisados por los maestros?, entre muchas otras.

Mientras en el Manual de Convivencia de este colegio se señalaba explícitamente que los artefactos tecnológicos como *tablets* y celulares no debían ingresarse a la institución y que, de no cumplirse con esta normativa, era responsabilidad de los niños y de los padres hacerse cargo de ellos en caso de pérdida o daño, en la vida escolar cotidiana estas disposiciones eran mucho más difíciles de definir, de cumplir y, por tanto, emergían diferentes situaciones que ponían en jaque algo que aparentemente ya estaba definido en ese manual. Estas tensiones y disyuntivas se pusieron en evidencia en una entrevista realizada en el año 2018 con la coordinadora de la sección de Infantiles de esta institución, quien manifestaba que era una situación bastante complicada, pues la población infantil que tenía el colegio, desde los grados más pequeños hasta los mayores, estaban accediendo en mayor medida a esta tecnología. En la entrevista expresaba:

Los papás ya saben, manejan el concepto de que la institución no se hace responsable y que acá no está permitido traer elementos que sean distintos a los que vamos a necesitar para el aprendizaje. Entonces a los papás al principio de año se les dice que hagan una carta en la que digan que están autorizando a su hijo a traer la *tablet* o el celular y que ellos responden y el niño responde por lo que pueda suceder y que tienen conocimiento de que el colegio no va a tener ninguna responsabilidad frente a eso. Algunos lo han hecho así y a principio de año llegan muchas cartas que dicen que autorizan, entonces es bajo la responsabilidad de ellos. Sin embargo, eso no implica que no tengamos que hacer un trabajo formativo cuando se pierdan las cosas. Tuvimos una situación hace como tres años. Una niña trajo su *tablet* y en el descanso se la prestó a una compañera. Luego, a la niña se le presentó una calamidad doméstica y tuvo que salir de urgencia del colegio. La otra niña manifiesta que ella le dejó la *tablet* en el pupitre [...] Es luego tener que decirles a los papás “mire, la niña lo tenía, tiene que responder”. Eso es muy desgastante, porque los papás se pegan a la norma. Dicen “¿por qué?, si en el colegio nos dicen que no se responde por esos elementos, yo por qué sí debo responder por unos elementos que ha traído otro estudiante, que yo no autoricé que él trajera”. Ellos también utilizan la norma en el momento que corresponde. Si me quiero librar de pagar por lo que vale una *tablet*, entonces dice que la norma es para todos. Así como tenemos otros papás que dicen a los niños, “mira, de lo que tienes ahorrado vas a pagar”, o concilian con la otra familia. (Entrevista Coordinadora de Infantiles, Bogotá, junio 2018)

Muchas otras situaciones cotidianas como la anteriormente presentada cuestionaban a diario a los maestros y al personal académico de esta institución escolar. Pareciera que el Manual de Convivencia como documento directriz de la dinámica escolar en cierta medida, resultaba anacrónico, pues ya no respondía a las preguntas sobre cuál era la cultura material escolar aceptable y que debía o no estar en el colegio, más allá de los textos escolares. Sin deseirlo, artefactos como las *tablets* irrumpían en la dinámica escolar y obligaban a repensar cuáles eran los límites y posibilidades de uso de estos dispositivos. Así, no solo era una cuestión de la responsabilidad material por los objetos que

los niños llevaran al espacio escolar, o las posibles tensiones con los padres de familia por la pérdida o daño de estos, también la coordinadora mencionaba las constantes quejas de los maestros sobre la utilización de estos artefactos electrónicos en el aula de clase pues, para algunos de ellos, estos ponían en vilo el orden escolar tradicional, esto es, los espacios, los ritmos, los tiempos y las rutinas de la clase (Milstein y Mendes, 2013) con “distractores” como los juegos, las redes sociales o las fotos.

Del otro lado, se encontraban muchos padres de familia que encontraban en las *tablets* y celulares, por un lado, una oportunidad de poner en contacto a sus hijos con el mundo tecnológico; y segundo, una posibilidad de “extensión” del control parental al interior del colegio. Por ello, veían como algo necesario que sus hijos los llevaran a la institución, pese a las advertencias del Manual de Convivencia o a las molestias expresadas por los maestros.

Tal como se enunció al principio del artículo, el colegio en el que se realizó el trabajo de campo era una institución de carácter privado, ubicado en un barrio de clase media de la capital. La coordinadora de este caracterizó también a la población de niños y familias como pertenecientes a la denominada “clase media urbana” y mencionó algunos datos, que, a su criterio, podían dar cuenta de esta especificidad demográfica: la mayoría de padres eran profesionales, sus lugares de residencia estaban ubicados, por lo general, en el mismo barrio o en otros cercanos, que tenían características urbanísticas similares. Además, mencionó que la mayoría de estos padres no solo pagaban la pensión escolar, sino que también estaban interesados en incluir a sus hijos en diferentes actividades extracurriculares (académicas, artísticas, deportivas) para mejorar sus desempeños escolares presentes y sus posibilidades laborales futuras. En la entrevista describió a la mayoría de estos padres como “personas exigentes”, que estaban muy involucradas en el proyecto escolar de sus hijos y, a la vez, demandaban de la institución una mejora constante de los servicios escolares: instalaciones físicas seguras y adecuadas, mayor diversidad de actividades extraescolares, varias opciones de aprendizaje de lenguas y un mayor equipamiento tecnológico.

Esta descripción no puede considerarse de ningún modo un asunto menor, pues justamente el hecho de que los niños y niñas pertenecieran, en su gran mayoría, a este tipo de familias de clase media, aumentaba las posibilidades de tener acceso a este tipo de artefactos, no solo en términos de acceso económico y compra, sino por lo que significaba para estas familias que una *tablet* estuviera en el espacio escolar. De un lado, para varios padres, estos artefactos hacen parte del repertorio material necesario que deben tener los niños para estar “actualizados”, lo cual soporta su compromiso parental con el proyecto escolar; de otro lado, las *tablets* y celulares también les permiten hacer extensas sus ansiedades de cuidar y mantenerse al tanto de lo que hacen sus hijos, dentro y fuera del colegio.

Por ejemplo, Manuel (10 años), de quinto grado escolar, explicaba que él y varios de sus compañeros traían la *tablet* o el celular porque sus papás lo permitían y deseaban: “ellos nos lo dan para saber de nosotros. Por si hay alguna emergencia, por si nos perdemos o algo. Localizarnos. Casi todos tienen. También lo utilizan para tomar fotos de la agenda, si no alcanzan a copiar la tarea”.

En la misma entrevista, la coordinadora mostraba cómo el colegio se encontraba para el 2018 en un proceso de transición y adaptación tecnológica, que

no solo respondía a las demandas y exigencias de las familias de mejorar sus instalaciones físicas y su equipamiento tecnológico –lo cual, a la vez, hacía más atractiva y competitiva a la institución en el mercado escolar–, sino a la necesidad de adaptarse a lo que en sus términos describió como las “nuevas realidades tecnológicas escolares”. Afirmaba que este no era un proceso fácil y que algunos maestros presentaban muchas resistencias y preguntas sobre qué tan necesarias eran las *tablets* como herramientas para el aula:

Entonces es pensar como maestros qué estrategias vamos a idear para que los niños no sientan que está prohibido, sino que es parte del proceso de aprendizaje. Entonces les estamos diciendo a los profes que los pongan a buscar en Internet, que investiguen, que la *tablet* no es solo para perder el tiempo, sino que lo pueden utilizar para obtener información paralela. Para leer, para que sea un facilitador del aprendizaje, entonces estamos en esa transición. Pero utilicemos las herramientas en clase, para que ellos sientan que pueden sacarlas, que no deben esconderlas. Eso es cambiar el chip como maestros. Lo que es prohibido no se puede seguir prohibiendo. Entonces es traerla, pero siempre bajo la responsabilidad del estudiante y su familia, pero utilicémoslo bien en la clase. ¿Y eso qué ha generado? Que otros niños empiecen a decir que necesitan *tablet* o celular para la clase porque estamos consultando, entonces los papás dicen... bueno y entonces al fin cómo es. ¿Sí deben tener, o no? Entonces les decimos, pues si tienen entonces que los traigan para usarlos y los que no tienen, hacemos grupos de trabajo con los que sí tienen y no es necesario que los que no tengan, compren. (Entrevista Coordinadora Sección Infantiles, Bogotá, junio 2018)

Esta “transición” de la que hablaba la coordinadora se expresaba también en las tensiones generacionales entre los adultos (maestros y directivos) y los niños sobre estos artefactos, y respecto de su utilidad y su adaptación a los escenarios de aprendizaje y a la práctica pedagógica. Mientras muchos de los funcionarios escolares contemporáneos son herederos del aprendizaje letrado, mediante libros de texto –objeto que “había moldeado la práctica escolar” (Martín-Barbero, 2002b, p. 2)–, guiado por el saber y la autoridad de un maestro, en unos tiempos y espacios programados, y con unas rutinas, prácticas de repetición, formas de evaluación establecidas y estandarizadas, la introducción de artefactos como *tablets* al aula supone unas formas de relación y mediación pedagógicas diferentes; esto es, más individuales, visuales, flexibles y experimentales, y menos secuenciales, estructuradas por tiempos y espacios y guiadas por los adultos. En definitiva, se trata de una redefinición de las prácticas escolares y creencias pedagógicas de la escuela como institución moderna.

El sociólogo norteamericano Richard Sennet (2000, 2009), quien ha estudiado los cambios que implica la introducción de tecnologías al mundo del trabajo, hablaba de cómo la introducción de estos artefactos, en última instancia, reflejaba una crisis de la modernidad, del sistema de producción capitalista, en el que la escuela acompañó este proyecto mediante unas formas específicas de pensar los procesos de aprendizaje y de configuración de unas formas de relación y subjetividad concretas para el mundo productivo capitalista. En contraste, la educación contemporánea “teme que el aprendizaje repetitivo embote la mente, temerosos de aburrir a los niños, ansioso por presentar estímulos siempre distintos, el maestro ilustrado evitará la rutina” (Sennet, 2009, p. 406). En este sentido, las reflexiones de la coordinadora sobre la “transición” escolar que vivía este colegio no son para nada menores, pues hacía referencia a un cambio del paradigma sobre las formas de aprender, de enseñar, sobre la autoridad de los maestros, respecto del lugar que tienen los niños como

estudiantes y cuáles son los conocimientos más valorados y que se empezarán a privilegiar en el mundo contemporáneo.

En el diálogo con algunos maestros y niños del colegio, varios expresaban cómo para ellos esta “transición” también les había planteado diferentes desafíos. Por ejemplo, María Camila (9 años) comentaba que “cuando empezaron a llegar las tabletas al colegio, se pusieron como locos los niños a explicarles a los profesores cómo activar el Wifi, y los profes no sabían cómo prender esos cacharros”. Por su parte, una maestra de tercer grado escolar que llevaba más de treinta años de carrera docente en la institución expresaba los muchos cambios que ha tenido que hacer para su práctica pedagógica a partir de las nuevas tecnologías: desde hacer los reportes académicos y evaluaciones en la página web del colegio, la necesidad de mantener una constante comunicación con los padres de familia vía correo electrónico, hasta adaptarse a los nuevos artefactos tecnológicos en el aula de clase. Contaba que, a diferencia de otras generaciones de maestros que estaban ingresando progresivamente a la institución, ella no era tan hábil manejando este tipo de artefactos, y afirmaba que en muchas ocasiones “ha tenido que pedir ayuda a los niños” para proyectar videos en los computadores, para bajar contenidos digitales y para responder las preguntas enciclopédicas que tienen los niños cuando consultan en sus propios celulares o *tablets*.

Esto supone otro tipo de relación entre los niños y los maestros con el conocimiento y una transformación en la concepción de la escuela, que, tal como lo planteaba Jesús Martín Barbero, “ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente” (Martín-Barbero, 2002a, p. 6). Sin embargo, la maestra también señalaba críticamente cómo muchos profesores jóvenes, al igual que los niños, “se la pasan conectados a los aparatos chateando y jugando en vez de preparar clases”, lo que, para ella, era un síntoma de la pérdida de autoridad del maestro, así como de su responsabilidad para con la enseñanza.

Así, tal como lo anticipó la antropóloga Margaret Mead en la década del setenta del siglo XX, artefactos como las *tablets* obligan a repensar las diferencias generacionales sobre las formas de aprendizaje e incluso las relaciones de autoridad en el proceso pedagógico. Mead lo planteaba en los siguientes términos:

Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud, nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos (Mead, 1970, pp. 106-107).

Tal como lo presentaban los testimonios anteriores, la introducción de estos artefactos al contexto escolar planteaba nuevas formas de relación entre los niños y los maestros en el aula de clase con respecto al monopolio del conocimiento. Como lo indican la niña y la maestra, no solo era un asunto de diferencia generacional con respecto a la destreza técnica para manejar los artefactos, sino que allí se revelaban las tensiones sobre la autoridad del conocimiento procedente de los artefactos vía Internet vs. los que podía brindar la maestra.

Otro asunto interesante que señalaba la coordinadora de esta institución es que, aunque cada vez era más común y frecuente que los niños llevaran estos

artefactos al aula de clase –es decir, no era una novedad–, aún había mucha confusión y era un tema sobre el cual no había respuestas muy claras, pero sí muchos retos en el proceso de transición. Este colegio, como muchas otras instituciones educativas, se enfrenta con las lógicas y dinámicas del mercado educativo, que exige de estas instituciones una renovación material y tecnológica en función de ser más competitivas. No hay que olvidar que, aunque la escuela se piensa idealmente como una esfera externa al mundo mercantil y que, por su función educativa y socializadora, se tiende a ubicarla más como una institución social que económica, en realidad, esta se ve afectada de manera muy profunda por las grandes fuerzas políticas y corporativas. De manera crítica, el teórico francés Henry Giroux (1997, 2003) llamó la atención respecto de cómo muchas escuelas se convierten actualmente en extensiones del mercado para el trabajo y para la competencia neoliberal, son vehículos de comercialización para la publicidad de marcas e investigación de mercados y entran en la lógica corporativa que aborda la educación como una transacción comercial, imitando la cultura del negocio, en la que padres y estudiantes se convierten en potenciales “clientes”.

Precisamente, en el testimonio de la coordinadora de este colegio se observaba cómo la lógica del mercado y de la competencia educativa planteaba para las directivas de esta institución una serie de ansiedades relativas al modo de garantizar que en el colegio “siempre hubiera niños” y a cómo adecuarse a las nuevas demandas y exigencias de los estudiantes y de los padres, compitiendo, como cualquier otra empresa, para captar “clientes”. En respuesta a esto, la introducción de artefactos como *tablets* era un signo de “innovación”, que tenía implícita la idea de que, a diferencia de los libros de texto, el aprendizaje era “más interactivo, entretenido, divertido”, acorde con el pensamiento flexible de las generaciones de niños contemporáneas.

Por ello, desde el año 2018, esta institución comenzó un proceso de “innovación” que incluía como uno de los ejes fundamentales la renovación material y de infraestructura tecnológica escolar. La coordinadora expresaba que la institución debía empezar a tener

una mirada distinta. Es cambio de estructura física, de los salones. Por ejemplo, se piensa que las salas de informática pueden tender a desaparecer, todos los computadores o *tablets* deben estar incluidos en los salones de clase. Que ellos puedan consultar información en el mismo salón de clase.

Así, mientras, de un lado, la entrevistada aceptaba que eran muchos los retos en la introducción de estos artefactos al espacio escolar –pues aún no había mucha claridad sobre cómo convivir escolarmente con estos–, de otro lado, presentaba a la tecnología como parte de la respuesta y del camino que debía seguir el colegio para garantizar su lugar dentro del mercado educativo. En este clima competitivo, estas instituciones se ven cada vez más obligadas a demostrar su “capacidad tecnológica”, que funciona como uno de los principales argumentos para mostrar su idoneidad. Por ello, “la tecnotopía” (Buckingham, 2008, p. 53) en el ámbito escolar se sustenta en que los niños contemporáneos se deben educar con destrezas tecnológicas para las exigencias del mundo futuro, pues de no adquirirlas se encuentran en riesgo, no solo de ser menos competitivos en el mundo del trabajo, sino de privarse de sus derechos de participar plenamente en el mundo globalizado como consumidores y usuarios digitales.

La escuela y, como se verá en el siguiente apartado, la familia, se muestran como los espacios para estos aprendizajes, aunque esto exprese varios desafíos.

Tal como lo evidenciaron en sus testimonios los protagonistas de este apartado, la introducción de las *tablets* en el contexto escolar, más que certezas, expresaba tensiones, contradicciones y disputas en relación con los límites y posibilidades de la introducción de estos artefactos al colegio y cómo reactualizarse en términos de normativas y prácticas pedagógicas para no quedar rezagados del mercado educativo, *versus* lo que en la escuela se debía conservar para no poner en riesgo su lugar social.

## Las tablets en el hogar

Así como la retórica del mercado educativo contemporáneo se sustenta en que los “buenos maestros y escuelas” son los que se actualizan en el manejo y apropiación de las tecnologías, también parte de la retórica de la “buena crianza contemporánea” y de “los buenos padres” pasa por invertir en tecnología para que los hijos no se queden atrás y tengan ventajas competitivas académicas y laborales futuras. En la política de “Computadores para Educar” no solo la escuela forma parte de este proyecto político. La familia es también centro de esta iniciativa. Por ello, no fue extraño encontrar que una de las imágenes principales de la página web institucional del programa mostrara a un padre y a una madre enseñándole el uso de la *tablet* a una niña y que, en los informes de los resultados de entrega de estos artefactos a las escuelas, se hiciera énfasis en que el programa también contemplaba la formación de los padres de familia. En marzo de 2018, en una de las jornadas de entrega de *tablets* a un colegio en la ciudad de Bogotá, el comunicado de prensa institucional afirmaba que se habían capacitado a “28.732 mamás y papás para fortalecer los procesos educativos a través de la tecnología en todos los ámbitos” (Computadores para Educar, 2018).

En este apartado me interesa indagar cuáles fueron las motivaciones que expresaron algunas madres y niños protagonistas de la investigación para introducir las *tablets* al hogar y qué desafíos les implicó esto para su cotidianidad familiar. Durante el trabajo de campo, en 2016 se entrevistó a algunas madres de familia que decidieron regalarles estos objetos a sus hijos. Una de ellas, comerciante independiente, comentó que decidió regalarles las *tablets* por Navidad a sus dos hijas de 9 y 10 años y a dos sobrinos porque “es algo que está de moda, que todos los niños tengan una *tablet*”. Ni sus hijas ni sus sobrinos podían quedarse por fuera de las posibilidades materiales de tener este objeto. Más que pensarlo como una herramienta pedagógica que entrenara las destrezas digitales de las niñas, para esta madre la *tablet* era parte del repertorio material que todo niño contemporáneo tenía derecho a tener. Más allá del valor de uso del artefacto, este objeto tenía un valor simbólico (Baudrillard, 2009), que implicaba para esta madre garantizar que sus hijas y sus sobrinos formaran parte de la expectativa contemporánea de una “infancia conectada”.

Para otra de las madres, psicóloga infantil, la razón de comprar una *tablet* para sus hijos de 12, 9 y 7 años respondió más a una cuestión de aprendizaje y de oportunidades digitales que debían tener los niños contemporáneos, a diferencia de las generaciones pasadas, que no tuvieron las mismas posibilidades. En la entrevista argumentó al respecto:

Es poder relacionarse con un mundo que uno no tuvo la oportunidad de conocer. Mientras que ellos con el solo hecho de cogerlos y conectarlos demuestran que no le tienen miedo a la tecnología, porque ellos exploran, absolutamente todo, lo prueban y miran, a uno le da susto que, si oprime un botón, se va a tirar el resto del



aparato. Pero ellos, como no tienen miedo, exploran todo y aprenden muchísimo más experimentando, frente a lo que nosotros les podemos enseñar. Pero como todos los extremos son viciosos, cuando esta relación se vuelve muy fuerte daña su vida familiar y social. Uno ve hoy en día a los muchachos, a los niños en las reuniones chateando con todos los aparatos prendidos, conectados, por todos lados, viendo televisión con audífonos puestos y el celular en las manos. Se vuelve una relación de dependencia. (Entrevista madre de Carlos, de 9 años, Bogotá, junio 2016)

Así, tal como sucede en el ámbito escolar, también en el hogar hay un doble registro interpretativo en relación con la introducción de estos artefactos. Como se observa en el testimonio anterior, la “tecnoutopía” también es un discurso poderoso en el hogar, pues tecnologías como las *tablets* parecen observarse como parte del conjunto de productos, servicios y experiencias que ayudan a configurar mejores opciones y oportunidades de movilidad social y académica para los niños. Varios autores (Lareau, 2003; Vincent y Ball, 2007) han estudiado cómo los padres de clase media hacen una gran inversión económica y en tiempo para procurar ocupar el tiempo libre de los niños con actividades y productos “enriquecedores” desde el punto de vista educativo y, con ello, asegurar la buena inversión del tiempo libre infantil.

Así, el argumento sobre las diferencias generacionales en relación con oportunidades educativas y materiales funciona como un móvil poderoso para que padres contemporáneos de clases medias decidan apostar a invertir en cualquier oportunidad extraescolar que pueda ayudar a dar forma y potenciar el proyecto del hijo-niño (a). Por supuesto, la tecnología forma parte de este proyecto. Al tiempo, los niños contemporáneos no son ajenos a las expectativas parentales y familiares que se tienen sobre ellos. Por ejemplo, Santiago (9 años) afirmaba que el acceso a tecnología era “un derecho de los niños”, es decir, en última instancia, un deber de los padres. Por ello, afirmaba que después de la *tablet*, su siguiente deseo era pedir un celular. El niño reconocía que podía exigir este “derecho” en tanto sus padres estaban alineados con esta inversión económica y familiar.

Sin embargo, el testimonio de la última madre entrevistada también evidenciaba que el acceso a este tipo de artefactos y su introducción al escenario doméstico también le representaba varias dudas. Su testimonio planteaba diferentes temores respecto de que sus hijos terminaran “adoptando pasatiempos considerados más peligrosos” (Buckingham, 2008, p. 160). Esta madre esbozaba dos valoraciones diferentes sobre la introducción de la *tablet* en el hogar: por un lado, era una oportunidad de aprendizaje que “ella no tuvo”, y esto era un indicador de que sus hijos, a diferencia de ella, no estaban por fuera de las dinámicas de conocimiento tecnológico contemporáneo y los posicionaba como sujetos más aventajados, en términos de manejo y conocimiento digital. Por otro, expresaba sus temores sobre los excesos de uso y los posibles riesgos a los que se podían enfrentar: aislamiento, falta de socialización familiar, dependencia. Así, no es exclusivo del ámbito escolar tener discursos cruzados sobre las posibilidades que tiene o no para los niños la utilización de esta tecnología. Los padres se enfrentan a diario a estas discusiones, en las que salen a relucir sus ansiedades, las experiencias de sus propias infancias y las expectativas relativas a sus hijos.

Por su parte, en diálogo con varios niños protagonistas de los talleres etnográficos, estos demostraron tener un abanico muy amplio de significados sobre el lugar de este artefacto al interior del hogar y en su experiencia como hijos. Una de las primeras cuestiones que salió a relucir fue su interpretación de

cuándo un niño era suficientemente maduro para tener acceso a la tecnología. Algunos sostenían que dependía de la edad; otros, del grado escolar; y otros, del aval de los padres. Por ejemplo, Juan (9 años) afirmaba que sus papás “dicen que hasta los 12 o 13 años me van a comprar una *tablet* porque dicen que yo soy muy chiquito para manipular tecnología y tienen razón”. Por su parte, Juliana (10 años) sostenía que sus padres le decían que era una niña “muy pequeña” para tener celular, pero no para tener una *tablet*, pues ya la tenía hace dos años, y afirmaba:

Mi papá se pone bravo, porque a él no le gusta mucho eso de la tecnología y el celular. Yo creo que yo ya voy a pedir el celular, porque ya no me aguanto. Yo ya a los 10 años puedo tener celular. Mi papá no está muy de acuerdo con que los niños estén todo el día frente a una pantalla, pero a mí no me parece. Yo ni sé para qué lo quiero, solo lo quiero, por tenerlo. Porque los demás niños lo tienen. Me dicen que es extraño que a mi edad no tenga un celular.

En estos dos testimonios se observa cómo los artefactos como *tablets* o celulares les indican a los niños cuestiones sobre su propia infancia, sobre su condición como niños, sobre los grados de madurez que deben llegar a tener para acceder a ellos. Mientras para la familia de Juan, la *tablet* es un objeto que solo logrará obtenerse a partir de los 12 o 13 años, para la de Juliana es el celular y no la *tablet* el artefacto que exige mayor grado de madurez infantil. Frente a estas posiciones, los niños pueden aceptar las disposiciones parentales o, por el contrario, como en el caso de Juliana, cuestionarlas y apropiarse el mismo argumento de la edad como una forma de justificar su madurez infantil. También, hay que observar que los niños comprenden que tener *tablets* o celulares tiene un carácter simbólico y social importante en la relación con sus pares. La reflexión que hacía Juliana sobre la extrañeza que genera en sus compañeros de clase que ella no tenga celular (“a su edad”) le indicaba que este objeto puede ubicarlos “adentro” o “afuera” de los grupos de niños que están “conectados” (García Canclini, 2004, p. 79). Es un signo social sobre posibilidades de consumo y que permite conversaciones y encuentros comunes entre ellos mismos del cual Juliana no quiere sentirse excluida.

Otro tema importante que salió a relucir era cómo la *tablet* funcionaba, al igual que otros artefactos como el televisor o el computador, en tanto objetos para disipar el tiempo que los niños pasan solos en casa. El fenómeno de “*Home alone*” (Kincheloe, 2011, p. 265) es una condición cada vez más común de niños de clase media urbana que viven en hogares de padres trabajadores, y que deben pasar la mayor parte del tiempo solos. Por ejemplo, Carlos (9 años) sostenía que: “lo que me gusta es que uno se puede embobar un rato. Digamos uno está solo y dice ¡oh por Dios!, qué va a pasar, pero si uno tiene, por ejemplo, una *tablet* uno tiene con qué distraerse mientras llegan”. Por su parte, Daniela (10 años) afirmaba que creía que los niños usan la *tablet* “para estar entretenidos, porque muchos papás con el trabajo no pueden estar con los hijos y con la *tablet* pueden jugar y aprender porque hay muchas cosas que enseñan”. Así, la *tablet* se convierte en un objeto-compañía, que resuelve para los niños algunos momentos de soledad infantil y para sus padres se convierte en un objeto de extensión de control parental gracias a determinadas opciones que presenta, como el chat o las videollamadas. Tal como lo ha estudiado la antropóloga Rosalía Winocur, las TIC –entre las que se incluyen los celulares, los computadores y las *tablets*– se han introducido al hogar también como una estrategia de cohesión familiar, para extender el anclaje doméstico y como “una forma de contrarrestar la incertidumbre” (Winocur, 2009, p. 119). Así, tal como lo afirmaban Carlos y Daniela, la *tablet* les ayudaba a controlar la ansiedad

mientras sus padres llegaban del trabajo. Estos dos testimonios sugieren que estos artefactos funcionan en el ámbito doméstico del hogar como un “refugio psíquico para su usuario” (Morley, 2008), una suerte de comunidad móvil cerrada para los niños con la cual pueden jugar, entretenerse, chatear, y que les permitirá retomar la sensación de comodidad y acompañamiento.

También la *tablet*, en ocasiones, se convertía en un objeto de tensiones y disputa familiar sobre asuntos domésticos tales como los horarios, las rutinas y los usos que debían darle los niños. Varios de los participantes de los talleres etnográficos plantearon que la *tablet* fue obtenida como regalo de Navidad, de cumpleaños, o por sacar buenas notas escolares. En última instancia, se convirtió en un objeto que materializaba un estímulo o un premio; sin embargo, este dispositivo –que tenía una connotación positiva en los recuerdos de los niños– cambiaba su significado cuando era utilizado como un objeto de castigo y prohibición. En el hogar se “resemantizan y condicionan los movimientos de asimilación, negociación y refuncionalización” (García Canclini, 1999, p. 45) de los artefactos, lo que genera sentidos inesperados para los niños. Así, para ellos no era muy claro cómo algo que fue un regalo y, en teoría, era propiedad de ellos, luego les era prohibido. En una conversación informal con algunos niños participantes de la investigación, ellos plantearon algunas disyuntivas domésticas y sentimientos asociados a la prohibición de la *tablet*:

Simón (8 años): solo puedo usar la *tablet* los fines de semana y el viernes porque me castigaron por jugar *tablet* y ver televisión tanto. Andrés (8 años): mi papi le dice a mi mami que me ponga unos horarios, pero mi mami no está de acuerdo con las reglas fijas y dice que depende de cuántas tareas tenga. Juan Pablo (8 años): cuando me quitan la *tablet* me siento como extraño, como digamos apartado de la civilización, uno viendo que los otros juegan o hacen cosas y uno ahí mirando. María Camila (8 años): cuando me la prohíben siento que se me acaba el mundo, porque ya me estresa solo dibujar todos los días, necesito hacer cosas en la *tablet*, mirar los muñequitos que se mueven. No sé, me hace mucha falta, no es fácil volver a los otros juguetes. Salomé (8 años): cuando me la quitan me siento mal porque me gusta estar con la *tablet* y es divertida para mí. Lo que hago es hacer un negocio con mi papá para llegar a un acuerdo. (Encuentro etnográfico, Bogotá, octubre 2015)

Como se puede deducir por los comentarios de los participantes, la *tablet* se convierte también en una estrategia parental para regular las rutinas de los niños, para controlar sus tiempos de estudio y ocio, para llamar la atención sobre comportamientos no deseados, para reafirmar la autoridad parental y las reglas del hogar. No obstante, esta estrategia no siempre tiene los efectos deseados por los padres. La madre de Lucía (8 años) explicaba cómo ella ha intentado en varias ocasiones prohibirle la *tablet*, la televisión y los juguetes a la niña cuando se ha portado mal en el colegio. Sin embargo, sus intentos se han visto frustrados:

A veces no funciona, con esta generación no funciona. Por lo menos a Lucía se le castiga y se le dice “bueno, un mes sin *tablet* y sin celular”, entonces ella va y busca otra cosa y queda uno aburrido y si uno le dice “bueno, Lucía, un mes sin Internet”, entonces le da por leer, y si uno le dice “bueno, no hay helados”, ella echa jugo a congelar en la nevera. Ella se adapta, a ella cualquier cosa le gusta, entonces es un poco complicado quererlos castigar con esas cosas y para mí no funciona. (Entrevista madre de Lucía, 8 años, Bogotá, noviembre 2018)

Estos testimonios muestran que las *tablets* se convierten en un objeto de disputa parental, en un instrumento ordenador de las rutinas infantiles. Sin embargo,

también se ponen en evidencia momentos de tensión cuando padres, como la mamá de Lucía, encuentran que sus estrategias de regulación a través del artefacto no son muy funcionales. Así, se encuentran todo tipo de experiencias entre niños y adultos sobre cómo este artefacto modifica la experiencia familiar.

## Consideraciones finales

Este artículo fue una aproximación etnográfica muy localizada en el contexto de un grupo de niños bogotanos de clase media urbana y una institución escolar. Se reflexionó sobre cómo, desde una política pública concreta y en ámbitos como el escolar y el familiar, la introducción de un artefacto como las *tablets* –más que ser un asunto neutral, que se reduce al acceso económico y técnico– les representa tanto a los niños como a los adultos una serie de desafíos, preguntas y redefiniciones sobre sus roles sociales. Es importante seguir reflexionando desde la antropología y las ciencias sociales, en general, sobre el tipo de significados que les otorgan los niños a este tipo de artefactos, cómo esto transforma su experiencia de infancia y las dinámicas escolares y familiares en las que están involucrados. Igualmente, es importante pensar en los retos que supone para las instituciones escolares y los actores involucrados comenzar a introducir este tipo de artefactos en términos de práctica pedagógica, currículo escolar, infraestructura y redefinición de roles. Estos hallazgos etnográficos, aunque locales y particulares, permiten dar un vistazo con respecto a los desafíos que implica introducir e incorporar las TIC a las vidas cotidianas de los niños, sus escuelas y familias.

### *Sobre la autora*

Estudiante del Doctorado en Antropología Social de la Universidad de los Andes (Colombia). Historiadora y periodista de la Universidad del Rosario (Colombia) y magíster en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Miembro activo del grupo de investigación en Antropología Histórica (Categoría C en Colciencias). Entre sus últimas publicaciones se encuentra el libro *Juguetes e infancias: la consolidación de una sensibilidad moderna sobre los niños en Colombia (1840-1950)*, Bogotá: Universidad de los Andes, 2015) y el artículo “Perspectivas y trayectorias teóricas de la Antropología de la Infancia-Finales del siglo XIX y siglo XX”, *Revista Historia UNICAP* 5 (9), junio 2018.

## Referencias bibliográficas

- » Álvarez Gallego, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional.
- » Appadurai, A. (1991). *La vida social de las cosas: perspectiva cultural de las mercancías*. México: Grijalbo.
- » Tolsá, J. (2008) La generación interactiva como objeto de estudio. En Bringué Xavier y Sádaba Charo (coord.), *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes frente a las pantallas*. Madrid: Fundación Telefónica y Ariel, pp 205 - 223.
- » Baudrillard, J. (2009). *La sociedad del consumo: sus mitos y estructuras*. Madrid: Siglo XXI.
- » Beltrán, M. (2009). *Mediatizados. Encuentros y desencuentros entre la escuela y los medios*. Buenos Aires: Aique.
- » Buckingham, D. (2001). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- » Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- » Buckingham, D. (2010). *Childhood and Consumer Culture*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- » Buckingham, D. (2011). *The material child: growing up in consumer culture*. Cambridge: Polity Press.
- » Burn, A. y Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools. Practice, Production and Progression*. Londres: Sage.
- » Cabra, N. (2016). *Modo jugador o el cacharreo como forma de aprender y conocer con videojuegos*. Bogotá: Editorial Universidad de los Andes.
- » De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- » Douglas, M. e Isherwood B. (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. México: Grijalbo.
- » Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- » García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- » García Canclini, N. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica. En G. Sunkel (coord.), *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 26 - 49.
- » Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- » Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Escuela, subjetividad y crítica*. Barcelona: Pomares.
- » Kincheloe, J. (2011). Home alone and bad to the bone: the advent of a postmodern childhood. En S. Steinberg (Ed.), *Kinderculture: the corporate construction of childhood*. EE.UU.: Perseus Books Group, pp. 265 - 290.
- » Klein, N. (2001). *No logo*. Londres: Flamingo.

- » Langer, B. (2005). Research note: Consuming anomie: children and global commercial culture. *Childhood*, 12(2), 259 - 271.
- » Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, 2da. ed. California: University of California Press.
- » Linn, S. (2004). *Consuming Kids: The Hostile Takeover of Childhood*. Nueva York: New Press.
- » Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity Press.
- » Lull, J. (1980). Los usos sociales de la televisión. *Human Communication Research*, 6, 197-209.
- » Martín-Barbero, J. (2003) *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- » Martín-Barbero, J. (2002a). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*. No. 0. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ricooao3.htm>
- » Martín-Barbero, J. (2002b). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. En *EduTEKA -Tecnologías de la Información y Comunicaciones para enseñanza básica y media*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/SaberNarrar.pdf>
- » McCracken, D. (1990). *Culture and Consumption: New Approaches to the Symbolic Character of Consumer Goods and Activities*. Bloomington: Indiana University Press.
- » Mead, M. (1990). *Cultura y Compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- » Miller, D. (1995). *Acknowledging consumption. A Review of New Studies*. Nueva York: Routledge.
- » Milstein, D y Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela: dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143-161.
- » Morley, D. (2006). Domesticity, mediation and the technologies of newness. En *Media, modernity and technology: the geography of the new*. Nueva York: Routledge, pp. 197 - 227.
- » Palmer, S. (2006). *Toxic Childhood: What parents need to know to raise happy, successful children*. Londres: Orion.
- » Pilcher, J. (2013). Small, but very determined: a novel theorization of children's consumption of clothing. *Cultural Sociology* 7(1), 86 - 100.
- » Postman, N. (1983). When they were no children. En *The Disappearance of Childhood*. Nueva York: Vintage Books, pp. 3 -19.
- » Ramírez, L. C. (2016). ¿Qué niño se resiste a la tele? Moralidad y prácticas de los infantes ante el surgimiento de la televisión en la ciudad de México (1950-1962). *Transhumante. Revista Americana de Historia Social*, 8, 226-252.
- » Russell, R. (2005). Branding and Bricolage: Gender, consumption and Transition. *Childhood*, 12(2), 221 - 237.
- » Scheuerl, H. (1985). *Antropología Pedagógica: Introducción histórica*. Barcelona: Herder.
- » Schor, J. (2004). *Born to buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. Nueva York: Scribner.
- » Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- » Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- » Shore, C. (2010). La Antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda*, 10, 21 - 49.

- » Sosenski, S. (2006). Diversiones malsanas: el cine y la infancia en la Ciudad de México en la década de 1920. *Secuencia Revista de historia y ciencias sociales*, 66, 35-64.
- » Sunkel, G. (2006). *El Consumo Cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- » UNESCO (2009). *Estudio sobre las iniciativas de integración de TIC en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: UNESCO.
- » Vincent, C. y Ball, S. (2007). Making up the middle class child: families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061 - 1077.
- » Visacovsky, S. (2008). Estudios sobre clase media en la antropología social: una agenda para la Argentina. *Avá. Revista de Antropología*, 13, 1 - 19
- » Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI.
- » Zelizer, V. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton: Princeton University Press.

### Otras fuentes consultadas:

- » Computadores para Educar (2019). Página web oficial. Recuperado de <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/>
- » Duarte, E. (2017). Samsung lanza la Galaxy Tab E Kids en Colombia: este es su precio y su disponibilidad. *Xataka Colombia*. Recuperado de <https://www.xataka.com.co/tablets/samsung-lanza-en-la-galaxy-tab-e-kids-en-colombia-este-es-su-precio-y-disponibilidad>
- » Galeano, S. (2019). Smartphones y tablets, los regalos tecnológicos más solicitados en España estas navidades. *Marketing4ecommerce*. Recuperado de <https://marketing4ecommerce.net/smartphones-tablets-regalos-tecnologicos-mas-solicitados-espana-estas-navidades/>
- » Naranjo, S. (2014). Santos se propone a reformar el actual modelo educativo. *El colombiano*. Recuperado de [http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/S/santos\\_lanzo\\_desde\\_antioquia\\_su\\_propuesta\\_sobre\\_educacion/santos\\_lanzo\\_desde\\_antioquia\\_su\\_propuesta\\_sobre\\_educacion.asp](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/S/santos_lanzo_desde_antioquia_su_propuesta_sobre_educacion/santos_lanzo_desde_antioquia_su_propuesta_sobre_educacion.asp)
- » Plazas, C. (2017). La edad mínima no es un capricho. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/columna-de-cristina-plazas-sobre-el-uso-de-celulares-por-ninos-69156>