



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**El uso de WhatsApp por parte de docentes de educación
primaria. Un estudio sobre las nuevas arenas de
participación docente en México**

Tesis que presenta

María Guadalupe del Carmen Fuentes Cardona

Para obtener el grado de

Doctora en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Inés Dussel

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt

Agradecimientos

Mi primer agradecimiento es con la vida, que me ha permitido concluir este proyecto que representa un logro personal, pero al que muchas voces, manos y cuerpos han contribuido de manera generosa, solidaria y cálida. En un espacio acotado como este es difícil darles las gracias a todas/os los que me ayudaron a concluirlo, pero trataré de no dejar fuera a nadie.

Un lugar notable lo ocupan las y los docentes que integran los grupos de WhatsApp de la EP y del CP, y la supervisora que confiaron en mí y me permitieron acceder a sus espacios educativos.

En un espacio no menos privilegiado, está mi directora de tesis, la Dra. Inés Dussel, incansable defensora de la escuela, quien durante estos años además de guiarme y dirigir mi trabajo, me acompaña, me escucha y me da aliento.

A mi comité de seguimiento, las Doctoras Judith Kalman, Rosalba Ramírez, Etelvina Sandoval y Adriana Gewerc por sus atinados comentarios y su generosa contribución a mi formación como investigadora.

A mis compañeras y compañeros del seminario de tesis de la Dra Dussel por la posibilidad de aprender en colectivo. En especial, a Silvia Ochoa, por su cálida empatía.

Al personal del DIE que ha hecho posible mi formación, estancia y permanencia en esta institución, en particular a Rosa María Martínez por su trato de amiga y su esmero en la tarea de apoyarnos y de atender las necesidades de las/os estudiantes.

Aunque no están en el primer renglón de esta página, mi mayor agradecimiento es para mi familia a la que amo por su cariño, cuidado y compañía en todo lo que emprendo: mi esposo Guillermo, amigo y compañero de vida; mis dos hijos: Ricardo y Fernando; mi hija Zyania y Jorge su esposo; mis nietos Estefanía y Ricardo; Carmelita, adorable Mami; María Gracia, queridísima hermana y alma gemela; Edmundo hermano entrañable, su esposa Yesenia y sus hijos Daniel y Laura; y Don Mundo, mi papi, que vive en mi corazón.

Necesitaría más renglones arriba para agradecer a mis amigas Esther Tapia y Eréndira Tinoco que por años me han acompañado en mi crecimiento personal y profesional y con las que he vivido y compartido una amistad entrañable y diversos proyectos académicos. Finalmente, a este espacio de valiosa amistad, agregó a María Rivera, quien además de ayudarme en la fase final de la entrega de la tesis, durante el a veces solitario programa de doctorado, me acompañó y compartimos dudas, temores, logros y experiencias.

Resumen

Esta tesis doctoral se enmarca en el estudio del uso que docentes y autoridades de dos escuelas primarias del Oriente de la Ciudad de México dan a la plataforma de comunicación instantánea, WhatsApp y a los chats que de dichos grupos se derivan. En la tesis se considera a estos grupos como nuevas arenas de participación pública que construyen formas y contenidos de conversación y debate colectivo. Por ello, el interés principal se centra en indagar acerca de los usos y las prácticas que WhatsApp genera entre estos docentes para analizar cómo esto repercute en las formas en las que se comunican y se relacionan. Con el apoyo de estudios críticos sobre nuevos medios y cultura digital y desde una perspectiva metodológica cualitativa inspirada en la etnografía digital, basada en la observación de chats y entrevistas semiestructuradas y a profundidad, se identifican algunos usos que estos docentes dan a esta aplicación, lo que caracteriza la participación y los formatos y contenidos de la conversación en ellos se suscita, prestando atención a cómo convive una plataforma de comunicación tecnológica como WhatsApp, que es –al menos en principio– horizontal, con una estructura vertical jerárquica de posiciones docentes como existe en el sistema educativo mexicano. Algunos de los hallazgos centrales en la tesis, refieren a que la participación en estos grupos de WhatsApp, adquiere significados variados y se relaciona con estar en contacto, atender avisos y/o requerimientos, compartir información o recibirla, y retroalimentar lo que otros dicen. Asimismo, estos chats aparecen como círculos motivacionales y carteleras de mensajes desde los que no se canalizan debates político-pedagógicos de relevancia. En ellos, las imágenes, los emojis y otros materiales ‘toman la palabra’, se mezclan y se convierten en recursos para conversar; se desdibujan las fronteras entre la jornada laboral y otros horarios; y se observa el surgimiento de nuevas jerarquías alejadas del orden tradicional del sistema educativo. El análisis permite sostener que la irrupción de las plataformas digitales introduce cambios en la socialidad de los maestros, transforma las formas y contenidos de la comunicación, y abre preguntas sobre la continuidad de conversaciones especializadas entre los docentes, así como de las interacciones sobre cuestiones públicas que requieren tomas de posición más claras.

Palabras clave

WhatsApp, Nuevos medios, Participación, Conversación

Abstract

This doctoral thesis is part of the study of the use that teachers and authorities of two elementary schools in the East of Mexico City give to the instant communication platform, WhatsApp, and to the chats that are derived from these groups. In the thesis, these groups are considered as new arenas of public participation that build forms and contents of conversation and group discussion. Therefore, the main interest is focused on inquiring about the uses and practices that WhatsApp generates among these teachers to analyze how this affect the ways in which they communicate and relate to each other. With the support of critical studies on new media and digital culture and from a qualitative methodological perspective inspired by digital ethnography, based on the observation of chats and semi-structured and in-depth interviews, some uses that these teachers give to this application are identified, which characterizes the participation and the formats and contents of the conversation in them, paying attention to how a technological communication platform such as WhatsApp coexist, which is –at least in principle– horizontal, with a vertical hierarchical structure of teaching positions as it exists in the Mexican educational system. Some of the central findings of the thesis refer to the fact that participation in these WhatsApp groups acquires varied meanings and is related to being in contact, responding to notice and/or requirements, sharing or receiving information, and giving feedback on what others say. In addition, these chats appear as motivational circles and message boards from which relevant political-pedagogical debates are not channeled. In them, images, emojis and other materials 'take the floor', are mixed and resources for conversation; the boundaries between the workday and other schedules are blurred; and the emergence of new hierarchies far from the traditional order of educational system is observed. The analysis allows us to sustain that the irruption of digital platforms introduces changes in the sociality of teachers, transforms the forms and contents of communication, and raises questions about the continuity of specialized conversations between teachers, as well as interactions on public issues that require clearer positions.

Keywords

WhatsApp, New media, Participation, Conversation

Índice

Introducción	12
Capítulo I. La plataforma WhatsApp en la vida contemporánea y en la escuela: la definición de un campo problemático para la investigación	17
1.1 Escuelas, docentes y WhatsApp: la complejidad del problema de investigación	17
1.2 Objetivos y preguntas de investigación.....	22
1.3 WhatsApp y <i>smartphones</i> . Características y expansión	25
1.4 WhatsApp: movimientos corporativos y rediseño técnico para nuevas formas de socialidad	34
1.5 Los estudios sobre WhatsApp en la educación: un estado del arte	44
1.5.1 Estudios sobre el origen, penetración y características de WhatsApp	44
1.5.2 Estudios sobre WhatsApp y telefonía celular como práctica juvenil	45
1.5.3 Estudios sobre el desarrollo de estrategias didácticas con apoyo de WhatsApp.....	47
1.5.4 Estudios sobre los recursos y la escritura en WhatsApp.....	48
1.6 A modo de cierre	51
Capítulo II. Referentes teóricos.....	52
2.1 ¿Nuevos o viejos medios? Lo digital desde la perspectiva de los entornos socio-técnicos.....	52
2.2 Los marcos históricos e institucionales de la participación de las y los docentes	57
2.3 Ciudadanías Digitales. Tecnologías y saberes para la participación.....	62
2.4 Las nuevas prácticas de lectura y la escritura en las plataformas digitales.....	68
2.5 A modo de cierre	71
Capítulo III. Referentes metodológicos	72
3.1 Un encuadre metodológico: la investigación cualitativa	72
3.2 El ánimo por la etnografía y por la etnografía digital	73
3.3 Las herramientas para la investigación.....	77
3.3.1 La observación etnográfica y las notas de campo.....	78
3.3.2 La entrevista etnográfica.....	80
3.4 Un primer acercamiento al campo	81
3.5 El papel de la supervisión escolar en el acceso a la EP y al CP	84
3.6 El <i>ensamble</i> , la <i>chatista furtiva</i> y el <i>trabajo de minera</i> . Etapas del trabajo de campo	89
3.7 El contexto de las escuelas y sus docentes.....	105
3.8 WhatsApp en la EP y en el CP	109
3.9 A modo de cierre	115

Capítulo IV. El marco de la actuación docente. Un acercamiento a la participación en los grupos de WhatsApp	117
4.1 Lo que cuentan las cuentas sobre la participación en los chats.....	120
4.2 El chat de WhatsApp. Espacios y tiempos de participación.....	122
4.3 Participar o no participar, ese es el dilema.....	127
4.4 Requisitos visibles e invisibles para la participación.....	129
4.5 Perfiles de participación.....	135
4.5.1 Las/os protagónicas/os.....	136
4.5.2 Las/os silentes.....	139
4.5.3 Las/os esporádicas/os.....	140
4.6 Tras la sombra del conflicto.....	142
4.7 La participación y sus aceleradores.....	145
4.8 Nuevas jerarquías desde la participación en el chat: ¿las jefas son las jefas?.....	148
4.9 La participación más allá de WhatsApp.....	152
4.10 A modo de cierre.....	154
Capítulo V. Las conversaciones en WhatsApp: sentidos y alcances de la construcción de lo público entre docentes	156
5.1 Materiales y contenidos en los chats de la EP y del CP.....	159
5.2 Las escrituras en el chat.....	161
5.2.1 Escritura con presencia.....	162
5.2.2 Las cadenas en el chat, o la escritura sin presencia.....	168
5.2.3 Los emojis en el chat de WhatsApp.....	172
5.3 Presencia de la imagen.....	182
5.3.1 Imágenes fijas fotográficas y no fotográficas.....	183
5.3.2 Religión y memes en el chat de WhatsApp.....	189
5.3.3 Presencia y contenido del video.....	195
5.4 El PDF y los enlaces o links.....	199
5.5 A modo de cierre.....	208
Conclusiones	211
Epílogo. Los usos escolares de WhatsApp. Tensiones y posibilidades	221
Referencias Bibliográficas	228
Anexos	243

Índice de figuras

Figura 1. Usuarios activos mensuales en aplicaciones de mensajería.	28
Figura 2. Infografía de lo que ocurre en un minuto en internet.	28
Figura 3. Países con mayor número de usuarios de WhatsApp.	29
Figura 4. Compartir ubicación 35	35
Figura 5. Apariencia de los Mensajes de Voz en WhatsApp.....	36
Figura 6. Aplicaciones más descargadas en 2019.....	39
Figura 7. Etiquetas que advierten sobre mensajes reenviados.....	40
Figura 8. Usuarios activos mensuales de WhatsApp, abril de 2013 - febrero de 2020, millones.....	40
Figura 9. Stickers “Juntos en casa”, OMS-WhatsApp.....	41
Figura 10. Stickers “Vacunas para todos”, OMS-WhatsApp.	42
Figura 11. Vista general de los archivos contenidos en la carpeta Zip 94	94
Figura 12. Tabla para Segmentar el Chat.....	95
Figura 13. Ejemplo de Segmento Codificado.....	96
Figura 14. Hoja de Cálculo para la Transcripción de Entrevistas.....	101
Figura 15. Concentrado de respuestas y selección de testimonios 102	102
Figura 16. Concentrado de respuestas de la EP y del CP 103	103
Figura 17. Dimensiones y Temas Afines 104	104
Figura 18. Escritura sin presencia en el segmento 66 de la EP 127	127
Figura 19. Perfiles de participación en la EP y en el CP 136	136
Figura 20. Segmento de fin de año en la EP 147	147
Figura 21. Segmento de regreso a clases en la EP.....	148
Figura 22. Respuesta a la solicitud de apoyo en el CP.....	150
Figura 23. Ejemplos de Escritura con presencia en el Chat de la EP 164	164
Figura 24. Ejemplos de Escritura con presencia en el Chat del CP 164	164
Figura 25. Palabras más frecuentes en la escritura con presencia en la EP 168	168
Figura 26. Palabras más frecuentes en la escritura con presencia en el CP 168	168
Figura 27. Escritura sin presencia en el chat de la EP.....	170
Figura 28. Emojiconversación en la EP 178	178
Figura 29. Imágenes con pie de imagen.....	187
Figura 30. GIF en el CP 188	188
Figura 31. Imágenes religiosas en el chat de la EP y en el chat del CP 190	190
Figura 32. Memes en el Chat de la EP 193	193
Figura 33. Memes en el Chat del CP.....	193
Figura 34. Videoconversación en el Chat de la EP.....	198

Figura 35. Materiales de apoyo, Carteles y Avisos en PDF	201
Figura 36. Fragmento del Chat de la EP en donde se comparten materiales curriculares	208

Índice de tablas

Tabla 1. Entrevistas previas al trabajo de campo	83
Tabla 2. Alcances del Trabajo de Campo.....	90
Tabla 3. Archivos Contenidos en el Chat.....	94
Tabla 4. Estructura del Guion de Entrevista	97
Tabla 5. Respuestas a transcribir por bloque del Guion de Entrevista.....	100
Tabla 6. Docentes de la EP y del CP	109
Tabla 7. Distribución de la Participación en los Chats	121
Tabla 8. Participantes por segmento en el chat.....	122
Tabla 9. Materiales y Escritura Posteados Durante la Jornada Escolar.....	126
Tabla 10. Aportaciones de los Integrantes con Mayor Participación en el Chat.....	136
Tabla 11. Rasgos y características de la participación protagónica.....	138
Tabla 12. Integrantes del Perfil de las/os Silentes	139
Tabla 13. Materiales y Textos en los Chats	161
Tabla 14. Escritura con Presencia en el Chat de la EP y en el del CP.....	162
Tabla 15. Distribución de la Escritura con Presencia en los Chats	165
Tabla 16. Extensión de la Escritura con Presencia por Segmento.....	166
Tabla 17. Propósitos de la Escritura con presencia en los Chats	167
Tabla 18. Distribución, Contenido e Intenciones de la Escritura sin Presencia en el Chat de la EP	171
Tabla 19. Intenciones de la Escritura sin Presencia en el Chat de la EP	172
Tabla 20. Distribución de Emojis en el Chat	175
Tabla 21. Conteo de Emojis en los Chats.....	175
Tabla 22. Segmentos con Presencia de Textos Construidos solo con Emojis	178
Tabla 23. Distribución de la Participación solo con Emojis	179
Tabla 24. Frecuencia de Emojis en Textos Construidos solo con Emojis	179
Tabla 25. Fotografías y otras imágenes fijas en los Chats de la EP y del CP	183
Tabla 26. Distribución de Imágenes posteadas en los Chats	184
Tabla 27. Contenido y Distribución de las Fotografías e Imágenes en la EP y en el CP	186
Tabla 28. Imágenes GIF Posteadas en el Chat de la EP.....	188
Tabla 29. Imágenes con contenido religioso en el Chat de la EP y en el Chat del CP.....	190
Tabla 30. Memes en el Chat de la EP y en el Chat del CP	194
Tabla 31. La presencia de los videos en los chats	196

Tabla 32. Videos por Tema Compartidos en los Chats de la EP y del CP	197
Tabla 33. Duración de los videos en el Chat	198
Tabla 34. Distribución de Documentos PDF por Grupo y Tema en Ambos Chats	201
Tabla 35. Contenido de los Documentos PDF Compartidos por las/os Participantes de Ambos Chats.....	202
Tabla 36. Enlaces Links compartidos en Ambos Chats	203
Tabla 37. Grupos de Enlaces o Links en Ambos Chats	205

Introducción

Basta llegar a un establecimiento escolar para observar que, en distintos momentos de la jornada escolar, buena parte de las maestras, maestros y autoridades escriben mensajes y revisan su teléfono celular para leer o contestar –en muchas ocasiones, de manera incesante– los mensajes que probablemente por WhatsApp les llegan, tal y como sucede en la casa, la oficina, el cine, el transporte público o las reuniones sociales. En las escuelas de educación básica, los dispositivos electrónicos, especialmente los teléfonos celulares, funcionan a toda hora, dentro y fuera de los horarios previstos para la enseñanza, el aprendizaje, la recreación y el descanso. Desde ellos, sus usuarias/os pueden generar grandes cantidades de información; dar cuenta de sus movimientos, de su ubicación, de sus intereses y de las actividades que realizan; y encontrarse con otros y crear relaciones privadas y públicas (Isin & Ruppert, 2015).

¿Cómo cambia la vida cotidiana y las relaciones sociales en las escuelas con la presencia cada vez más significativa de los medios digitales? ¿Qué efectos produce la irrupción de medios sociales que movilizan posiciones y, al menos en principio, tienden a horizontalizar los vínculos? ¿Cómo coexisten las formas jerárquicas y altamente ritualizadas de la autoridad educativa con los modos carnavalescos y banales de las redes sociales? ¿Cambian los vínculos y las jerarquías entre los actores educativos con la expansión de las plataformas de conexión social? Con estas inquietudes amplias como horizonte, me propuse en esta investigación mirar específicamente el uso creciente de la plataforma de comunicación instantánea, WhatsApp, que permite la comunicación entre docentes de escuela básica en la Ciudad de México (CDMX), mayoritariamente a través de teléfonos celulares inteligentes, y de los intercambios en grupos de chats a los que se incorporan recursos textuales y archivos visuales y sonoros.

La decisión de centrarse en los grupos de WhatsApp en la escuela fue tomada por la gran expansión que estos alcanzaron con la difusión de los *smartphones* a mediados de la segunda década del siglo XXI. Cabe mencionar que los celulares, al convertirse en objetos tecnológicos personales, pedestres y portables (Ito; Okabe & Matsuda, 2005), fueron uno de los vectores más importantes en la expansión de la digitalidad y del capitalismo que se basa en la extracción de datos (Morozov, 2019). Los usuarios de WhatsApp, en palabras de Aranzueque (2010), somos habitantes de la ‘*Mobile Age*’ porque nuestro pequeño dispositivo móvil nos pone ante una nueva ontología de la distancia al permitirnos “la ubicuidad de la comunicación” (p. 9). Esto coincide con lo que señala Crary (2015), en el sentido de que hoy los humanos, con este

tipo de plataformas estamos en un modo de funcionamiento continuo, en un modo ‘24/7’ “que socava de manera constante toda distinción entre el día y la noche, la luz y la oscuridad, acción y reposo” (p.43).

En las escuelas, distintos estudios señalan que WhatsApp ha sustituido otras vías de comunicación como el teléfono analógico y el correo electrónico (Madge *et al.*, 2019). Esto puede verse en lo que manifestó una maestra del colegio privado que entrevisté en el marco de esta investigación:

[el chat] significa que a veces recibo información que a lo mejor no me entero, aunque estoy yo aquí [en la escuela] [...] siempre estoy metida en mi grupo trabajando, y las compañeras sí comentan algunas cosas y pues no me enteré, y a veces, si es algo importante, lo mandan, y por eso ya en la noche antes de dormir reviso el correo, bueno, el WhatsApp de la escuela. (ECP06)

El correo y el WhatsApp se han convertido en dominantes en la comunicación escolar, y, aún con reticencias, los grupos de chat se han ido tornando en el canal –casi– oficial por el que, además de banalidades, circula información sobre las actividades escolares y la tarea docente. Más aún, durante la pandemia de Covid-19, WhatsApp fue además una especie de “salón de clases” donde se intentó sostener la continuidad pedagógica. En muchas escuelas, los chats de madres/padres, de docentes y de estudiantes se fueron extendiendo y alcanzaron un carácter casi obligatorio como medio de comunicación.

Aunque no todos vean o estén pendientes de lo que llega al grupo de WhatsApp de la escuela, éste es un espacio de interacción laboral que se expande y rebasa el tiempo de la jornada escolar y el de los días laborables. En esta plataforma se mezcla lo público, lo privado, lo laboral, lo informativo, y el supuesto es que los usuarios deben estar disponibles y poder echar mano de esta aplicación de mensajería instantánea durante distintas actividades, que los coloca en un modo de funcionamiento continuo y que se convierte en la arena o espacio de participación privilegiada para conectar la escuela.

La tesis se enfoca en el funcionamiento de estos grupos y sus chats, que constituyen nuevas formas de colectividad y asociación. Su interés principal se centra en indagar acerca de los usos y las prácticas que WhatsApp genera entre docentes y autoridades de algunas escuelas públicas y privadas de educación básica del oriente de la CDMX, para analizar cómo esto repercute en las formas en las que estas/os docentes se comunican y se relacionan, y en las formas de organización escolar.

Un supuesto teórico central de la tesis es que, aunque la tecnología redefine a las personas, las personas también redefinimos a las tecnologías (Turkle, 2017); en este sentido, tomo distancia de los determinismos tecnológicos para indagar en los cambios que traen estos nuevos entornos socio-técnicos en las formas en que se participa de lo público. Señala Zeynep Tufekci (2017), estudiosa de los movimientos sociales digitales, que las tecnologías tienen influencia en las acciones humanas, pero que esa influencia se da de forma compleja. La tecnología “no es un actor singular y omnipotente –nunca es débil pero tampoco está totalmente sujeto a los deseos humanos” (Tufekci, 2017, p. 119). Esta investigadora plantea una posición teórica sobre las tecnologías que me parece relevante para el análisis que se presenta en esta tesis:

Internet no es un mundo virtual separado, pero tampoco es una mera réplica del mundo offline, nada más que un poco más rápido y más grande. Los atributos de una sociedad con tecnologías digitales difieren de los de una sociedad sin ellas, independientemente de que una persona esté conectada a internet en un momento determinado, y una persona que está viviendo la revolución digital está sometida a distintas fuerzas y dinámicas que una persona que vive en un mundo predigital, aún cuando él o ella no tengan acceso a las tecnologías digitales. La gente hace las tecnologías, pero las tecnologías también estructuran el poder. La especificidad de las tecnologías, su espectro de *affordances*, y la manera en que distintos niveles de causalidad interactúan y se conjugan tienen importancia si es que queremos entender la protesta política en red. (Tufekci, 2017, p. 131)¹

Considerando que WhatsApp se ha convertido en un medio privilegiado de la comunicación entre docentes, también quiero indagar sobre la especificidad de sus usos en el sistema educativo, teniendo en cuenta las características de las interacciones en este ámbito, el lugar y el significado que ocupa entre docentes y autoridades escolares, y el rol que adquieren los grupos de docentes de WhatsApp en la organización de la vida escolar.

Dado que en la tesis se considera a estos grupos como nuevas arenas de participación pública en los que construyen formas y contenidos de conversación y debate colectivo, interesa observar los efectos que produce la irrupción de medios sociales en las posiciones, los vínculos y las jerarquías de los actores educativos: ¿qué pasa con la co-presencia de directores, dueños, representantes sindicales, administradores y docentes en los grupos de WhatsApp de las escuelas públicas y privadas? ¿Qué organizan las plataformas digitales como formas de contacto y de

¹ En lo sucesivo, las traducciones de los originales en inglés y en portugués son propias, salvo que se indique lo contrario).

organización? ¿Qué temas o problemas se colocan en el centro de las conversaciones escolares? Me interesa indagar y problematizar las negociaciones y compromisos de los actores educativos con la llegada e instalación de esta aplicación de mensajería instantánea a la vida de estas escuelas, así como sobre las prácticas cotidianas de los docentes que la usan.

Estas y otras preguntas las abordo a partir del análisis de dos grupos de WhatsApp de docentes y directivos en dos escuelas primarias, una pública y otra privada, ubicadas en la misma zona escolar del oriente del distrito metropolitano de la CDMX. Para ello, me convertí en “chatista furtiva” en ambas escuelas, y registré los intercambios que tuvieron lugar entre octubre de 2017 y agosto de 2018. La observación la realicé de manera sucesiva, una escuela por vez, registrándose 1 440 posteos en la escuela pública entre octubre de 2017 y febrero de 2018, y 389 en la escuela privada entre abril y agosto de 2018. También realicé 48 entrevistas con la mayoría (90%) de las/os participantes del chat, que en los dos casos incluyeron a los equipos directivos.

El trabajo de investigación me ha llevado por distintos caminos teóricos y metodológicos, que se presentan en los primeros capítulos de esta tesis. En el primer capítulo, expongo el problema y las preguntas de investigación, vinculándolas al estudio de WhatsApp como entorno socio-técnico específico y al estado del arte sobre esta temática. En el segundo capítulo presento los referentes teóricos de la tesis, centrándome en los estudios sobre los nuevos medios digitales, los análisis de los marcos históricos e institucionales de la docencia en México, las formas de ciudadanía digital y las nuevas prácticas de lectura y escritura en las plataformas, que son los campos que me permitieron construir mi objeto de investigación a nivel teórico-conceptual. En el tercer capítulo, desarrollo el diseño metodológico que estructuró la investigación, y despliego las decisiones que se fueron tomando para analizar un corpus tan profuso como novedoso.

En el cuarto y quinto capítulos presento los hallazgos del trabajo de campo realizado. Me centro en dos categorías centrales que se vinculan a las preguntas sobre las ciudadanía digitales y la conformación de nuevos públicos en las plataformas digitales entendidas como arenas públicas: la participación y la conversación. En relación con la primera categoría, en el capítulo IV indago sobre quiénes y cómo participan en los chats, analizando tiempos, frecuencias y espacios, así como los perfiles de los participantes y los sentidos que le encuentran a este ámbito. Encuentro una participación extendida en tiempo y espacio, y una concentración de las intervenciones en pocas

voces, que en algunos casos coinciden con las autoridades escolares (“las viejas jerarquías”) y en otras responden más bien al perfil de animadores del grupo autoproclamados que basan su autoridad en la capacidad de seducción y empatía y – probablemente–emerger como nuevos líderes de estas arenas de participación.

En el quinto capítulo me enfoco en la conversación, partiendo del análisis crítico de la tesis de Sherry Turkle (2017) sobre el fin de la conversación en las plataformas digitales. Analizo las formas y lenguajes en que se participa –mensajes escritos ad hoc o reenviados, imágenes fijas o en movimiento, documentos y enlaces compartidos–, tanto en su frecuencia como en su contenido, y también vinculándolo a los chatistas participantes. Un elemento notorio es la profusión de mensajes de distinto tipo que desplazan la conversación hacia cuestiones banales y poco específicas respecto al quehacer docente, y también se ve el predominio de mensajes que buscan la empatía y la solidaridad del grupo (el “buenaondismo”). Los disensos se procesan ante todo con el silencio o el repliegue de los chatistas, y los comentarios críticos aparecen sobre todo en los memes, que tienen una alta circulación.

En las conclusiones, presento algunas reflexiones que retoman las preguntas iniciales sobre estas nuevas formas de participación en las arenas públicas que organizan las plataformas digitales, y planteo posibles líneas de investigación para indagaciones futuras. “Una tesis no se termina, se entrega”: este estudio, como los chats que analicé, puede abrirse en muchas ramificaciones, y podría seguir revisándose y mejorándose muchas veces. Pero, a diferencia de la escritura de los chats, provisoria y efímera, quiero ofrecer algunos argumentos basados en la investigación y en la producción académica para contribuir a pensar las nuevas condiciones en que se produce el trabajo docente, primero para ayudar a fortalecer la calidad de la vida pública de nuestras escuelas, que de a ratos parece amenazada por la banalidad y el burocratismo, y en segundo lugar para contribuir a que las y los maestros reflexionen acerca de que WhatsApp es una plataforma tecnológica desde la que se puede favorecer la participación y el diálogo pedagógico.

En el epílogo, con el apoyo del relato de una madre de familia, trato de responder por qué, ante la crisis provocada por la pandemia de COVID-19 que obligó el cierre de escuelas en marzo de 2020, las y los docentes decidieron apoyarse en WhatsApp para ‘seguir haciendo escuela’.

Capítulo I. La plataforma WhatsApp en la vida contemporánea y en la escuela: la definición de un campo problemático para la investigación

Toda investigación parte de un problema o cuestión a indagar que se define a partir de preocupaciones o preguntas más amplias sobre lo social. Señalan Bartlett y Vavrus (2017) que en la investigación solemos centrarnos en un fenómeno inesperado o interesante que queremos entender mejor. Ese fenómeno puede ser grande o pequeño, pero para convertirse en un caso relevante de estudio debe abrirse en distintas líneas o capas que permitan abordar dinámicas complejas. En esa línea, resulta útil retomar de Hugo Zemelman (1987) la noción de “campo problemático” que permite tomar distancia de la idea de un problema “existente ahí fuera” en la sociedad, y comprender que éste se construye a partir de un conjunto de relaciones en torno a un objeto o pregunta de investigación, en cuya definición se conjugan referentes teóricos, posiciones político-epistemológicas y materiales empíricos:

De ahí que la situación específica no pueda comprenderse como un referente deducible a partir de un esquema teórico. Más bien, lo específico plantea la necesidad de que el razonamiento permanezca abierto a la captación de las diversas modalidades de concreción de los fenómenos. (Zemelman, 1987, p. 58)

En este capítulo, presento la construcción del campo problemático de la investigación a partir de definir el problema, objetivos y preguntas que están en la base de este trabajo, así como una indagación sobre el desarrollo de la propia plataforma, buscando mapear su historia, alcances y características, y un estado del arte sobre los vínculos entre WhatsApp y educación que permite identificar los aportes de este trabajo.

1.1 Escuelas, docentes y WhatsApp: la complejidad del problema de investigación

Es bien sabido que los teléfonos celulares con conexión a internet han penetrado los muros de muchas escuelas, y aunque todavía hay quienes se resisten a ello, en la mayoría de las que he podido visitar, he escuchado intervenciones como las que se muestran en las siguientes viñetas:

–Déjame explicarte.

–No, no, ya voy tarde... Mejor mándamelo por Whats. (Plática entre docentes)

–¿Nos vemos por la tarde?

–Sí, pero antes me avisas por Whats que ya vienes. (Plática entre una directora y un docente)

–Revisen sus celulares, porque las indicaciones y materiales que necesitamos para la reunión de CTE de mañana ya están en el WhatsApp de la escuela. (Indicaciones de la directora a tres docentes en una reunión informal durante el recreo)

Estas viñetas que –como señala Dussel (2017)– pueden ayudar a problematizar y permiten describir de manera condensada algunas de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, sugieren nuevas maneras de relacionarse y de apoyarse entre colegas, nuevos lugares de encuentro y también otros ritmos de la comunicación, en algunos casos acelerada y en otros postergada. Previo al trabajo de campo de esta investigación, entrevisté a algunas maestras, maestros y directivos escolares que laboran en escuelas primarias y secundarias públicas y privadas del oriente de la CDMX. En su mayoría, al preguntarles sobre el uso que dan a la aplicación de WhatsApp, las y los entrevistadas/os respondieron con afirmaciones como las siguientes:

estar en comunicación con familiares, amigos, de forma más directa y ya ahorita, con las modificaciones, enviar archivos, imágenes. (Entrevista/directora/primaria pública)

la ocupo para fines de estar en contacto ya sea con mi familia y con algunos compañeros docentes, para estar informada cuando hay información en común, porque es un medio de comunicación que puedes usar en cualquier momento. (Entrevista/docente/secundaria particular)

Las respuestas aluden a que WhatsApp forma parte de su vida cotidiana y también les permite comunicarse con distintos tipos de mensajes, que contienen palabras, sonidos e imágenes. Hoy la presencia de WhatsApp alcanza los ámbitos más variados, y va más allá del ideal de quienes la crearon, que era “permitir que las personas puedan comunicarse sin barreras en cualquier parte del mundo”². Pero esta plataforma no es un “transportador” neutral de mensajes, como no lo es ningún medio (McLuhan & Fiore, 2015), y uno de los argumentos que organizan esta tesis es que sus características y posibilidades socio-técnicas son fundamentales para la emergencia de otras formas de interactuar y de estar entre humanos. Esto puede verse en otro elemento que destacan los actores en las viñetas antes mencionadas, que es la posibilidad de mantenerse

² Más adelante, en el apartado 1.3 de este capítulo se describe cuándo y quiénes crearon la aplicación. <https://www.whatsapp.com/about/>

continua y crecientemente conectados. Esta continuidad de la conexión reorganiza los tiempos y espacios, ya que las barreras o clasificaciones anteriores parecen difuminarse, y el espacio se organiza de manera “portable” con el sujeto que lleva el celular en la mano.

Esto se vincula a un cambio más amplio que han traído los medios digitales. Como señala Crary (2015), en las sociedades hiper-conectadas “no existe momento, lugar o situación en la que uno *no* pueda comprar, consumir, o utilizar los recursos de Internet porque hay una intrusión incesante del *no-tiempo 24/7*, en todos los aspectos de la vida social o personal” (p.58). Este 24/7 al que refiere Crary (2015) implica estar disponible y poder echar mano de esta aplicación de mensajería instantánea durante distintas actividades: “[e]s una densa capa de tiempo en la que se puede asistir casi de forma simultánea a múltiples operaciones o atracciones, más allá de donde uno se encuentre o de lo que esté haciendo” (p. 107). Es un tiempo en el que la intrusión y la interrupción se experimentan como otra conexión (Turkle, 2017). Crary (2015) cree que este tiempo de conexión permanente “es un tiempo sin tiempo [...], sin secuencia y repetición, [en el que] no existe un botón de apagado” (pp.57-58).

Por otra parte, y para matizar algunos de los planteos de Crary (2015), hay que reconocer que los muros o los horarios de las escuelas tampoco eran fronteras claras antes de la difusión de los celulares. Siguiendo el planteamiento del antropólogo estadounidense Jan Nesper (1997), puede decirse que las escuelas, al ser “una intersección en un espacio social, un nudo en una red de prácticas [sociales] que se extiende hacia sistemas complejos que empiezan y terminan fuera [de ellas]” (p. xii), han sido siempre porosas a distintas dinámicas sociales. En el caso de las redes sociales y las aplicaciones como WhatsApp esa porosidad es aún más evidente, ya que los flujos de comunicación se han vuelto más rápidos y ubicuos, y la posibilidad de estar simultáneamente en varias conversaciones se vuelve más real. En congruencia con lo planteado por Nesper (1997), puede pensarse que el uso de WhatsApp entre docentes de educación básica ha promovido la creación de nuevas redes de práctica y que construye nuevas arenas o espacios donde los actores interactúan; también ha ampliado los tiempos de trabajo por fuera del horario escolar, y ha invadido los tiempos de trabajo de dinámicas no escolares.

Hay otro elemento que interesa resaltar en esta investigación, y es que así como se no se discriminan tiempos y espacios, también se mezclan actividades o tareas que solían ir por carriles diferentes. Esto puede verse en la adopción de WhatsApp para

circular materiales que antes docentes y autoridades enviaban o recibían a través del correo electrónico, por medio de la correspondencia en papel, o mediante encuentros cara a cara. Véase por ejemplo esta frase en uno de los grupos de chat del colegio privado en el que participé:

Buen día compañeras deseando sea un excelente mes solicito lo sig: Rendición de cuentas y los grupos a y b de los grados de 1º a 6º propuestas de reestructuración grupal (menos 2º) para el día de hoy. (CHCP20)³

En conjunto, los ejemplos anteriores sugieren que el uso de WhatsApp ha llevado a dejar de lado, a sustituir y/o a modificar usos y/o prácticas existentes, o que eran realizadas por otras vías o con el apoyo de otros soportes, impresos o digitales, y también ha introducido otras nuevas que ameritan estudiarse con más profundidad. Si, como señala Buckingham (2008), “los nuevos medios no reemplazan necesariamente a los anteriores, sino que se suman al rango de opciones disponibles... [y] se complementan entre sí de modos complejos y a veces imprevistos” (p.109), habrá que explorar entonces la ubicación y el papel de los ‘viejos medios jerárquicos de la comunicación’ –notificaciones, órdenes, circulares, convocatorias, etcétera– en este nuevo escenario. De allí que se quiera rastrear si existe alguna modificación entre recibir una notificación formal por vía jerárquica en un soporte diferente, o enterarse de la información por esta vía ‘informal’ y con ello ver si, como señalaron McLuhan y Fiore (2015), el medio cambia el mensaje.

Un tercer eje de interés para la investigación que se presenta se vincula a los cambios en las prácticas de escritura de la institución escolar. Considerando que ahora circulan normativas, acuerdos o información por canales informales, cabe preguntarse: en una institución como la escolar, con la demanda, pero también la costumbre, de dejar mucho por escrito y de ordenar y visibilizar sus normas y procesos, ¿qué efectos tiene WhatsApp, que trae una privatización de las comunicaciones y también registros más efímeros y privados? WhatsApp se usa con fines ‘serios’ como circular documentos oficiales, comunicar normas o información importante de las escuelas, pero también es el ámbito de la escritura precaria y transitoria. Como señala Emilia Ferreiro (2001):

3 Con el fin de guardar la confidencialidad de las dos escuelas participantes en este estudio y la de sus informantes, a lo largo de este trabajo se utiliza la siguiente codificación: Escuela Pública= EP; Colegio Particular= CP, y un número que identifica el orden en el que se realizaron las entrevistas. Por ejemplo, la entrevista 1 de la EP= (EEP01), corresponde al entrevistado o chatista (CHEP01); la entrevista 1 del CP= (ECP01), corresponde al entrevistado o chatista (CHCP01) y así sucesivamente. Véase en el Anexo 1.1, al final de la tesis, la codificación completa de la muestra.

En el espacio digital los textos son objetos abiertos, en perpetuo movimiento, sin garantías de que los volvamos a encontrar allí donde los vimos hace pocas horas. Textos pensados, reflexionados, coexisten en el espacio de Internet con textos apresurados, ni siquiera revisados antes de ponerlos en circulación. Todos tienen más o menos la misma apariencia. Mejor dicho, es muy fácil en Internet dar apariencia de seriedad a textos precarios. (p. 285)

Por eso, interesa indagar sobre los saberes y experiencias que movilizan los docentes que utilizan esta aplicación de mensajería instantánea al escribir y leer mensajes por esta vía; analizar cuál es el contenido de lo que se comunica y en qué tono se hace (formal, informal, polémico, irónico, carnavalesco, entre otros); con qué frecuencia docentes y autoridades utilizan esta aplicación, y a qué formato(s) acceden para hacerlo (texto, audio, video, emojis y/o imágenes). Para ello, se retoman los aportes de la investigación reciente sobre alfabetización (*New Literacies Studies*), que considera que “leer y escribir es una [práctica social] que se realiza en contextos específicos [y que]... hay que hablar de lecturas y escrituras en plural para referirse a la multiplicidad de formas de leer y escribir en [los medios digitales]” (Hernández, 2015, p. 40).

[La] alfabetización (*literacy*) [alude a] algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura; [...] ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social [...] alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito –los géneros textuales, los discursos, los significados, las palabras, las letras– de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros. (Kalman, 2003, p. 39)

¿Qué “alfabetizaciones” están proponiendo las plataformas digitales como WhatsApp a los docentes en relación con los contenidos y las formas de la conversación profesional entre docentes? ¿Qué vínculos entre la palabra escrita, la hablada y las imágenes sostienen las intervenciones de los docentes? Este es un aspecto que resulta significativo para pensar en los cambios que han traído los medios digitales a la escuela.

Finalmente, quiero vincular estas preguntas a su dimensión política e institucional sobre la vida y la participación escolar. La tesis se pregunta sobre los efectos de esta forma de comunicación cuando ésta se torna una arena en la que circulan mensajes de índole muy distinta y en ocasiones indiscriminada, y que tienen efectos en la regulación del habla y las relaciones de poder entre los actores educativos. Siguiendo a Foucault (1970), podemos considerar que “en el sistema de enseñanza [hay] una ritualización del habla; una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; [...]

una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes” (p.38). Pero ¿qué pasa cuando el habla ya no está ritualizada? ¿Qué pasa cuando se vuelve informal y al parecer ya no hay posiciones fijas y jerárquicas (supervisores, directores) y cuando las nuevas y las viejas formas y autoridades coexisten, a veces, con negociaciones difíciles porque no hay posiciones o fronteras claras? El pensar en los actores que participan en las conversaciones o intercambios que se generan con el uso de esta aplicación lleva a plantear otra problemática relacionada con las relaciones de poder, las condiciones de igualdad o con las jerarquías, y surgen otras preguntas: ¿quién modera o regula la participación en WhatsApp? ¿Cómo se establecen fronteras y reglas en esta vía de comunicación? A través de WhatsApp pueden circular rumores y malentendidos, y suscitarse fracturas entre algunos miembros de un grupo o en la comunicación de uno a uno, cuando alguien traspasa la frontera de lo que se supone se debe decir, o cuando el o los mensajes son enviados a destinatarios equivocados. ¿Hay una desregulación del discurso, o hay nuevas autoridades regulatorias de qué se dice y cómo se dice lo que circula entre los docentes por medio de WhatsApp? Si pensamos en la manera en la que se organiza la escuela básica en nuestro país y siguiendo a Sandoval (2008), ¿podríamos decir que la dirección escolar en el nivel de primaria sigue estando en el vértice de la pirámide y los alumnos en la base, o bien que el uso de WhatsApp expresa nuevas formas y canales para organizar la participación y la comunicación? Son algunas preguntas en las que se profundiza durante el desarrollo de este trabajo.

1.2 Objetivos y preguntas de investigación

Algunas de las problemáticas y cuestionamientos señalados en los apartados previos han comenzado a ser estudiadas por colegas investigadores interesados en el tema de WhatsApp y por especialistas en nuevos medios digitales y en cultura escrita; sin embargo, ante la ausencia de estudios sistemáticos que den cuenta de su uso en ambientes educativos, con esta investigación me planteo indagar acerca de los usos y las prácticas que WhatsApp genera entre docentes y autoridades de algunas escuelas de educación primaria del oriente de la CDMX, y analizar cómo esto repercute en las formas en las que estos docentes se comunican y se relacionan. Para dilucidar acerca de lo que hablan y/o escriben en WhatsApp las y los docentes y autoridades de dos escuelas primarias, una pública y una particular, las cuales a partir de aquí denominaré EP (escuela pública) y CP (colegio particular), me planteé los siguientes objetivos:

- i. Analizar con el apoyo de Fullan & Stiegelbauer (1997), Ezpeleta (2005) y Tapia

(2011) los significados que estas/os docentes y directivos le otorgan a esta plataforma de comunicación, a fin de identificar si la vida de estas instituciones escolares y las relaciones entre sus docentes y sus autoridades han variado con su uso.

- ii. Indagar acerca de los saberes y experiencias que las/os docentes participantes de esta investigación movilizan en este tipo de comunicación o intercambio, para dilucidar cómo se han apropiado de dichos saberes y experiencias, o de qué depende que lo hagan. En primer lugar, por apropiación entiendo:

aquellas prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas que imponen los objetos tecnológicos que los rodean, expresan en el uso competente de esos objetos, su libertad de adaptarlos creativamente a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva. (Pizarro, 2014, p. 4)

En coincidencia con Kalman (2003), la apropiación es una práctica que requiere el acceso a su uso total pero que no necesariamente implica el dominio de todos sus aspectos. En segundo lugar, como señala Sandoval (2009), la construcción de saberes docentes es un proceso no lineal, en donde la experiencia escolar juega un papel importante. En tercer término, como argumenta Guerrero (2011) en su disertación doctoral, además de sus *affordances*⁴ o 'propiedades posibilitadoras',

[!]a potencialidad de [los nuevos medios digitales] depende parcialmente de la familiaridad y conocimiento para operar[los] [...] El empleo y uso que hace un usuario de la computadora u otra tecnología depende de sus propósitos y experiencia con el contenido de lo que va a hacer, su repertorio de recursos culturales para representar significados y no sólo de su agilidad en el empleo operativo de la máquina. (pp.33-34)

- iii. Identificar lo que caracteriza a este tipo de comunicación entre docentes y autoridades para responder los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se concibe el espacio y el tiempo en este medio? ¿Puede hablarse de diálogos, de

⁴ Con el término "propiedades posibilitadoras y sugerentes de usos de la tecnología", Guerrero (2011) explica cómo la tecnología posibilita o amplifica la acción y permite acercarse a los diferentes niveles conceptuales y prácticas que intervienen en su uso. Por ejemplo, lo que un teléfono celular ofrece en términos de aplicaciones y herramientas específicas, lo que un usuario de estos teléfonos sabe de su operación, los propósitos, las ideas, los conocimientos, los significados del usuario, y el uso que éste da al teléfono y a aplicaciones como la de WhatsApp. Su desarrollo se apoya en Gibson (1979) y en Norman (1988). El primero refiere como *affordances* a las propiedades físicas de los artefactos que permiten articular sus posibilidades de acción con nuevas formas de pensamiento. El segundo señala que los objetos poseen características reales (*affordances*), pero también cada usuario puede percibir y desarrollar acciones y características propias.

informaciones, de rumores, de murmullos, o de nada de ello en las interacciones en la plataforma, o será que, como señala Turkle (2017), WhatsApp favorece dejarnos fuera de conversaciones en las que se promueve la empatía, la intimidad y la colaboración?

- iv. Finalmente, indagar sobre cómo se conciben las nuevas relaciones de poder que a través de este medio establecen docentes y autoridades y con qué se vinculan los malentendidos y los conflictos en los grupos de WhatsApp.

Con el logro de estos objetivos espero dar respuesta a las preguntas que han guiado la investigación y que se han construido a partir de un proceso de formulación permanente e inacabado, consistente en un ir y venir entre las ideas, los objetivos, las lecturas, los encuentros con las y los docentes, con las autoridades escolares, con mi directora de tesis, y con las compañeras y los compañeros del seminario de tesis⁵. Estas preguntas son un objeto dinámico, en movimiento, que se ha ido ensamblando, puliendo y tomando forma a lo largo de la investigación:

1. ¿En qué medida los grupos de WhatsApp constituyen nuevas arenas públicas de participación en las escuelas?
2. ¿Qué formas asume y cuáles son los contenidos de esa participación?
3. ¿Qué dinámicas y ritmos tienen los chats que se generan al interior de los grupos de WhatsApp, y cómo se relacionan con las jerarquías escolares y las formas de comunicación habituales en las escuelas mexicanas?

Aunque más adelante me ocupo de dar cuenta de la perspectiva metodológica de la investigación, adelanto que la realicé desde un enfoque cualitativo, cercano a la

⁵ Cabe señalar que, en el arranque del proyecto de investigación, los siguientes cuestionamientos expresados por Hine (2004), relacionados con distintas dimensiones de lo digital fueron un punto de partida: “¿Cómo los usuarios llegan a comprender las capacidades y posibilidades de Internet? ¿Qué implicaciones tiene su uso? ¿De qué modo afecta Internet a la organización de las relaciones sociales en el tiempo y el espacio? ¿Es distinta esa organización a la de “la vida real”? ¿Cuáles son las consecuencias de Internet sobre los sentidos de autenticidad y autoría? ¿Cómo se desempeñan y experimentan las identidades, y cómo se juzga la autenticidad? ¿Es “lo virtual” experimentado como algo radicalmente diferente y separado de “lo real”? ¿Hay una frontera divisoria entre la vida online y offline?” (pp. 17-18). Su cercanía con la problemática a estudiar motivó el desarrollo de un primer conjunto de preguntas: ¿qué capacidades o posibilidades vieron los docentes en el uso de WhatsApp? ¿Qué ha implicado para ellos su uso? ¿Cómo el grupo de WhatsApp de la escuela ha afectado —si es que lo ha hecho— las relaciones entre docentes y autoridades? ¿Cómo se desempeñan y experimentan las identidades, el liderazgo y la jerarquía dentro de un grupo de WhatsApp en el que conviven docentes y autoridades escolares? ¿Cómo negocian o dan sentido a los problemas de validez y confiabilidad de lo que circula a través de WhatsApp?

etnografía⁶, debido a que durante diez meses (casi un ciclo escolar), realicé observación no participante en los grupos de WhatsApp que las y los docentes y las autoridades de la EP y del CP crearon con diversos motivos, y también llevé a cabo entrevistas a profundidad con la mayoría de sus integrantes, con el fin de documentar lo no documentado de esta realidad social y describirla con la mayor profundidad de la que fui capaz.

En la siguiente sección, se profundiza en la descripción de lo que es y permite WhatsApp como plataforma tecnológica. Si lo que hacemos los humanos no depende exclusivamente de lo que proponen las tecnologías pero sí está condicionado por ellas, ¿qué condiciones crea esta nueva plataforma digital, y en qué direcciones se está desarrollando? ¿Y cómo se ha modificado WhatsApp como entorno socio-técnico a lo largo de su corta pero relevante historia? Esas son las preguntas que están en la base de lo que se presenta en las siguientes páginas.

1.3 WhatsApp y *smartphones*. Características y expansión

El nombre de la aplicación surgió de un juego de palabras en el que intervienen la frase coloquial en inglés What's Up, que significa “qué pasa”, y la abreviatura inglesa App, que se usa para expresar ‘aplicación’. WhatsApp no es una red social o un *social networking site* (SNS), como sí lo son Facebook o Instagram⁷; sin embargo, “al priorizar el contacto personal entre individuos y grupos, forjar conexiones personales, profesionales o geográficas, y alentar la formación de lazos débiles” (van Dijck, 2016, p. 24), sus usuarios le otorgan usos y características que se asemejan a la conceptualización que de estas redes realiza esta autora y que se suma a la de Caldevilla (2010), en el sentido de que las redes sociales nacieron como una reunión de personas, conocidas o desconocidas,

⁶ Desde este enfoque se busca “hacer visible lo invisible” (Geertz, 1997), y articular categorías teóricas o de experiencia distante con categorías de experiencia inmediata (Geertz, 1994). Se trata de hacer un trabajo de análisis que permita construir nuevas relaciones, que no han sido anticipadas al análisis (Rockwell, 2009), y aceptar el “moverse de un terreno de incertidumbre y de misterio, sin querer convertirlo en otra cosa” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.18).

⁷ Aunque ‘redes sociales’ y ‘sitios de redes sociales’ son términos que se usan indistintamente, boyd y Ellison (2007) encontraron algunas diferencias. El primero da énfasis a las relaciones que se pueden dar entre desconocidos, práctica que no se da en todos los sitios de redes sociales. El segundo, permite a sus usuarios articular y visibilizar sus redes. En los sitios no siempre se busca contactar con gente nueva, sino comunicarse con personas que forman parte de su red social. Estas autoras definen a los sitios de redes sociales como “aquellos servicios de Internet que permiten a los individuos construir un perfil público, privado, o semi-privado dentro de un sistema interconectado en donde se puede articular una lista de otros usuarios con quienes conectarse, y que permite navegar a través de los diferentes perfiles de los demás” (p. 211).

que interactuaban entre sí, redefiniendo al grupo y retroalimentándolo. En ellas, sus usuarios realizan

un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad (...) [integran] un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos. (Alemañy, 2009, p. 1)

Como se verá más abajo, WhatsApp es una de las plataformas digitales más extendidas del mundo, y parece de libre acceso, pero no está de más recordar que tiene algunos requisitos técnicos y económicos, y que su crecimiento estuvo estrechamente vinculado al de la telefonía celular. Para acceder a los servicios y a las funciones, sus usuarias/os requieren una conexión a internet, un teléfono celular compatible con la aplicación, un número telefónico habilitado para su funcionamiento y con espacio de almacenamiento en la memoria interna de dicho dispositivo para descargarla (10M). Reunidos estos requisitos técnicos, la aplicación se sincroniza con la libreta de contactos del teléfono en el que se descargó y muestra al usuario cuáles de sus contactos cuentan con WhatsApp.

En sus orígenes, WhatsApp solo funcionaba para usuarias/os de equipos móviles de la marca iPhone con sistema operativo 'IOS' pero en la actualidad se concibe como multiplataforma, pues se accede a la aplicación desde computadoras de escritorio, laptops y tabletas electrónicas; y aunque su estructura lineal restringe y dificulta la revisión de contenido antiguo, cuando una/un usuaria/o instala la aplicación en alguno de estos dispositivos, esta acción le permite:

- Ser miembro de tantos grupos como lo desee.
- Crear hasta 9999 grupos –públicos o privados– con hasta 256 personas que se encuentren en cualquier lugar del mundo para conectarse entre sí a través de la red de internet en tiempo real y/o asíncrono, y poseer grandes cantidades de información.
- Nombrar los grupos, silenciarlos, personalizar las notificaciones que se reciben de cada uno de ellos, y/o eliminarlos. En los grupos privados, los nuevos miembros son agregados por el 'administrador de grupo'. A los grupos públicos se accede mediante enlaces de invitación.
- Echar mano de diversos recursos de texto, de audio y de video para participar en cualquier momento y lugar en chats en los que sin la presencia del cuerpo y a la distancia, entre otros aspectos, se entablan conversaciones, se dan directrices,

se hacen planes, se comparten bromas y mensajes que motivan al bienestar. Entre estos recursos se encuentran la realización de fotografías; el acceso, envío y recepción de imágenes –fijas y animadas–, videos, archivos PDF, documentos, hojas de cálculo, y presentaciones en Power Point con límite de hasta 100 MB, sin requerir de otra aplicación o del correo electrónico.

- Realizar llamadas individuales y grupales con voz y/o con video;
- Compartir la ubicación del usuario y garantizar la seguridad de sus comunicaciones, mediante la función de “cifrado de extremo a extremo”, la cual protege las llamadas y los mensajes para que solo los emisores y los receptores puedan leerlos o escucharlos, y –de acuerdo con Isin y Ruppert (2015), “no es simplemente una tecnología para mantener en secreto la información digital, sino también para poder comunicarse sin incriminación y con privacidad, con confianza y, si lo desea, de forma anónima” (p.145).

A lo largo de esta tesis, estas posibilidades volverán a analizarse desde las prácticas de los usuarios docentes, pero en este apartado quisiera presentar una especie de mapa sobre la extensión de la plataforma en las sociedades contemporáneas. WhatsApp es una de las aplicaciones de mensajería que a nivel global posee el mayor número de usuarios activos mensualmente.⁸ La Figura 1 muestra que, de acuerdo con cifras de Statista, a octubre de 2021, esta aplicación está a la cabeza con 0.7 mil millones de usuarios más que Facebook Messenger, siendo ambas plataformas parte de la misma compañía (Ramos Barreda, 2021).

⁸ Aunque los datos se presentan a nivel mundial y hay lugares como África en donde WhatsApp goza de una amplia popularidad por su facilidad de acceso, por la posibilidad de obtener respuestas instantáneas y por su bajo costo con respecto de otras aplicaciones como Facebook que consumen más datos (Madge *et al*, 2019), existen otras aplicaciones que en otras latitudes rebasan la popularidad de WhatsApp. Dichas aplicaciones son Snapchat, WeChat, Line y Kakao Talk que se colocaron en el primer lugar de popularidad en Estados Unidos y Francia, China, Japón y Corea del sur, respectivamente.

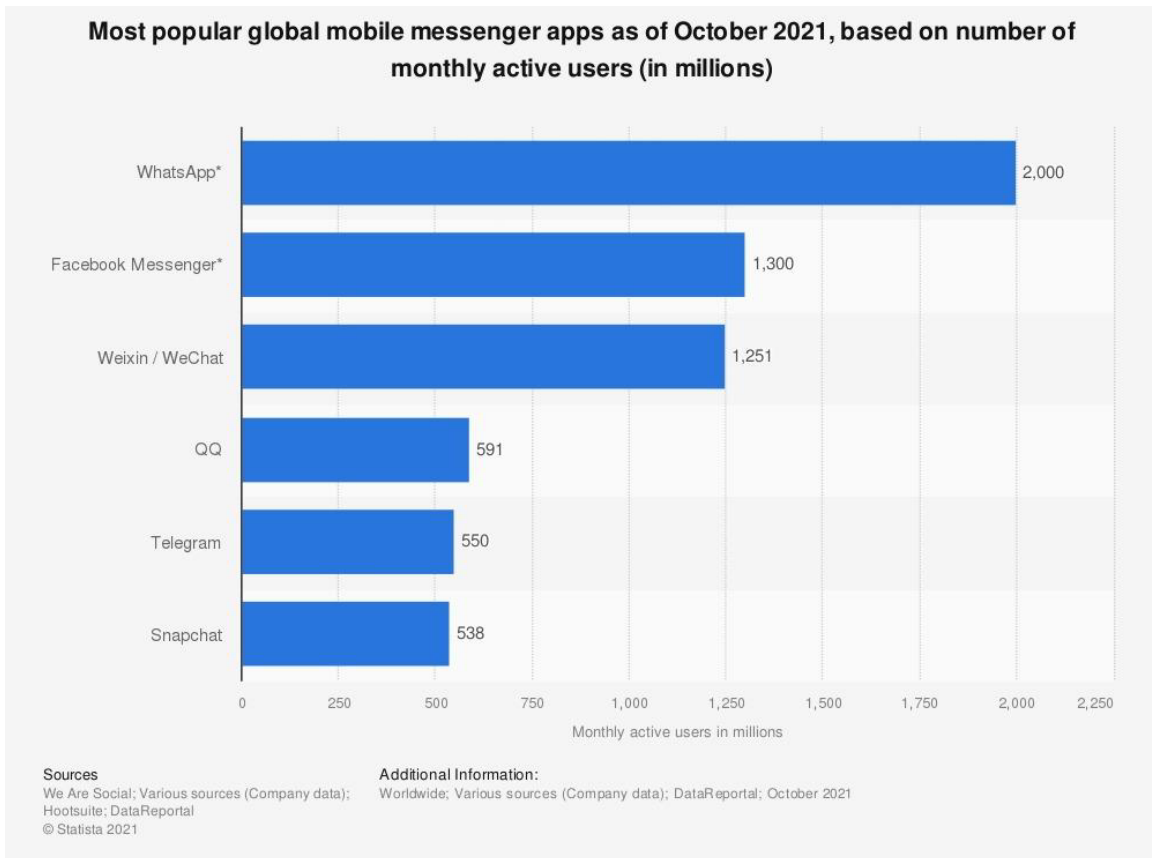


Figura 1. *Usuarios activos mensuales en aplicaciones de mensajería.*
Fuente de datos: Statista

Otra muestra del impacto global de WhatsApp es su presencia en la imagen que muestra las actividades y los datos generados en internet por cada minuto transcurrido durante 2021 (Figura 2).

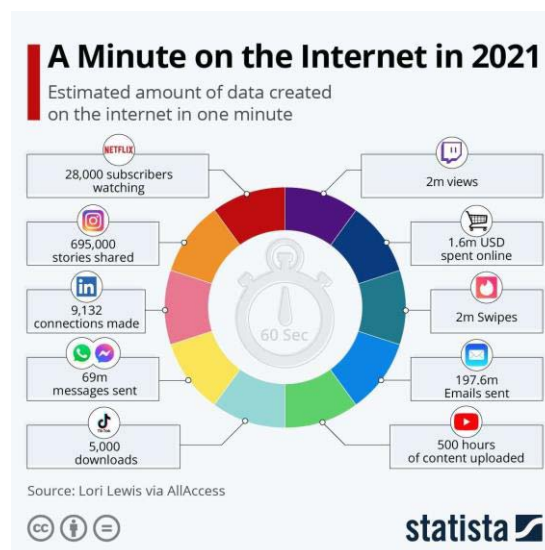


Figura 2. *Infografía de lo que ocurre en un minuto en internet.*
Fuente de datos: Statista

En cuanto a los usuarios de WhatsApp por país, India ocupa el primer lugar con 340 millones y, tal como muestra la Figura 3, México se encuentra dentro de los diez países con mayor número de usuarios de esta aplicación.

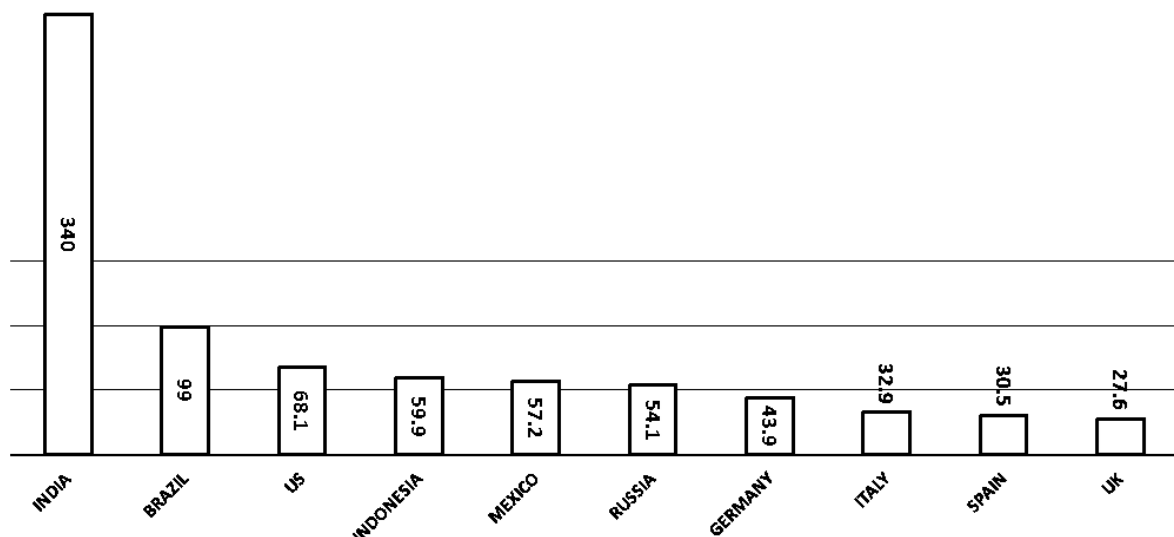


Figura 3. Países con mayor número de usuarios de WhatsApp.

Fuente de datos: eMarketer

En México, el Primer Estudio Nacional *¿Cómo usan los mexicanos las redes sociales?*⁹ reveló que el 52.5% de las/os usuarias/os de WhatsApp utiliza esta aplicación entre dos y cuatro horas diarias en promedio, que 17% permanece más de seis horas y que la zona centro del país es donde se concentra el 42.64% del total de usuarias/os. Con respuestas abiertas que no suman 100% el estudio detectó que 91.3% de las charlas de WhatsApp se realizan con amigos/os, el 81.7% con familiares, y van en ascenso las cuestiones laborales –que son las que en este trabajo investigativo interesan–, con 62.3%. Asimismo, 89.3% de las/os encuestadas/os señalaron utilizar WhatsApp para compartir imágenes (infografías, capturas de pantalla y memes¹⁰); 79% lo hace para

⁹ El estudio fue realizado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM en junio de 2019. Estuvo a cargo de Luis Ángel Hurtado Razo, datos disponibles en https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_408.html

¹⁰ En una infografía se combinan imágenes, textos y gráficos como tablas o gráficas que en conjunto buscan comunicar información o ideas de manera rápida o instantánea. Por su parte, una captura de pantalla es una fotografía que puede tomarse desde la pantalla de un dispositivo móvil (teléfono o Tablet), o desde la pantalla de computadoras portátiles y de escritorio. Una vez que la imagen 'se captura', es posible verla, editarla, compartirla, o guardarse en el repositorio de fotografías del propio dispositivo. Los memes son imágenes fijas o en movimiento, en las que se pueden observar, dos tipos de recursos. Primeramente,

compartir fotos o selfies; 62% para compartir archivos y 3.7% para difundir información. Por su parte, López-Cantos (2017), en su estudio sobre las formas de uso e impacto de WhatsApp con adultos entre 20 y 40 años, concluyó que esta plataforma tecnológica se utiliza sobre todo para el contacto breve y para el intercambio de información, siendo las mujeres y los jóvenes quienes hacen usos conversacionales más intensivos.

Este fenómeno de expansión de los nuevos medios digitales en nuestro país también se expresa en los datos que ofrecen Digital Information World y el portal especializado en estadísticas Statista. El primero, al señalar que el 91% de los usuarios de internet en México usan WhatsApp, y el segundo que en 2020, México registró alrededor de 80.9 millones de usuarios de WhatsApp y se estima que para 2026, esta cifra ascenderá a 97.2 millones de usuarios en el país, lo cual significa que WhatsApp seguirá dominando el mercado de las aplicaciones de mensajería en nuestra nación. Por su parte la *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares 2020* (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020), , revela que, en México en ese año, 21.8 millones de hogares disponían de internet (60.6% del total nacional); que 84.1 millones de personas (72% de la población mayor de seis años) es usuaria de internet; que hay 88.2 millones de usuarios de telefonía celular (75.5% de la población mayor de seis años), y que el 91.6% de estos usuarios posee un equipo inteligente (*smartphone*).

La expansión y popularidad de WhatsApp no podría explicarse sin la presencia de los dispositivos celulares: “el teléfono móvil se ha convertido en el medio de comunicación más extendido en el mundo, superando a la prensa escrita, la televisión e Internet” (Padrón, 2013, p. 125). Particularmente, los teléfonos celulares denominados *smartphones* se han incorporado a nuestro tiempo, a nuestro espacio y – metafóricamente– a nuestro cuerpo, ya que los llevamos a donde sea que vayamos (Turkle, 2017). Fueron concebidos, como sustenta Sadin (2017), “para *asistirnos* de modo continuo gracias a un *saber dinámico* sostenido por una constelación de servidores distribuidos y situados, en virtud de la interconexión global y la miniaturización, *al alcance de la mano*” (p.25, subrayado propio). Tanto como otros medios (McLuhan & Fiore,

personas famosas, personajes caricaturizados, o animales. Lo segundo, son frases en las que se recurre al humor, al sarcasmo, al doble sentido, a la gestualidad exagerada, o hasta a las malas palabras, para transmitir alguna idea o mensaje que en su mayoría se relaciona con acontecimientos de la vida cotidiana. Para García (2014), son medios “que transmite[n] un suceso, material o idea –que pueden tener la forma de una imagen, video, música, frase o broma– que es seleccionada, modificada y transmitida de persona a persona en Internet. [También,] [...] se utilizan comúnmente para ilustrar y enfatizar un sentimiento, idea o reacción, sea en una conversación en línea, en un *blog*, en un foro de Internet o en una actualización de estado” (p.3). De los memes que circulan en los chats de la EP y del CP, me ocuparé en el Capítulo 5.

2015), un *smartphone* puede ampliar las facultades humanas, pues si pensamos en la mayoría de las situaciones en las que día a día nos encontramos, nos sigue de manera incesante e incluso ininterrumpida como un 'miembro' más de un cuerpo que hemos construido socialmente y que se ajusta a los entornos socio técnicos en los que cada persona vive. Esta idea de los celulares como prótesis humanas es celebrada por algunos autores:

El teléfono inteligente no es solo una extensión del cuerpo humano, sino que también es una extensión de la conciencia humana. Los teléfonos inteligentes funcionan como computadoras capaces de ayudar en las tareas humanas. La tecnología de inteligencia artificial incorporada en los teléfonos inteligentes hace que los teléfonos inteligentes sean una herramienta de pensamiento. Las limitaciones de la memoria humana se pueden superar mediante el uso de la memoria del teléfono inteligente, la capacidad analítica limitada se puede superar mediante el procesador instalado en el teléfono inteligente. El proceso de recordar y pensar, que es la principal actividad para adquirir conocimiento, se vuelve más fácil a través de un teléfono inteligente. Usar un teléfono inteligente es como usar una segunda cabeza, a la que se puede invitar a pensar sin temor al riesgo de mareos. (aufa, a. a, Mustansyr, R., & Maharani, S. D., 2020, p.15)

Estos dispositivos son ampliamente aceptados y valorados entre sus usuarios/os por su tamaño, por su capacidad de comunicación y de conectividad avanzada (Wifi 3G y 4G)¹¹, para ejecutar aplicaciones, y por la posibilidad de acceder a bancos de información y al uso de redes sociales y de aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp (Organista-Sandoval, Serrano-Santoyo, McAnally & Lavigne, 2013). En palabras de Turkle (2017),

nos conceden tres deseos, como si fueran dones ofrecidos por un genio benevolente: el primero, que siempre seremos oídos, el segundo que siempre podremos centrar nuestra atención en aquello en lo que queramos; y el tercero, que nunca estaremos solos. La concesión de estos tres deseos implica otra recompensa: que jamás nos aburriremos. [...] [En ellos], cada vez hay más cosas, de modo que se consolida su papel como piedra angular de la conversación para todas las generaciones. (p. 41 y 177)

Otro síntoma de la expansión de WhatsApp es su conversión en verbo de uso cotidiano (como en la frase: 'permíteme, estoy *whatsapeando*'). Pareciera que, tal como sucedió con otros medios y dispositivos como las fotocopadoras, el fax, el Twitter, que dieron

¹¹ Wifi es el nombre coloquial para una conexión inalámbrica a internet, a la que se accede desde dispositivos equipados con una tarjeta de red inalámbrica que se comunica a un router inalámbrico. Por su parte, los acrónimos 3G y 4G refieren a la velocidad del dispositivo para conectarse.

lugar a verbos como fotocopiar, faxear, y twittear, respectivamente, el 'whats', o el 'what', como muchas/os le llaman a la aplicación, en menos de una década se volvió un sustantivo y en un verbo de uso cotidiano, 'whatsapp', que denota un tipo de comunicación específico.

Además de funcionar como una plataforma de videoconferencia, el propósito explícito de WhatsApp, según la propia compañía, es brindar un servicio de mensajería rápido en cualquier parte del mundo para que las personas de forma gratuita¹² e inmediata nos mantengamos comunicadas mediante llamadas de voz y/o de video, pero, sobre todo, a través de chats. El término 'chat' proviene del idioma inglés y equivale a charla. Los chats son intercambios por mensajería instantánea que desde la perspectiva de Pinheiro (2017), son situaciones comunicativas complejas, en las que "el sonido, las imágenes y los elementos escritos se fusionan para componer el texto conversacional" (Araújo, 2010, p.125). Wikipedia lo relaciona con las nuevas tecnologías y lo conceptualiza como una conversación escrita realizada de manera instantánea mediante el uso de un software entre dos o más usuarios conectados, generalmente a internet, ya sea a través de chats públicos en los que cualquier usuario/o puede entrar, o a través de chats privados, en los que la entrada está sujeta a la autorización de alguien. Para la Real Academia Española, este mismo término significa una conversación entre personas que estando conectadas a internet se intercambian mensajes electrónicos escritos. Por su parte, Winocur (2006), en su trabajo sobre la presencia del internet en la vida cotidiana de jóvenes mexicanos, refiere que:

Las [sic] *chats* son textos que se intercambian sincrónicamente. Podemos definirlos, simplemente, como conversaciones espontáneas pero escritas. No cuentan con los signos paralingüísticos ni con la presencia física del interlocutor, pero sí con la dinámica de la oralidad, el marco de una conversación, su estructura, la sincronidad y el control de los hablantes sobre la interacción [...] La Chat al ser escrita puede ser guardada como texto; esto les permite a los participantes tener presente lo dicho y controlar su interpretación. Por último, en este tipo de intercambio, el escritor se asume como hablante y las reglas del juego son las de una conversación común. (p.570)

Más recientemente, Isin y Ruppert (2015) señalan al chat como un acto digital y de habla que muchas veces profusa y frecuentemente, atraviesa fronteras nacionales y órdenes legales por llevarse a cabo en el ciberespacio, 'lugar' frágil, precario y no separado e independiente del espacio real (off line) que atraviesa fronteras y jurisdicciones "de

¹² No obstante, sus usuarios pueden pagar cargos por el servicio de datos.

manera más rápida e imperceptible a través de Internet” (Isin y Ruppert, 2015, p. 29)¹³. Los actos digitales provocan cambios en cómo hacemos cosas con palabras, como decía J.L. Austin (1975, citado en Ahmed, 2017), e implican convenciones en las que, a las palabras, se suman imágenes, sonidos, y acciones como comunicarse, decir *me gusta* (dar like), establecer contactos, hacer amistades, tuitear, codificar, dar clic, descargar, ordenar, colaborar, bloquear, denunciar, consultar y filtrar. El envío de mensajes, de correos electrónicos, de tweets, o participar como miembro de un blog o de un chat de WhatsApp, son ilustrativos de estos actos. Para estos autores, los actos digitales también pueden concebirse como actos de habla con fuerza performativa, porque a través de ellos no solo decimos que estamos haciendo algo, sino que también producimos efectos cuando hablamos, y en ese sentido ya hacemos algo.¹⁴ Cabe mencionar que los actos digitales difieren de los actos de habla en que las convenciones que repiten y las convenciones que resignifican solo se hacen posibles a través de Internet.

Es interesante analizar la retórica corporativa de WhatsApp para adentrarse en algunas claves de lo que van Dijck (2016) define como la ideología de las plataformas conectivas: compartir, abolir barreras y acortar las distancias, y sobre todo hacer lugar a múltiples lenguajes y medios de comunicación de manera inmediata. Véase lo que dice la propia compañía:

WhatsApp comenzó como una alternativa a los mensajes SMS. Nuestro producto ahora te permite enviar y recibir una variedad de tipos de archivo multimedia, como textos, fotos, videos, documentos y la ubicación, además de realizar llamadas. Debido a que muchos usuarios comparten sus momentos más preciados en WhatsApp, implementamos el cifrado de extremo a extremo en la aplicación. Detrás de cada decisión está nuestro deseo de permitir que las personas puedan comunicarse sin barreras en cualquier parte del mundo.¹⁵

¹³ El término ciberespacio es de origen norteamericano que fue usado por primera vez por el escritor de ciencia ficción William Gibson en 1984 en la novela *Neuromancer* para designar al universo de las redes numéricas como un lugar de encuentros y de aventuras, centro de conflictos mundiales y nueva frontera económica y cultural.

¹⁴ Entre los actos de habla que han identificado en el análisis de los chats se encuentran: los juicios que se caracterizan por dar un veredicto (absolver, condenar, medir, caracterizar, clasificar, calcular y colocar); las decisiones caracterizadas por ejercer poder, influencia y autoridad (nombrar, excomulgar, sentenciar, nominar, renunciar, legar, suplicar y perdonar); los compromisos, que incluyen declaraciones o anuncios de intención (garantizar, comprometer, consentir, abrazar, abrazar y proponer, prometer o comprometerse a hacer algo); los reconocimientos caracterizados por acciones que implican una expresión socialmente orientada y evaluada (ofrecer disculpas, felicitar, maldecir y desafiar); las aclaraciones, tipificadas por declaraciones como 'yo argumento', 'yo postulo' (conceder, ilustrar, asumir, postular o responder); y las reclamaciones (llamamientos, aperturas y cierres) que involucran convenciones y negociaciones con la obediencia, la sumisión y la subversión.

¹⁵ Fuente: <https://www.whatsapp.com/about/?lang=es>

En años recientes, varios investigadores han planteado perspectivas críticas sobre lo que producen plataformas como WhatsApp. Por ejemplo, De Freitas Melo, Coimbra, Garimella, Vaz de Melo, y Benevenuto (2019) señalan que WhatsApp presenta paradojas que tienen lados oscuros, porque, si bien se garantiza el anonimato y la seguridad de sus usuarios mediante el cifrado de sus datos, también es una plataforma que, al transmitir información rápidamente, puede difundir entre millones de personas noticias falsas, contenidos anónimos, erróneos, sin regulación ética o legal y ser un campo fértil para influir en las decisiones y en la actividad política. Las campañas de información errónea durante las elecciones de 2016 en los Estados Unidos de América y en las de Brasil en 2017, así como la difusión de información engañosa relacionada con la pandemia de COVID-19, son ejemplos de que “[l]as redes sociales no son una plaza pública, sino privada, gobernada por las operaciones de las máquinas y sus imperativos económicos, incapaces y desinteresados de distinguir la verdad de las mentiras o la renovación de la destrucción” (Zuboff, 2021, s/p.).

En el siguiente apartado, se presenta la historia de la aplicación para analizar cómo fue cambiando en tanto empresa y modelo de negocios como en sus *affordances* técnicas. Si bien hasta ahora se hizo referencia en general a WhatsApp, es conveniente detenerse en algunos hitos o momentos claves en su desarrollo que permiten entender su configuración actual. Por la manera en la que se ha desarrollado, ésta es una aplicación que, al paso de los años, ha ido escalando en las funciones y posibilidades que ofrece a sus usuarias/os, ha evolucionado e integrado funciones, herramientas y desarrollado una fuerza performativa que surge de los usos que éstas/os le dan y de lo que desde el chat se enuncia y se promete, lo cual se convierte en hechos y/o en actos. Sobre estos elementos se profundiza a continuación.

1.4 WhatsApp: movimientos corporativos y rediseño técnico para nuevas formas de socialidad

En sus reportajes acerca de los orígenes y de la historia de WhatsApp, Iqbal (2021) y Gil (2021) relatan que Jan Koum, emprendedor ucraniano que desde la adolescencia emigró a Estados Unidos, desarrolló la aplicación a principios de 2009. Después de comprar un iPhone y de entrenarse diariamente en un gimnasio que restringía el uso de teléfonos móviles en sus instalaciones, ideó una solución que le permitiría no perder las llamadas telefónicas que recibía durante su estancia en el gimnasio, consistente en colocar en la lista de contactos del teléfono, junto al nombre del usuario, una etiqueta sobre su

‘estado’: ‘en casa’, ‘en el gimnasio’, ‘ocupado’, ‘en línea’, etcétera. De esta manera, otras/os usuarias/os sabrían si esa persona estaba disponible para hacer llamadas o para recibir mensajes. Con esta idea, Koum sembró la semilla de lo que en breve sería un sistema de mensajería instantánea que lo llevó, junto con Brian Acton, a crear la primera versión de la aplicación y a fundar la empresa WhatsApp.

Al inicio, la aplicación fallaba y, aunque era gratuita, muy pocos la descargaban de la tienda de aplicaciones de Apple, pero el ánimo de Acton y la actualización del software del iPhone realizado por Apple, permitió a Koum realizar los cambios para que WhatsApp 2.0 (versión primigenia de la que hoy conocemos y que en dos meses alcanzó la suma de 250 mil usuarias/os) notificara a sus usuarios cada vez que un contacto cambiaba su ‘estado’. La idea de Koum de no perderse durante su estancia en el gimnasio las llamadas telefónicas que consideraba importantes, se cristalizó y abrió el camino a la aplicación que cambió la manera en la que millones de personas en todo el mundo nos comunicamos.

Al finalizar el año de su creación, WhatsApp estrenó la función que permitió compartir videos y fotos. En el mes de junio de 2010, al agregarle la función de ‘compartir ubicación’, sus usuarias/os pudieron notificar a uno o a más de sus contactos, el lugar exacto en donde se encontraban (Figura 4).

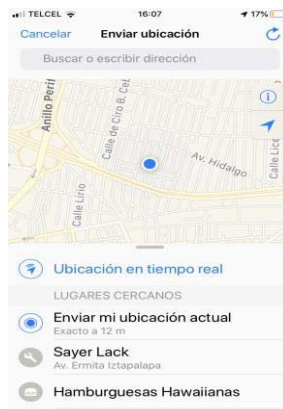


Figura 4. *Compartir ubicación*

En octubre de ese mismo año, usuarias/os de equipos móviles de diversas marcas y con sistema operativo Android, es propiedad de la empresa Google, pudieron acceder a la aplicación. En febrero de 2011 la aplicación permitió la creación de chats de grupo y el envío de mil millones de mensajes por día (Iqbal, 2021). Para 2013, de acuerdo con

cifras de Statista¹⁶, sus 200 millones de usuarios/os activos mensualmente pudieron enviar/recibir mensajes de voz (Figura 5).

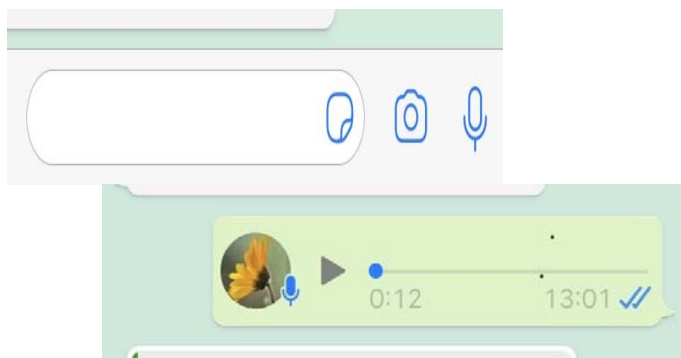


Figura 5. Apariencia de los Mensajes de Voz en WhatsApp

En agosto de 2014 la cifra de usuarios/os activas/os mensuales reportada por Statista llegó a 600 millones y en octubre la aplicación fue adquirida por Facebook. Mark Zuckerberg, CEO de Facebook, al verse amenazado por el potencial de WhatsApp, compró WhatsApp por 19 mil millones de dólares (cantidad que equivalía a 42 dólares por usuario en ese momento)¹⁷. En el ámbito de la tecnología esta operación quedó registrada como una de las más grandes de la historia, por el precio de la negociación y porque la empresa de Zuckerberg se convirtió en propietaria de Facebook, Instagram, Facebook Messenger y WhatsApp, que como ya se dijo, en conjunto, concentran al mayor número de usuarios en el mundo (Iqbal, 2021).

En noviembre de 2014, se agregó la función de confirmación de mensajes (✓✓), y a inicios del 2015, se lanzó WhatsApp Web, la cual es una versión de la aplicación a la que se puede acceder desde una computadora portátil o de escritorio conectada a internet, siempre y cuando el usuario posea una cuenta activa de WhatsApp en un teléfono móvil. WhatsApp Web opera como un ‘reflejo’ de la aplicación que, al sincronizarse con dicho teléfono móvil, también brinda acceso a las imágenes, a los documentos, a los textos, a los videos, o a cualquier otro contenido que se tenga en la

¹⁶ Statista es una empresa que recopila datos de más de 80 000 temas procedentes alrededor de 22.500 fuentes para generar bases de datos, estadísticas e información en formato gráfico y tablas sobre tópicos diversos (publicidad, hábitos y sectores específicos, entre otros), que sirve a empresas, estudiantes e investigadores. Sus productos y contenidos –algunos gratuitos y otros de acceso mediante pago– se ofrecen en alemán, en inglés, en francés y en español. Para hacer uso de los datos se requiere crear una cuenta de usuario, pero los gráficos se pueden ver sin haberse registrado. La empresa fue fundada por Friedrich Schwandt y por y Tim Kröger en 2007 y actualmente tiene más de 700 empleados Su base central se ubica en Hamburgo y cuenta con oficinas en ciudades como Nueva York, Londres, París y Singapur. Aunque en México no tiene sede, algunos de sus productos son específicos para nuestro país.

¹⁷Para los pormenores de esta transacción, ver Jiménez Falcón (2014)

computadora con la que se asocia. Con WhatsApp Web, la/el usuaria/o puede ahorrar tiempo en los procesos de adjuntar/enviar archivos, y dado que la escritura se hace desde el teclado físico de la computadora, ésta suele ser más rápida que la realizada desde el teclado táctil del dispositivo móvil.

En 2016, WhatsApp alcanzó la cifra de 1 000 millones de usuarias/os en 41 lenguas, una alta proporción si se considera que el total de habitantes del mundo en ese año se calculaba en aproximadamente siete mil millones de personas (Cremades, Maqueda & Onieva, 2016). En abril de ese año se anunció el cifrado de extremo a extremo, lo cual dio a sus usuarias/os, la garantía de que sus mensajes de texto, de video, de audio y sus llamadas de voz¹⁸ solo podrían ser leídos y escuchados por quien los emite y por quien los recibe. Así lo anunció la aplicación en su página Web¹⁹:

Algunos de tus momentos más personales se comparten a través de WhatsApp; es por ello que desarrollamos el cifrado de extremo a extremo en las versiones más recientes de nuestra aplicación. Con el cifrado de extremo a extremo, tus mensajes y llamadas están protegidos para que solo las personas con las que te comunicas los puedan leer o escuchar, sin que nadie más, ni siquiera WhatsApp, lo pueda hacer. (WhatsApp, 2021)

En este mismo año, Bradshaw (2017) estimó que por esta aplicación circularon 50 billones de mensajes, 600 millones de fotos, 200 millones de mensajes de voz y más de 100 millones de videos. Antes de concluir el año, en noviembre, sus usuarias/os pudieron comunicarse con sus contactos a través de video llamadas.

En 2017 las y los usuarios activos por mes llegaron a 1 500 millones (Iqbal, 2021). Se agregó la función de 'estados', la cual opera como un repositorio desde el que se pueden compartir durante un tiempo perentorio –24 horas–, videos, fotos fijas y animadas, texto y enlaces a sitios Web. Los datos de Iqbal (2021) también señalan que al finalizar ese año WhatsApp 'estados' reportó 300 millones de usuarios; en mayo de 2018 se reportaron 450 millones, y en marzo de 2019, la cifra llegó a 500 millones.

¹⁸ Desde la aplicación de WhatsApp no se pueden realizar llamadas a números de emergencia.

¹⁹ No obstante, esta declaración de privacidad, resulta falaz ante la venta de millones de datos de las y los usuarios de la aplicación para influir en sus elecciones electorales. Como señala Zuboff en una entrevista con Pérez Colomé (2019) para el periódico *El País*, las grandes multinacionales han logrado hacer creer a sus usuarios que están protegidos al usar un dispositivo, o en este caso, la aplicación de WhatsApp, pero nadie está exento. Tampoco bastan los "pequeños gestos" que como usuarias/os hacemos en lo cotidiano: "[decir] que no a unas cookies en esta web, [apagar] el wifi de mi móvil cuando salgo de casa, [limitar] la localización, [buscar] en modo incógnito. Todo eso es coger el paraguas en un día de tornado, porque la privacidad no es que tú seas privado, es un problema de acción colectiva, porque cada vez que nos exponemos un poco contribuimos a los sistemas que predicen certezas, que construyen una sociedad con sistemas de certezas por encima de sistemas de libertad" (Pérez Colomé, 2019, s/p).

En un reportaje, Galeano (2019) señala que en 2018 WhatsApp se convirtió en la aplicación líder de mensajería en 133 países. Todos sus usuarios (Tait, 2020) pudieron realizar llamadas grupales con hasta cuatro participantes y en octubre de ese año, se agregaron los stickers²⁰, los cuales funcionan a manera de calcomanías o pegatinas que se adhieren a los mensajes que a través del chat se envían y cuyo contenido es una imagen, un texto, o ambas cosas. En ese año también se popularizó la función de eliminar mensajes enviados previamente a una conversación individual o grupal. En sus comienzos, la función de “eliminar para todos” se podía realizar si no habían transcurrido siete minutos del envío y siempre y cuando el receptor no leyera el mensaje en ese lapso. Actualmente, el tiempo para poder borrar un mensaje es de 60 minutos y no existe garantía de que el mensaje no haya sido leído.

En su carrera por la expansión, en 2018 nació WhatsApp Business en cinco países (Reino Unido, Indonesia, Italia, México y Estados Unidos de América). Con ello, WhatsApp se convirtió en un intermediario entre particulares y pequeñas y medianas empresas que usan WhatsApp Business para comunicarse con sus clientes, apoyarlos en asuntos relacionados con su negocio y para publicitar sus productos y/o servicios a través de la creación de catálogos. Al igual que con WhatsApp, los mensajes de estas empresas garantizan un cifrado extremo.

En el primer semestre de 2019, WhatsApp comenzó a implementar WhatsApp Pay, con aproximadamente un millón de usuarios en India. La nueva función permitió a estos usuarios realizar transferencias de dinero y dejar de cargar dinero en la billetera. Posteriormente, en 2020 WhatsApp Pay se puso en marcha en Brasil, y está a la espera de una mayor expansión en México e Indonesia (Iqbal, 2021).

Los desacuerdos y la ruptura entre los fundadores de WhatsApp y Mark Zuckerberg, derivados del escándalo de Cambridge Analytica, eclipsaron los logros de 2018. Gil (2021) relata que al pactar la compra-venta de la aplicación, Koum acordó con Zuckerberg planear el futuro de la compañía de manera conjunta, pero la aplicación sería independiente de Facebook y mantendría su esencia inicial: seguridad, respeto a la libertad de expresión y respeto a la privacidad de sus usuarios. Algunas de las palabras de Jan Koum expresadas durante el cierre de la operación, así lo constatan:

²⁰ El término ‘sticker’ proviene del inglés (to stick) y significa pegar. Durante el periodo de campo realizado para este trabajo, esta función de WhatsApp no existía.

El extremadamente alto compromiso y rápido crecimiento de WhatsApp están motivados por las simples, poderosas e inmediatas capacidades de mensajería que ofrecemos. Estamos emocionados y honrados de ser compañeros de Mark y Facebook mientras continuamos ofreciendo nuestro producto a más gente de todo el mundo. (La Vanguardia, 19 de febrero de 2014)

Sin embargo, cuando salió a la luz que Cambridge Analytica se encargó de publicitar la campaña política de Donald Trump, y que para ello recibió de las empresas de Zuckerberg (Facebook, Instagram y WhatsApp) información relacionada con los intereses, las búsquedas y las aficiones de alrededor de 50 millones de usuarios de esas plataformas para realizar campañas electorales que de manera más efectiva influyeran en el voto de los ciudadanos, se evidenció que Zuckerberg había roto el acuerdo. Ante tal situación, Koum abandonó a WhatsApp. Por su parte, Brian Acton renunció a su posición en Facebook y promovió a través de Twitter, la campaña #DeleteFacebook, desde la que alentó a sus millones de usuarios a borrar sus perfiles para que la compañía no pudiera traficar con sus datos.

En 2019, los datos obtenidos por Gil (2020) y por Iqbal (2021) señalan que al llegar a su primera década, WhatsApp se coronó como la aplicación más descargada a nivel mundial (Figura 6) y celebró el envío de más de 100 000 millones de mensajes cada día, la realización de más de 1 000 millones de llamadas diariamente, la existencia de más de 50 millones de cuentas WhatsApp Business, el envío de más de 175 millones de mensajes a negocios cada día, la consulta a catálogos de negocio que mensualmente realizan más de 40 millones de personas, y en el caso de India, el envío de dinero entre particulares.

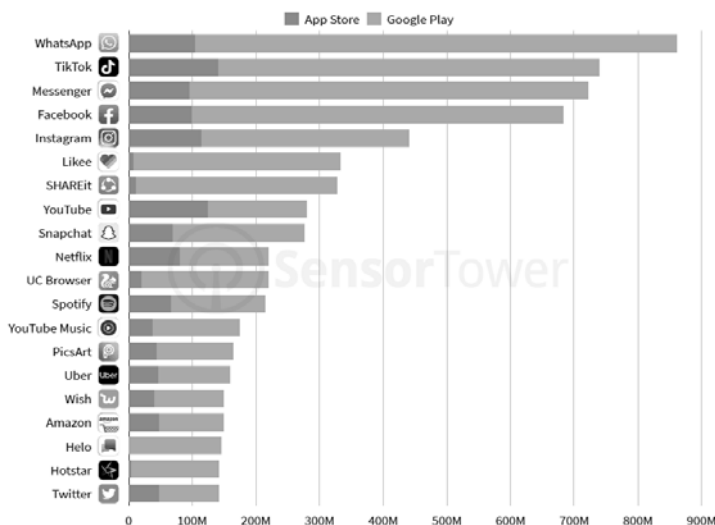


Figura 6. Aplicaciones más descargadas en 2019.
Fuente: Sensor Tower

En el afán de combatir la proliferación y circulación de noticias falsas y rumores, en ese año se limitó el número de mensajes enviados simultáneamente a diferentes conversaciones individuales o grupales. Primero se redujo de 256 a 20; luego, se pasó a cinco e incluso a uno solo. Aunque estas medidas retardan la propagación de los mensajes, esos límites no evitan que un mensaje llegue rápidamente e inunde a toda la red. En este mismo año, también se aplicaron dos nuevas etiquetas (Figura 7): una para indicar cuando un mensaje de texto, imagen, video y audio ya fue enviado por otro usuario (una flecha y el texto 'Reenviado') y la otra para advertir que ha sido reenviado muchas veces (una flecha doble y el texto 'Reenviado muchas veces').

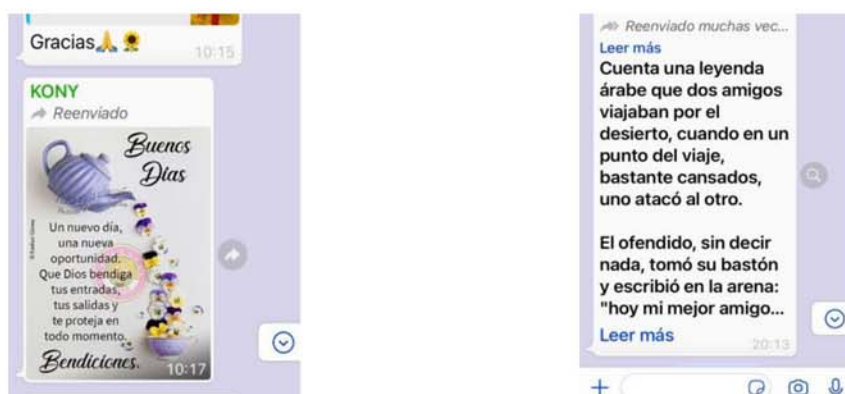


Figura 7. Etiquetas que advierten sobre mensajes reenviados

En febrero de 2020, WhatsApp contaba con 2 000 millones de usuarios activos mensuales (Figura 8) y se colocó con 140 millones de descargas en el cuarto lugar entre las aplicaciones descargadas a nivel mundial (Iqbal, 2021). Este descenso relativo de las descargas puede ser un indicador de que la plataforma ha llegado a su techo, y que el dinamismo de la red se está desplazando a otras plataformas.

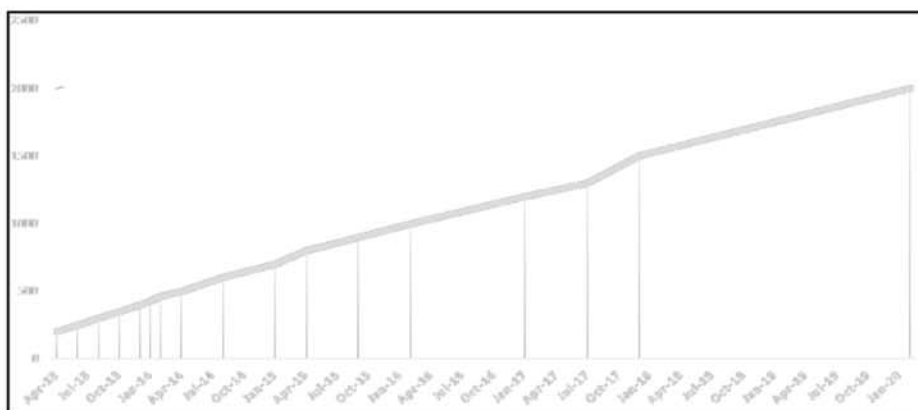


Figura 8. Usuarios activos mensuales de WhatsApp, abril de 2013 - febrero de 2020, millones.

Fuente: WhatsApp.com

Las video llamadas se ampliaron a ocho participantes y para finalizar el año, la estética de los chats y la experiencia con la aplicación fueron mejoradas mediante el acceso a fondos de pantalla para cada chat y a nuevos paquetes de *stickers* animados, entre los que destacan los denominados “Juntos en Casa” (Figura 9) que, en coordinación con la Organización Mundial de la Salud (OMS), se incorporaron a la aplicación con motivo de la pandemia por COVID-19. Aquí las palabras desde la aplicación:

Estamos emocionados de colaborar con la Organización Mundial de la Salud (OMS) para lanzar el paquete de stickers ‘juntos en casa’ que ayudará a las personas a mantenerse conectadas durante la pandemia covid-19 y más allá de ella. Stickers como estos pueden ser divertidos, educativos y universales, rompiendo el idioma, la edad y otras barreras; esperamos que la gente disfrute usar estos stickers para comunicarse con sus seres queridos, en particular con aquellos que se sienten aislados, solos y asustados. Este paquete ofrece formas creativas para recordarles a las personas que se laven las manos, mantengan su distancia, hagan ejercicio y, lo que es más importante, celebren a los héroes médicos y a otros héroes personales presentes en nuestras vidas. (WhatsApp, 2020)

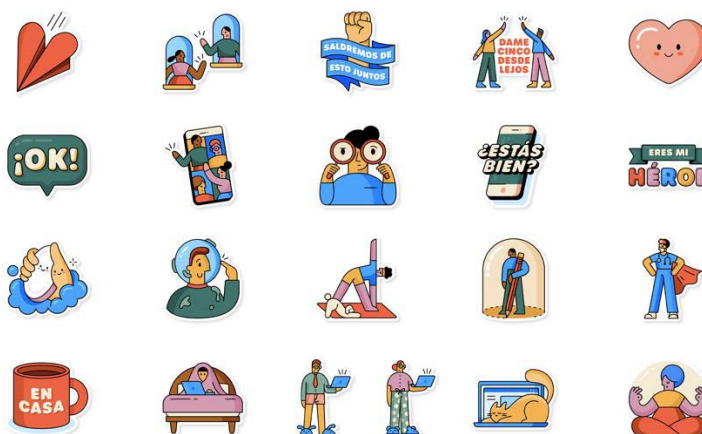


Figura 9. *Stickers “Juntos en casa”, OMS-WhatsApp.*
Fuente: WhatsApp.com

En lo que concierne a 2021, WhatsApp llegó a 12 años de vida y superó el número de usuarias/os mensuales del año anterior; no obstante, las descargas de esta aplicación, de acuerdo con Sensor Tower (2021), cayeron un 11% en los primeros días de 2021 en comparación con la semana anterior, por el anuncio de cambios en sus condiciones de uso las cuales provocaron una crisis y el éxodo digital más grande de la historia, pues

cerca de 50 millones de usuarios abandonaron WhatsApp y migraron a otras aplicaciones con funciones similares.²¹ En abril de este año, al igual que meses atrás, la aplicación presentó un nuevo paquete de stickers llamado “Vacunas para todos” (Figura 10), que como los de “Juntos en casa”, desarrolló en colaboración con la OMS. He aquí las palabras escritas en su blog oficial:

Esperamos que estos stickers ofrezcan a nuestros usuarios una manera creativa y divertida de conectar con los demás y de compartir en privado la alegría, el alivio y la esperanza que inspiran las vacunas contra el COVID-19, así como de expresar gratitud hacia los héroes del sector de la salud que siguieron trabajando para salvar vidas durante estos momentos difíciles. (WhatsApp, 2021)



Figura 10. Stickers “Vacunas para todos”, OMS-WhatsApp.
Fuente: WhatsApp.com

El recorrido por la línea del tiempo de WhatsApp, además de su alcance y rápido crecimiento, permite mirar de dónde surge su amplia capacidad para instalarse en la vida de muchas personas que han visto en esta aplicación la posibilidad de acercar la

²¹ Previo a este anuncio, WhatsApp almacenaba información sobre el dispositivo móvil en el que se descargaba la aplicación, la dirección IP, y cómo cada usuario usaba la aplicación: contactos, tiempo de conexión, grupos de los que se es parte, la duración de las interacciones con contactos y grupos, información del perfil, si se compartían estados o si realizaban videollamadas. La aceptación de las nuevas condiciones de uso, permite que WhatsApp, con excepción del contenido de los mensajes, comparta dicha información con el ecosistema de aplicaciones de Facebook (incluyendo Instagram y Messenger) para usarla con el consentimiento de las/os usuarios con fines de lucro en los servicios comerciales que esas empresas promueven. En la notificación de las nuevas políticas de privacidad, WhatsApp advirtió que quienes no las aceptaran no podrían continuar en la plataforma a partir del 8 de febrero de 2021. Ante tal situación, se han generado controversias que obligaron a la empresa a generar comunicados en los que tratan de aclarar y ‘suavizar’ el alcance de las nuevas políticas de uso, ampliar la fecha de entrada en vigor de los cambios anunciados y el éxodo de millones de usuarias/os que han visto vulneradas/os su privacidad y seguridad. De acuerdo con datos de Sensor Tower (2021), en un día la aplicación *Signal*, con el respaldo del fundador de Tesla, Elon Musk, y el del cofundador de Twitter, Jack Dorsey, reportó más de 100.000 nuevos usuarios. Por su parte, la aplicación *Telegram* obtuvo más de 25 millones de descargas en 72 horas.

distancia, tener una omnipresencia, generar comunidad para comunicarse, intercambiar información e ideas, y hacerse de recursos para aprender.

No obstante, también deja inquietudes respecto de los peligros y las consecuencias que puede acarrear su uso indebido o indiscriminado. La penetración de WhatsApp a nivel mundial y el ejemplo de Cambridge Analytica muestran que la aplicación forma parte de una empresa de tecnología con un inmenso poder para extraer y manejar los datos de sus usuarias/os con el fin de orientar sus anuncios y modificar su comportamiento, lo cual contribuye al sostenimiento del “capitalismo de vigilancia”, la nueva forma hegemónica del capitalismo, que de acuerdo con Shoshana Zuboff:

[E]s un nuevo "orden económico", una "forma de mercado", una "lógica de acumulación" [...]. El capitalismo de vigilancia, como su predecesor gerencial, tiene imperativos que los capitalistas de vigilancia exitosos deben seguir. Estos son los imperativos para extraer datos y predecir el comportamiento. Quienes lo hacen bien, Google y Facebook, aprovechan las economías de escala (extraen la mayor cantidad de datos posible), el alcance (obteniéndolos de diversas fuentes) y la acción (produciendo los resultados deseados, como hacer que los usuarios hagan clic en un anuncio o tenerlos empujados por rastreadores de fitness) [...] El enfoque se ha desplazado de las máquinas que superan los límites de los cuerpos a las máquinas que aprovechan el conocimiento ubicuo para modificar el comportamiento de individuos, grupos y poblaciones al servicio de los objetivos del mercado. El “capitalismo gerencial” perseguía y automatizaba el cuerpo; el “capitalismo de vigilancia” caza y automatiza la mente. (citada en Morozov, 2019, s/p)

Aún con la pérdida de millones de usuarias/os por el cambio en sus condiciones de uso, críticos como Morozov (2019) y Zuboff –en entrevista con Pérez Colomé (2019)– señalan que la aplicación WhatsApp continuará vulnerando la democracia, extrayendo datos, y controlando a grandes grupos de población, incluidas/os directoras/es y docentes de educación básica. Si “los ordenadores y los teléfonos son una realidad” de la que difícilmente podemos escapar, el objetivo entonces será más bien “utilizarlos de una manera adecuada” (Turkle, 2017, p. 246).

La recuperación de la historia de esta plataforma desde su condición de corporación tecnológica y desde sus posibilidades tecnológicas tuvo la intención de enmarcar las reflexiones que siguen sobre las prácticas de los usuarios, con la convicción de que los entornos socio-técnicos no determinan pero sí condicionan las interacciones sociales. Antes de continuar con los presupuestos teóricos y metodológicos de esta investigación, quisiera presentar, aunque sea de manera breve,

un estado del arte sobre los estudios disponibles en relación con los vínculos entre la plataforma WhatsApp y la educación, que permite posicionar de manera más clara las preguntas y contribuciones de esta tesis.

1.5 Los estudios sobre WhatsApp en la educación: un estado del arte

Con la finalidad de identificar lo que la investigación educativa en nuestro país y fuera de él ha reportado en torno a WhatsApp, emprendí una búsqueda bibliográfica de artículos, ponencias e investigaciones que abordaran el tema de WhatsApp en ámbitos educativos. Busqué en sitios como Scopus, Scielo, y Elsevier, en revistas digitales, en portales universitarios e institucionales, en sitios de noticias alojados en internet y en periódicos digitales nacionales y extranjeros. En una primera etapa consulté cerca de 70 trabajos (artículos, tesis, reportajes, noticias) relacionados con las características y posibilidades de WhatsApp, el uso del internet y de los teléfonos móviles, la cultura escrita en la escuela y en el ciberespacio, y los usos didácticos y la promoción del aprendizaje con el apoyo de WhatsApp. En ellos identifiqué sus objetivos, la metodología que se siguió en su desarrollo, las discusiones a las que dieron lugar y los hallazgos y conclusiones a las que arribaron.

Si bien, al colocar la palabra WhatsApp y dar un clic en el buscador de Google, el resultado son 3.720.000.000 de páginas o enlaces que la contienen [16 de enero de 2022], y que este dato revela que esta aplicación se ha convertido en una fuente de información que se incrementa día a día, en la revisión que realicé para acercarme a este objeto de estudio, encontré que no son muchos los artículos que estudian sus vínculos con la educación y cómo los nuevos medios digitales y en particular WhatsApp han influido, modificado o alterado la organización de la escuela; las formas y los canales de comunicación; y las relaciones que entablan los docentes con sus pares, con sus autoridades. La literatura y experiencia internacional que encontré, la organicé en los siguientes ejes de debate: características de la plataforma, usos entre los jóvenes, usos didácticos y los recursos o formas de escritura que promueve la plataforma.

1.5.1 Estudios sobre el origen, penetración y características de WhatsApp

Entre ellos, destaco el trabajo de Cremades, Maqueda y Onieva (2016), que define a WhatsApp como un modo evolucionado de comunicación escrita, determinado por la posibilidad de enriquecer el discurso con contenidos audiovisuales e icónicos. Sus autores enuncian las características esenciales de esta escritura digital ubicua, y

advierten sobre los riesgos y beneficios lingüísticos del uso de esta aplicación. Señalan propuestas y experiencias didácticas de éxito a través del aprendizaje móvil y plantean claves para incluir este tipo de aprendizaje en el currículo y en la práctica docente.

Entre los trabajos que dan cuenta del origen, desarrollo, características y alcances de la aplicación, el de Gil (2021) da cuenta de las ideas que Jan Kuom, uno de los creadores de WhatsApp, puso en marcha para crear la aplicación, así como de su desarrollo exponencial con más de dos mil millones de usuarios activos en la actualidad y de la desafiliación de sus creadores a Facebook por el escándalo surgido ante la venta de información sobre sus usuarios a la empresa Cambridge Analytica. El trabajo de Galeano (2019) reporta a WhatsApp como la app social más popular del mundo, incluso por encima de Facebook. En este mismo eje, el reportaje de Iqbal (2021) aporta datos y estadísticas sobre el origen y desarrollo de la aplicación. El de Jiménez (2014), además de revelar los objetivos de Facebook al adquirir la empresa líder en el sector de la mensajería móvil (reforzar su posición en el negocio de la comunicación móvil) y el precio que Facebook pagó por ella en 2014 (19 mil millones de dólares), la señala como una operación riesgosa y de gran relevancia en la historia de la fusión y adquisición de compañías del sector de las redes sociales. En las conclusiones se destaca que WhatsApp no ha perdido su personalidad jurídica y funciona como una plataforma independiente de Facebook. Asimismo, que al parecer, el principal objetivo de Facebook al adquirir WhatsApp, –considerando que era la empresa líder en el sector de la mensajería móvil y la de mayor crecimiento– fue la obtención de un rápido crecimiento a través del incremento de su base de usuarios; y reforzar su posición en el negocio de la comunicación móvil y las redes sociales. Por último, Barrera (2015), analiza las políticas de sitios populares como Google, Facebook y Whatsapp, reconoce sus puntos débiles y brinda recomendaciones para fortalecer la privacidad. Como conclusión, invita a cambiar hábitos, por ejemplo, revisar los ajustes de privacidad de los servicios que usamos; usar contraseñas fuertes; encriptar e instalar complementos para privacidad, usar soluciones de software libres y promover la privacidad en internet.

1.5.2 Estudios sobre WhatsApp y telefonía celular como práctica juvenil

En este eje ubico trabajos que se ocupan del vínculo entre las y los jóvenes y los medios digitales, sobre todo en lo que hace a los espacios escolares, y que se vincula a la tesis bien conocida de la juventud como nativa digital y de la digitalización como un proceso que afecta ante todo a este grupo etario. Por ejemplo, Pizarro (2014) desde una

aproximación exploratoria de tipo cualitativo, analiza los usos de internet a través de la telefonía móvil que realizan algunos jóvenes –hombres y mujeres de 16 a 25 años- residentes de una localidad argentina. Da prioridad a los fines y motivaciones de uso; los hábitos y las situaciones de consumo; la frecuencia y evaluaciones que los usuarios realizan de sus prácticas con estas tecnologías; y el nivel de apropiación que han logrado en el uso de la red a través del teléfono celular. En las consideraciones finales se destaca que la vida de los entrevistados solo puede percibirse y representarse con la presencia del teléfono celular; que sus usuarios conciben a estos dispositivos como computadoras de bolsillo, lo cual ha desplazado el uso de la computadora; asimismo, que la incorporación de WhatsApp al dispositivo móvil ha desplazado notablemente el uso de Facebook.

En esta misma línea, Cloquell (2015) realiza una revisión del enfoque y la perspectiva estudiada en literatura especializada relacionada con el impacto social de internet en menores españoles. Asimismo, con datos obtenidos de la *Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de Internet de menores y jóvenes en España*, realizada por el Ministerio del Interior y publicada en junio de 2014, analiza los hábitos de uso y comportamientos de los adolescentes en torno a internet en España. Concluye que la sociología ha centrado su mirada en el análisis de los procesos de socialización y personalización en los menores a través de la red. Desde la psicología se ha hecho hincapié en la adicción que supone determinados hábitos y en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para ejercer un cierto tipo de acoso psicológico entre iguales (*ciberbullying*). Por su parte, las ciencias de la comunicación han enfatizado más en los hábitos de consumo, las preferencias de las redes sociales y los comportamientos de los menores en la red. El derecho se ha centrado en el análisis del ordenamiento jurídico en referencia a la protección de los derechos del menor ante las TIC; y las ciencias de la educación han abordado y explorado las posibilidades que ofrecen las TIC en el mundo de la enseñanza. Con resultados de la encuesta se concluye que existe un uso muy generalizado y frecuente de internet y las redes sociales por parte de los menores. El uso de WhatsApp, Messenger y navegar por internet para realizar trabajos escolares o la búsqueda de información, son las actividades más habituales entre los jóvenes.

En otras investigaciones se reporta que el uso de WhatsApp, Messenger y navegar por internet para realizar trabajos escolares o la búsqueda de información son las actividades más habituales entre los jóvenes. Aranguren y Colman (2015) estudian

cómo mujeres y varones de rangos de edad (19-68 años) y niveles educativos específicos, residentes de la región 9na. de la provincia de Buenos Aires, se relacionan, usan y definen a la telefonía celular. Mediante una metodología cualitativa comparativa que incluyó el desarrollo de entrevistas y la perspectiva de algunos estudiosos de la comunicación estos dos investigadores concluyeron que para los entrevistados el principal uso que dan al teléfono celular es la comunicación. Asimismo, que la diferencia generacional de los entrevistados no influye en los usos y la imagen que se tiene de este dispositivo.

Sanz (2014) estudia el grado de dependencia que el uso de WhatsApp puede generar en los adolescentes, y si esta aplicación y el teléfono celular pueden utilizarse para motivar el aprendizaje. Asimismo, analiza nuevos escenarios y recursos didácticos que podrían enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que, desde su perspectiva, estos dispositivos proporcionan nuevas oportunidades, estrategias y herramientas de apoyo.

Con el fin de comprender los procesos de resistencia de padres, madres, alumnado y profesorado en los usos de las TIC, Campos (2015) realiza un acercamiento etnográfico concertado a un centro educativo privado español y al conjunto de su comunidad educativa para describir las barreras con las que se etiquetan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas y las costumbres que se han instalado en las mismas. En las conclusiones –denominadas Contradicciones: entre los usos y las resistencias– se señala que el protagonismo de la tecnología en las escuelas es una realidad y con ello las resistencias se reducen significativamente. Hay una visión optimista de las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito de la educación de parte de los distintos agentes implicados. Dos hallazgos más fueron que la brecha digital se ha estrechado significativamente desde el momento en el que hay padres y madres que reconocen estar más enganchados al WhatsApp que sus hijos, y que los alumnos de 4º de ESO que frecuentaban los grupos de esta aplicación obtenían buenos resultados académicos.

1.5.3 Estudios sobre el desarrollo de estrategias didácticas con apoyo de WhatsApp

En un tercer grupo ubico a los estudios que analizan el uso de WhatsApp para estrategias didácticas. Padrón (2013) analiza, desde el paradigma del aprendizaje móvil,

algunas estrategias didácticas basadas en WhatsApp y el uso de esta aplicación para promover el aprendizaje colaborativo en procesos educativos formales e informales en una maestría de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela. Sus conclusiones destacan que el uso de WhatsApp, al integrarse a una estrategia formativa, favorece la construcción del conocimiento entre los grupos y se mejora la comunicación. Por su parte, Vilches, Reche y Marín (2015), a través de un diseño de investigación secuencial mixto, muestra el diseño y validación de un cuestionario para conocer y describir cómo estudiantes de grado de la Universidad de Córdoba, Argentina, usan WhatsApp para realizar una tarea grupal, así como las ventajas e inconvenientes que en ello perciben. Metodológicamente, se utilizó un diseño de investigación secuencial mixto en dos fases, basado en la secuenciación de procesos cualitativos y cuantitativos para captar la utilización de WhatsApp en situaciones de trabajos académicos grupales desde el punto de vista de los estudiantes.

En Díaz-Jatuf (2014) encontré la reseña de una experiencia práctica de implementación del uso del WhatsApp a través de teléfonos celulares, con el objeto de fomentar el aprendizaje cooperativo en Bibliotecología y Ciencias de la Información. La experiencia fue positiva en su aplicación porque resultó una herramienta innovadora dentro del proceso de aprendizaje en Bibliotecología y Ciencia de la Información y como herramienta que apoya –sin carga emocional– al proceso evaluativo.

Díaz y Yuni (2015) realizaron una investigación con enfoque cualitativo, para analizar si la gramática pedagógica de la formación docente es interpelada por la inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y el uso pedagógico que hacen los docentes de éstas. En sus reflexiones finales destacan que quienes intervienen en procesos de formación docente deben considerar la presencia de las TIC porque están dentro y fuera las aulas, y aunque su presencia en el aula no garantice la mejora o la transformación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se requiere la construcción de metodologías que las integren y que permitan hacer lo que con ausencia de éstas no es posible.

1.5.4 Estudios sobre los recursos y la escritura en WhatsApp

Como se señaló anteriormente, la escritura en Internet asume algunos rasgos específicos. Uno de los recursos presentes en la mayoría de los chats de WhatsApp son los *emojis*, y no es casual que estos signos estén recibiendo más atención en la investigación. Por ejemplo, Sampietro (2016), desde una aproximación multimodal,

analiza el uso del *emoji* del pulgar hacia arriba en un corpus de mensajes de WhatsApp. Su estudio busca contribuir a superar la arraigada idea de que estas “caritas” sirven para expresar emociones en el discurso digital; para ello, considera la historia que hay detrás de estos recursos semióticos, la sofisticada relación entre imagen y texto, y la interacción entre los usuarios en la vida real y en la pantalla. Sus conclusiones señalan a los emojis como un recurso visual que los usuarios de WhatsApp utilizan para indicar un tono informal, en muchos casos coincidiendo con usos estilísticos específicos, como el cambio de código, el uso enfático de la puntuación o elecciones de registro. Es decir, los emojis permiten señalar la informalidad de la conversación o incluso aceptar la informalidad expresada por medio otros tipos de recursos; al *emoji* del pulgar hacia arriba –que suele aparecer solo, sin ulterior contenido verbal y generalmente al final de los intercambios, lo cual puede ser una muestra hacia la tendencia de los acuerdos que caracterizan las conversaciones cotidianas– como el tercero más frecuente en el corpus analizado, después del beso y la sonrisa.

Por su parte, Calero (2014) se propone caracterizar los textos electrónicos que se encuentran en la categoría de lo hablado escrito (Oesterreicher, 1996) y señala al servicio de mensajería instantánea WhatsApp como una muestra de ellos. Los considera un testimonio más “de la capacidad de adaptación y colonización de la competencia comunicativa humana en cualquier medio” (citando a Blanco, 2002, p. 79). A partir de estudios de caso, se plantea la manera en la que WhatsApp interviene en las relaciones interpersonales y reflexiona acerca de los beneficios del incremento de estos nuevos modos de comunicación, pero también en el desaliño e informalidad que estos nuevos usos presentan.

En tanto, Alcántara (2014) parte de la hipótesis de que la comunicación con mensajes instantáneos a través de aplicaciones como la de WhatsApp posee características distintas con respecto a los demás tipos de intercambios lingüísticos y que son esas características las que permiten redefinir las unidades que utilizamos para su análisis. El análisis de un corpus de WhatsApp con 176 000 palabras, cuyas características compara con otras formas novedosas de comunicación en internet y con las formas tradicionales de oralidad y escritura, arrojó datos que mostraron diferencias en la estructura de la conversación (intervenciones, turnos, etc.) y en la definición de ésta, convertida en una interacción de límites difusos que tiene lugar de manera simultánea con otras conversaciones y que incorpora un alto grado de multimodalidad. En las conclusiones se destaca que no es adecuado hablar de una comunicación oral

escrita ni de una escritura oralizada, sino de una comunicación con características propias, incluso a la hora de compararla con otras nuevas formas de expresión desarrolladas con tecnologías contemporáneas al WhatsApp como son los blogs o los foros de internet.

Dentro de este eje, la investigación cualitativa de Carvajal (2016), realizada entre 2014 y 2016, se perfiló a identificar las transformaciones de la cultura escrita alfabética derivadas de la emergencia de prácticas de lectura y escritura en el ciberespacio, particularmente las del chat de WhatsApp, el Facebook y el Twitter, porque son espacios de comunicación que han cobrado auge en las dos primeras décadas del siglo XXI. Asimismo, se cuestiona sobre los nuevos conocimientos procedimentales que emergen a partir de las prácticas de lectura y escritura presentes en el ciberespacio y sobre los nuevos conceptos –articulados a dichos conocimientos– que están surgiendo dentro de ese contexto.

Pueden destacarse en este estado del arte sobre WhatsApp y educación algunos elementos significativos. Se reiteran algunos lugares comunes, por ejemplo la identificación de la digitalización como algo que ocurre entre los jóvenes, y el uso de la plataforma como herramienta para dar clases que parece no modificar otros aspectos de la vida escolar, aunque también aparecen elementos novedosos, como el estudio de la propia plataforma tanto en su condición de desarrollo empresario corporativo como de sus recursos o formas de escritura específicas. En varios de ellos aparecen enunciados normativos sobre los beneficios que traen las nuevas plataformas o los problemas que crean, como la adicción a redes sociales o el desaliño o decadencia de las formas de escritura. No se encontraron estudios que analicen los cambios en las formas de comunicación y en la vida institucional de las escuelas y de los docentes, tal como se propone en este trabajo.

En el siguiente capítulo, se presentan los referentes teóricos de la investigación. En particular, se analizan las nociones de nuevos medios digitales, participación y ciudadanía digital, y las prácticas orales y escritas en las plataformas, así como estudios sobre los docentes mexicanos, que son el eje estructurador del análisis de las interacciones en los grupos de chat y de los sentidos que construyen los docentes sobre estas interacciones tal como lo manifestaron en las entrevistas realizadas.

1.6 A modo de cierre

La expansión de internet, de los teléfonos celulares inteligentes smartphones y aplicaciones como WhatsApp han penetrado los muros de las escuelas y han generado nuevas formas de circulación de información, de relación, de encuentro y de comunicación que si bien nos traen beneficios, también nos colocan en una conexión permanente que no cesa, en un *no-tiempo 24/7*, Crary (2015), que implica estar disponible, sin botón de apagado y expuestos a una escritura precaria y transitoria. Estar continua, creciente o permanentemente conectados altera nuestros tiempos y nuestro espacio se torna “portable”, tal como sucede con el celular que llevamos en la mano.

En las escuelas que estudié, WhatsApp ha sustituido el uso de otros medios. El fax, el correo electrónico y comunicaciones que antes circulaban en papel (órdenes, avisos, circulares, entre otros) y se entregaban en mano propia, han sido desplazados por el uso creciente de la aplicación, la cual se ha convertido en el canal oficial por el que circulan comunicaciones oficiales y documentos serios, pero también, da paso a mensajes banales, estereotipados, sexistas, e información no siempre verificada e incluso errónea. Aunque desde la aplicación se promueven liderazgos que emergen de la popularidad, la promesa de una comunicación horizontal desde la aplicación, entra en tensión cuando interactúa con el liderazgo formalmente designado y con las jerarquías verticales propias del sistema educativo mexicano.

Aunque la aplicación se ha enfrentado a los descalabros suscitados por la venta de datos de usuarios de Facebook, Instagram y WhatsApp a la empresa Cambridge Analytica, y por el éxodo de millones de usuarios ante la notificación de cambio en sus condiciones de uso; sigue expandiéndose y mantiene su poder de control, de vulnerar la democracia, y de extraer datos. Si WhatsApp es una realidad de la que difícilmente podemos escapar; el objetivo entonces, la pregunta que deberíamos hacernos es, ¿cómo “utilizar[la] de una manera adecuada” (Turkle, 2017, p. 246).

Capítulo II. Referentes teóricos

Las herramientas teóricas con las que me acerqué al problema que formulé y con las que he buscado dar respuesta a mis preguntas de investigación y construir un objeto de estudio, requirieron un acercamiento a los desarrollos y hallazgos de diversas/os autoras/es e investigadoras/es que han teorizado acerca de los nuevos medios, de la docencia y las y los docentes mexicanos, la participación y la conversación, por lo que en este capítulo muestro el aparato teórico del que eché mano y que, a manera de un andamio, me permitió construir mi objeto de investigación.

2.1 ¿Nuevos o viejos medios? Lo digital desde la perspectiva de los entornos socio-técnicos

Cada vez más y para casi todas y todos, es común estar en lugares o en situaciones en donde la mayoría de las personas nos encontramos bajando la cabeza, mirando fijamente la pantalla de nuestro teléfono celular, el cual tomamos con las dos manos, o con una, para leer, o escribir con los pulgares o con el dedo índice algo que no puede esperar a otro momento. Ese es nuestro mundo ante la pantalla táctil de un dispositivo²² móvil con conexión a internet²³; desde él accedemos a redes sociales o a plataformas²⁴ que sin importar el momento o el lugar, actúan como repositorios de datos, de materiales (textos, imágenes, videos, audios, entre otros) y como espacios de proximidad que nos vinculan con personas conocidas y/o desconocidas; nos permiten participar en reuniones de diversa índole –trabajo, estudio, familiar, sentimental y amistad, entre otras–, nos acercan a servicios bancarios, a compras, a juegos y a entretenimientos. Como ya fue señalado, estos medios permiten una conexión continua:

²² Para Agamben (2006), un dispositivo es una máquina que produce subjetivaciones; es “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (p.257). Este filósofo advierte respecto a que, como resultado de la fase extrema del desarrollo capitalista, vivimos sin escapatoria, en una aglomeración y acumulación de aparatos y dispositivos, dado que “no hay un solo instante en la vida de los individuos que no sea modelado, contaminado o controlado por un dispositivo” (p. 258) En la actualidad la innovación tecnológica ha creado dispositivos –como los *smartphones*– cada vez más pequeños, pero que concentran una multiplicidad de herramientas.

²³ En coincidencia con Ardèvol, Roig, Gómez-Cruz & San Cornelio (2010), internet puede considerarse como “un “nuevo medio” (p.28) que cambió la manera en que la gente se comunica entre sí, y la forma en la que se produce la cultura. Internet nos permite hacer conexiones con otros, pero no deja de lado o anula otras formas o espacios sociales y/ o culturales en los que estamos inmersos. Entre las tecnologías y objetos digitales que incluye, se encuentran los sitios de redes sociales como YouTube y aplicaciones como WhatsApp.

²⁴ En este trabajo, plataforma tecnológica, plataforma digital y aplicación, son términos que indistintamente refieren a WhatsApp.

No solo nuestros cuerpos están conectados a través de Internet, sino también nuestros dispositivos en los que nuestras vidas están incorporadas. Para decirlo de manera diferente, aunque estar en línea puede ser una actividad discontinua, estar conectado es casi siempre continuo. (Isin y Rupert, 2015, p. 27)

Cabe mencionar que los términos sitio web, aplicación web y plataforma tecnológica, o digital, frecuentemente se utilizan como sinónimos. No obstante, el primero refiere a un conjunto de páginas interconectadas o estáticas en las que la entrega de información y el consumo de contenidos por parte de sus usuarios es su principal propósito. Las segundas son plataformas principalmente interactivas cuyo objetivo principal es que el usuario realice una tarea. Por su parte, las plataformas digitales, también llamadas plataformas virtuales, “son infraestructuras digitales que permiten que dos o más grupos interactúen. Por lo tanto, se posicionan como intermediarios que reúnen a diferentes usuarios: clientes, anunciantes, proveedores de servicios, productores, proveedores e incluso objetos físicos” (Srnicek, 2017, p. 55). Proporcionan a sus usuarios contenidos e información diversa y permiten acceder a aplicaciones o programas cuyo contenido (visual, de texto, audios, videos, simulaciones, etc.) satisface distintas necesidades de millones de usuarios que al mismo tiempo pueden ejecutar una o más tareas. De acuerdo con su función estas plataformas pueden ser educativas, sociales, bancarias, de comercio, de localización, entre otras. Aunque WhatsApp se define como una aplicación de mensajería instantánea, opera como una plataforma digital de tipo social al promover que sus usuarios se comuniquen y se relacionen sin importar la distancia que medie entre ellos.

Estos encuentros con la tecnología nos acercan y nos hacen partícipes de una cultura digital que, de acuerdo con Lanzeni y Ardèvol (2012), refiere a las formas de hacer y de experimentar lo digital. En un sentido amplio, la cultura digital

puede ser entendida como lo que la gente crea, hace, dice, piensa o experimenta con bits [...] Lo digital forma parte de nuestra cultura material y es más que un sustrato o una infraestructura sobre la cual tejemos nuestras relaciones. Lo digital es actualmente una parte constitutiva de nuestra vida social y de nuestro mundo material. (p. 11)²⁵

²⁵ La noción de cultura, de acuerdo con esta misma autora, refiere “a las creaciones del espíritu humano e incluye las artes, las ciencias, las religiones, los sistemas de valores, las ideologías, los imaginarios, visiones del mundo, etc. que en la antropología se pueden enmarcar dentro de lo que se entiende por producción simbólica, representaciones sociales o patrones culturales que ordenan y dan sentido a nuestra experiencia” (Ardèvol, 2013, p. 13).

Como parte de esta cultura digital, los medios digitales “[s]on tecnologías que permiten registrar, preservar, transmitir y procesar la experiencia humana; son medios de inscripción tanto como medios de circulación y diseminación de narrativas e historias” (Dussel, 2017, p.109); y pueden entenderse desde la perspectiva de van Dijck (2016), como “sistemas que facilitan o potencian dentro de la Web²⁶ redes humanas; es decir, entramados de personas que promueven la interconexión como valor social [...] pero [también como algo que] afecta los modos de hacer y de pensar de los individuos que las conforman” (p.29). Según van Dijck (2016) y también para Sherry Turkle (2017), las plataformas digitales juegan en la vida de las personas un papel complicado, pues si bien favorecen la comunicación y nos inducen a estar juntos, también nos separan.

Me refiero a estos medios sociales como nuevos medios digitales²⁷ porque, si bien pueden responder a transiciones y remediaciones en las que lo viejo y lo nuevo se imbrican y se transforman mutuamente, o bien ser re-ensambles que toman elementos de otros medios, como el cine, la radio, o la televisión, son tecnologías que contienen formas de uso propias y porque

no circulan solas [...] lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre productores y usuarios [...] Se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de información a bits, esto es, unidades que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana. (Dussel, 2012a, p.188).

Los nuevos medios, entre ellos WhatsApp, pueden concebirse como “parte de un ecosistema tecnocultural de carácter cambiante, donde pueden verse tendencias y también tensiones e inconsistencias que, a su vez, permiten proyectar distintos

²⁶ Para van Dijck, la Web en su versión 2.0 reorganiza las relaciones entre creadores y público en el contexto de un mercado online más maduro; así como un conjunto de enfoques que las empresas adoptan con la intención de exprimir la creatividad masiva, el colectivismo y la colaboración masiva o producción entre iguales (van Dijk & Nieborg, 2009).

²⁷ El término “nuevos medios” data de la década de 1990. Lev Manovich (2001) señala que lo nuevo filtra lo viejo y construye un espacio propio y que la digitalización traduce todos los formatos (imágenes, sonidos, mensajes) a información numérica. Lo que antes requería de un soporte físico (un, libro, una cinta una imagen), ahora puede traducirse a datos numéricos que se almacenan en un mismo tipo de soporte. De allí su afirmación que “la informatización de la cultura no conduce sólo al surgimiento de nuevas formas culturales, como los videojuegos y los mundos virtuales, sino que redefine las que ya existían, como la fotografía y el cine” (Manovich, 2001, p. 52), lo cual trae consigo transformaciones sociales y culturales, pues como pasó con la imprenta en el siglo XV y la fotografía y el cine en los siglos XIX y XX, respectivamente, los nuevos medios como por ejemplo la aplicación de WhatsApp, han modificado de manera radical nuestras formas de pensar y percibir, porque “la revolución de los medios informáticos afecta a todas las fases de la comunicación, y abarca la captación, la manipulación, el almacenamiento y la distribución; así como afecta también a los medios de todo tipo, ya sean textos, imágenes fijas y en movimiento, sonido o construcciones espaciales” (Manovich, 2001, p. 64).

escenarios futuros” (van Dijck, 2016, p.11). Lo dicho por esta autora, así como el reporte de Claudia Castro (2017), del periódico *Excelsior*²⁸, sugiere que estos nuevos medios son responsables de que muchas personas prefieran realizar actividades personales, sociales, culturales y profesionales en entornos virtuales, lo cual incluye –según pude observar en las indagaciones que realicé– a las/os maestras/os de educación básica:

de acuerdo con un estudio de IDC Research, cuatro de cada cinco usuarios de móvil consultan sus dispositivos dentro de los 15 minutos siguientes a haberse despertado. El Trends In Consumer Mobility Report de Bank Of América destacó que el 70% de los usuarios de teléfono celular duerme con el dispositivo a menos de un metro de distancia, y según Arbitrion and Edison Research, 90% de los usuarios tiene su Smartphone siempre o la mayoría del tiempo al alcance de la mano. [En promedio] lo consulta[n] unas 150 veces al día [...], interactúa[n] con él durante las comidas en 37% de los casos e, incluso, acompaña a uno de cada tres usuarios en sus visitas al baño.

Otros desarrollos sobre los nuevos medios digitales a los que acudí fueron los de van Dijck (2016), Ardèvol, Roig, Gómez-Cruz y San Cornelio (2010), Manovich (2005) y Dussel (2012, 2012a, 2017). Para van Dijck (2016), los nuevos medios son “sistemas que facilitan o potencian dentro de la web, redes humanas, es decir, entramados de personas que promueven la interconexión como un valor social” (p.29). Por su parte, Ardèvol, *et al*, (2010) con el respaldo del trabajo de Appadurai (1998), adoptaron el término ‘nuevos medios’ para referirse a “un “nuevo” contexto social de participación, distribución y consumo de productos textuales y audiovisuales [...] que surge a partir de las interrelaciones e intersecciones que se crean entre los diferentes medi[os] (“viejos” y “nuevos”) y los diferentes actores sociales” (p.28).²⁹ Para Lev Manovich (2005), las revoluciones causadas por la distribución mediática ante la llegada de la imprenta en el siglo XVI y por las imágenes fijas con el advenimiento de la fotografía en el siglo XIX, quedan detrás del amplio impacto que ha significado

el desplazamiento de toda la cultura hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por el ordenador [...] [Esta revolución] de los medios informáticos afecta a todas las fases de la comunicación, y abarca la captación,

²⁸ En el ámbito del trabajo que desarrollé, existe una amplia producción de la llamada literatura gris (periódicos, revistas, folletos, informes de estudios de marketing) y en ocasiones hago uso ella. Soy consciente de que este tipo de literatura se produce y distribuye en ediciones pequeñas y en ocasiones difíciles de localizar; sin embargo, también reconozco su valía como fuente informativa y de conocimiento que amplía la discusión, los argumentos y me ayuda en el análisis que realizo.

²⁹ Mediascape o paisaje mediático es un concepto que el antropólogo Arjun Appadurai elaboró en 1991, como parte de su teoría de los 5 planos o dimensiones de los flujos culturales globales. Su función es la de proveer un “gigantesco y complejo repertorio de imágenes, narraciones y paisajes étnicos” (Appadurai, 2001, p.49), donde el mundo de los bienes culturales, el de las noticias y el de la política se funden.

la manipulación, el almacenamiento y la distribución; así como afecta también a los medios de todo tipo, ya sean textos, imágenes fijas y en movimiento, sonido o construcciones espaciales. (Manovich, 2005, p.64)

Para Manovich (2005), los nuevos medios son el resultado de la convergencia de las tecnologías informáticas y mediáticas, cuyo recorrido histórico, si bien está separado, produce otros medios: “gráficos, imágenes en movimiento, sonidos, formas, espacios y textos que se han vuelto computables; es decir que se componen pura y llanamente de otro conjunto de datos informáticos” (p. 65).

En congruencia con lo anterior, Inés Dussel (2014) sostiene que la inclusión digital no debe considerarse como una frontera que se mueve en una sola dirección y que tampoco la experiencia digital es universal y uniforme, sino un “proceso complejo que avanza en una topografía muy heterogénea, poblada de instituciones y culturas con su propia densidad” (p. 40). Asimismo, señala que, ante la aparición de nuevos medios, los viejos se mezclan, se fusionan o se combinan con los nuevos, lo cual pude constatar desde las primeras indagaciones que realicé, es decir, que WhatsApp no acabó con otros medios y formas de comunicarse con sus pares y autoridades (correo electrónico, circulares, encuentros cara a cara).

No obstante, de acuerdo con Scolari (2008):

estos medios se diferencian de los tradicionales por cinco características básicas: digitalización –transformación de las tecnologías analógicas a las digitales–, reticularidad –configuración comunicacional de muchos-a-muchos–, hipertextualidad –presencia de estructuras textuales no secuenciales–, multimedialidad –convergencia de medios y lenguajes en un sólo entorno– e interactividad –participación [no siempre] activa de los usuarios–. (p. 2)

En el repertorio de estos nuevos medios digitales se encuentran, entre otros, las computadoras, los teléfonos celulares, las cámaras, los videojuegos, las redes sociales, y las aplicaciones como WhatsApp.

Con estos lentes me dediqué a observar, desde la cotidianidad de los maestros de las dos escuelas que fueron parte de este estudio, qué ventajas y/o dificultades encontraron con su uso, y si ser parte del grupo de WhatsApp les trajo novedades en las formas de relacionarse, o en la posibilidad de establecer vínculos interpersonales. También, consideré importante explorar las estructuras de comunicación y las prácticas culturales que el uso de WhatsApp producía entre ellas/os porque la aplicación es un objeto cultural que los representa y que construye algunas características de la realidad que viven en la actualidad (Van Dijck, 2016; Manovich, 2005).

Para ello, me propuse “mirar desde abajo”; es decir, mirar “lo que ocurre fuera de los límites de los reglamentos, fuera de clase, fuera de asamblea, fuera de la visita rutinaria del supervisor” (Rockwell & Ezpeleta, 1983, p. 8), porque es desde abajo que se desbordan “las previsiones de la normatividad oficial” (Ezpeleta Moyano, 1986, p. 57). Es allí donde “se encuentra en acto la relación entre el sujeto y la institución” [y donde se ven] los encadenamientos y fusiones que configuran los procesos educativos” (Ezpeleta, 1992, p. 28).

2.2 Los marcos históricos e institucionales de la participación de las y los docentes

“Mirar desde abajo” implicó acercarme a las y los docentes y a la tarea que realizan (la docencia), la cual “es compleja y multifacética, se desarrolla en condiciones laborales desiguales, se alimenta de la experiencia cotidiana en el aula y en las escuelas, e implica el desarrollo de la capacidad para vincularse y comprometerse con todos los integrantes de la comunidad escolar y del entorno en que se labora” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2020, p. 14-15). Los docentes constituyen un grupo social numéricamente grande y política y culturalmente relevante en las sociedades con sistemas escolares masivos. En México, de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019), correspondiente al cuarto trimestre de ese año, hay 1.197.778 personas de veinte años y más que laboran como docentes en educación básica. El 80% lo hace en escuelas públicas y el resto en instituciones privadas. De este total, el 50.4% (603 680) imparten clase en primaria, el 25.9% se desempeñan en secundaria y el 23.7% en preescolar. En el caso de la primaria, 71 de cada 100 docentes son mujeres.

Los resultados de la ENOE también dan luces acerca de las condiciones laborales en las que llevan a cabo su tarea docente, pues el 97% es asalariado y cuenta con un contrato por escrito –de base, de planta o por tiempo indefinido– y con prestaciones. En cuanto al tiempo en el que desempeñan sus labores docentes, más del 50% destina entre 15 y 34 horas a la semana. En promedio, el salario para la primaria asciende a 10.340 pesos mexicanos.

En el nivel de primaria, datos de Mejoredu (2021), revelan que en el ciclo escolar 2019-2020, a nivel nacional el sistema educativo mexicano contaba con 47 892 directivos sin grupo y 676 620 docentes; de estos últimos, el 65.5% son mujeres.

Por su parte, la Ley General de Educación, vigente desde 2019, en sus artículos 73, 77, 106 y 107, establece que quienes ejercen la docencia en escuelas de educación básica, entre otros aspectos deben: asegurar la protección, el cuidado y la corresponsabilidad en la custodia de los educandos a su cargo; participar con el *Comité Escolar de Administración Participativa* o su equivalente en la formulación de estrategias de aprendizaje; cumplir con los elementos de normalidad mínima para la operación escolar, establecidos en la “Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica”³⁰; y cumplir con las prácticas docentes establecidas en el programa de mejora continua emitidas por el *Comité de Planeación y Evaluación* del plantel.

¿Cómo estudiar a la docencia como grupo social específico? Las miradas de los investigadores Etelvina Sandoval y Bernard Lahire me permitieron concebir a la docencia como “un proceso integral constituido por distintas fases y ámbitos que están interrelacionados” (Sandoval, 2009, p.186) y a los docentes como sujetos plurales (Lahire, 2004). La perspectiva de estos autores me fue útil porque, desde sus enfoques de corte sociológico, maestras y maestros, como todos los actores humanos, viven experiencias variadas diferentes e incluso contradictorias, en las que, además de haber acumulado experiencias, conviven, se desarrollan y se desempeñan en múltiples contextos. El docente “[es] alguien que sucesivamente ha participado durante su trayectoria, o simultáneamente, durante un mismo periodo de tiempo en universos sociales variados y en posiciones diferentes dentro de los mismos” (Lahire, 2004, pp. 54-55). En consecuencia, cada sujeto “cuenta con esquemas de acción y hábitos que se organizan en tantos repertorios como contextos sociales pertinentes, que aprende a distinguir —y a menudo, a designar— a través del conjunto de sus experiencias socializadoras anteriores” (p.55). Bajo este desarrollo teórico, las y los docentes que estudié pueden concebirse como sujetos plurales porque “cuenta[n] con esquemas de acción y hábitos que se organizan en tantos repertorios como contextos sociales pertinentes, que aprende a distinguir —y a menudo, a designar— a través del conjunto de sus experiencias socializadoras anteriores” (p.55). De acuerdo con este autor,

³⁰ En este documento, se señalan directrices, lineamientos y protocolos que los planteles educativos de educación básica, especial y para adultos de la CDMX deben seguir para apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes, directivas, administrativas y de supervisión escolar. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/guia-operativa-para-la-organizacion-y-funcionamiento-de-los-servicios-de-educacion?idiom=es>

[l]os repertorios de esquemas de acción (de hábitos) son conjuntos de compendios de experiencias sociales que han sido contruidos-incorporados en el curso de la socialización anterior en marcos sociales limitados-delimitados; y lo que cada actor adquiere progresivamente, y de un modo más o menos completo, son tanto unos hábitos como el sentido de la pertinencia contextual (relativa) de su puesta en práctica. El actor aprende-comprende que lo que se hace y se dice en un contexto dado no se hace ni se dice en tal otro. (Lahire, 2004, p.55)

Para estudiar a quienes integran los grupos de WhatsApp de estas escuelas, tomé también la perspectiva de Goffman (1959), quien permite verlos como un conjunto de individuos que manejan variadas identidades que se asocian a diversos roles y contextos sociales: madre, trabajadora, y docente, entre otros, y tratan de mostrar su mejor cara en cada “performance”, que aquí puede traducirse en la manera en la que participan en el chat de la escuela.

La perspectiva de Goffman es importante para analizar las interacciones sociales. Acudiendo a elementos del teatro, Goffman (1959) destaca la importancia de la interacción con los otros, pues desde allí se concreta y se definen las situaciones que guían la forma de ser percibidos y tratados unos a otros. Desde su desarrollo, los sujetos somos actores que representamos roles intencionales y acordes con el contexto en el que nos encontramos. Con dichos roles buscamos impresionar a los otros y para ello echamos mano de “la expresión que ‘da’ (símbolos verbales que transmiten información) y de la expresión que ‘emana’ (acciones)” (p. 14). De esta manera, somos capaces de manipular y controlar situaciones reales y cotidianas para presentarnos, justificarnos y relacionarnos con otros, o, con nosotros mismos. Su argumentación incluye que, para actuar, cada persona se vale de máscaras que representan “al ‘sí mismo’ más verdadero, el yo que quisiéramos ser” (Goffman, 1959, p. 31). También sostiene que en sus ‘actuaciones’ el individuo echa mano de una fachada a la que se integran la apariencia y los modales para mostrarse como es (la vestimenta, el sexo, raza, edad, e informar sobre su estatus social y el rol que habrá de desempeñar), así como de un medio que refiere al lugar en donde se realiza la acción, que se organiza desde un trasfondo (backstage) y por un equipo de trabajo que en ocasiones funciona como una camarilla.

Para este autor, la reunión de estos individuos que ejercen la docencia puede conformar un equipo en el que hay confianza, compañerismo, familiaridad, lealtad y cohesión, pero también fenómenos inversos. Como han señalado distintos autores, la comunicación interpersonal no es un proceso armonioso, lineal y completo, sino que

también se define por sus equívocos, silencios y eventuales desacuerdos (Goffman, 1959; Rueda, 2012).

A lo anterior se agregan los aportes de Rockwell y Ezpeleta (1983), quienes me enseñaron a mirar a las/os maestras/os y a los directivos escolares desde las múltiples tareas y acciones que realizan en su día a día, porque solo así es posible hacer encuadres que nos permiten recuperar lo que cada quien –cada sujeto particular– realiza desde su experiencia e historia de vida. Su aproximación a la docencia, que combina consideraciones históricas con otras antropológicas y político-institucionales, permite ver a las y los maestros como sujetos que se conforman y constituyen a través de diversas relaciones sociales y por diversos y no siempre coherentes referentes normativos (Ezpeleta, 1992). Son, desde esta perspectiva, profesionales y trabajadores. El desarrollo teórico de estas investigadoras me permitió “dar cuenta de lo heterogéneo, [...] no perderlo, pero tampoco perder[me] en él, [sino] reconocer su carácter de construcción histórica, [para] analizar desde el conocimiento de su origen y ordenamiento histórico, el sentido de las actividades que se reproducen en la actualidad” (Rockwell & Ezpeleta, 1983, p.9); y con ello, profundizar sobre lo que pasa en esas escuelas, la manera en que viven y se constituyen permanentemente, cómo cambian y qué sucede allí con la presencia de WhatsApp.

Por su parte, el trabajo que Etelvina Sandoval (2008) desarrolló en torno a los docentes de secundaria, a sus condiciones y tradiciones culturales específicas en las que laboran, y a la acción de estos sujetos desde las relaciones que entablan con sus pares y autoridades, hoy configurados por la presencia incesante de medios como WhatsApp, también me fue útil para mirar a la escuela como “un espacio de interrelación en el que confluyen esquemas culturales múltiples, lo cual origina una dinámica cultural que se materializa en las prácticas que ahí se desarrollan, en las relaciones que se construyen y en los significados e intereses que están en la base de ambas” (p. 355) y que más adelante podrán observarse.

Desde estos enfoques teóricos, en la investigación considero a las y los docentes de educación básica en México, entre ellos los adscritos al nivel de primaria, como sujetos que participan y realizan su labor educativa –la docencia– en una institución escolar, es decir, en “una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas (Fernández, 1998, p. 41)” y que opera bajo marcos normativos nacionales y locales y en apego a una cultura

institucional³¹ que los ubica como trabajadores asalariados del Estado (Rockwell & Ezpeleta, 1983). La configuración histórica de su trabajo incluye prácticas y procedimientos administrativos en los que prevalece un esquema burocrático, centralizado y de jerarquías verticales, que coincide con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y sus desarrollos posteriores,³² y que afecta de distintas maneras a quienes allí se encuentran (Fernández, 1998; Remedi, 2000, 2004, 2006).

Las y los maestros construyen significados y ponen en marcha esquemas de acción ante sus circunstancias y su trayectoria de vida (Lahire, 2004, p. 47). La siguiente reflexión de Elsie Rockwell (1986) permite ver algunos de los múltiples contextos en los que se desempeñan y acumulan experiencias y repertorios de acción:

Saber ser maestra/o implica la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; son ejemplo de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar sus actividades [...] El conocimiento que poseen los maestros en relación con su trabajo se construye en gran medida cotidianamente, en cada escuela. La iniciación en el trabajo de maestro requiere de aprendizajes nuevos que pueden o no remitir a lo que se le enseñó en la Normal. El traslado de una escuela a otra, el cambio de grado, la promoción a director o a supervisor, la ubicación en determinado medio o tipo de escuela, la asignación de determinada comisión, todos son momentos en la carrera profesional que requieren de la apropiación de los saberes necesarios para actuar competentemente en cada situación nueva. Dentro del contexto escolar algunos de estos saberes se transmiten de manera explícita entre directores y maestros o de maestros viejos a aquellos que inician su carrera; otros se construyen en el aislamiento de la práctica frente al grupo, de donde resultan tanto respuestas comunes a los problemas, también comunes, que plantea la situación escolar al maestro, como versiones particulares de los saberes compartidos. (Rockwell, 1986, p.169)

A esta descripción de la trayectoria profesional de las y los maestros podrían sumarse hoy otros ámbitos o espacios sociales que constituyen sus contextos de interacción. La comunicación digital y el uso de 'viejos' y nuevos medios se ha incorporado de manera gradual a sus prácticas cotidianas, por lo que en principio cabe preguntarse acerca de las formas que adopta la participación en un medio como WhatsApp, sobre qué saberes

³¹ La cultura institucional refiere a los significados que se 'juegan' en una institución; es un conjunto cultural que integra un sistema de valores y normas, una forma de vivir en la institución (Remedi, 2004). En ella, se conjuntan un lenguaje; sus condiciones y tareas, los roles que en ella se desempeñan y formas específicas para plantear y resolver sus conflictos, manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente, entre individuos y el con el gobierno institucional (Fernández, 1998, p.3).

³² Para acercarse a una historia de la profesión docente en México, ver los trabajos de Alberto Arnaut (1996) y de Luz Elena Galván Lafraga (2016).

demanda la participación en este medio digital, y sobre si las condiciones para la participación son las mismas para todas y todos. En el análisis de las interacciones y entrevistas que realicé, como se verá en los siguientes capítulos, traté de identificar cómo era la distribución de la participación en los grupos, los lenguajes que se utilizaban, la operación de filtros, exclusiones o normalizaciones y el manejo de los conflictos y disensos, con la atención puesta en las reglas y saberes requeridos para la participación. En términos de Isin y Ruppert (2015), quise indagar en los actos digitales que se realizan en estos grupos de chat. En el siguiente apartado me detengo en los referentes teóricos que utilicé para abordar la participación en las plataformas digitales como parte de la construcción de ciudadanía.

2.3 Ciudadanías Digitales. Tecnologías y saberes para la participación

Los seres humanos vivimos en comunidad, y eso hace a una dimensión pública de nuestra acción que ha sido estudiada por la filosofía política, desde Aristóteles a Hannah Arendt. En particular, me interesó la noción de públicos, entendidos como entidades de naturaleza colectiva que rebasan la suma de sus partes, porque ofrecen y requieren atención, y porque son un conjunto que se caracteriza por una sociabilidad e identidad compartidas y por atribuirle ciertos significados a esa identidad (Jenkins, Ford & Green, 2015, p.181). Derivada de esta noción, retomé la de 'público en red', utilizada por los investigadores de plataformas digitales para referirse a una colección de personas que comparten "una comprensión común del mundo, una identidad compartida, un reclamo de inclusión, un consenso sobre el interés colectivo" (boyd, 2011, p.54).

En acuerdo con Papacharissi (2011), estos grupos y quienes los integran, también pueden considerarse un "yo en red" que, al entrar en línea, agrega 'marcos' adicionales a esta mezcla de papeles que en primera instancia se conforma por las posibilidades que la plataforma tecnológica les permite; en segundo lugar porque son individuos que están en la búsqueda de oportunidades sociales de expresión y conexión, y también porque quieren atravesar su estado de individualidad y arribar a uno de socialidad y compañerismo. Aunque la "socialidad" y la "sociabilidad" son utilizados como sinónimos, vale aclarar que el primero

refiere a la suma de comportamientos sociales que permiten al individuo atravesar el estado de individualidad al de socialidad y compañerismo. La sociabilidad, por otro lado, se refiere a la capacidad de realizar los comportamientos sociales que conducen a la socialidad y, por lo tanto, refleja el

potencial inherente de uno para participar en dichos comportamientos sociales (Papacharissi, 2010, p. 316).

Es claro que esta visión de la participación privilegia el consenso y colaboración como efectos de la participación en red, pero coincido con Jenkins, Ford & Green (2015) en que el acceso a las tecnologías y las habilidades que se requieren para su utilización se da de manera desigual y que, como ya fue señalado en el capítulo anterior, los “lados oscuros” de los públicos digitales son hoy más claros que hace diez años.

Los estudios sobre la participación en plataformas digitales señalan que dicha participación está atravesada por condiciones socio-técnicas particulares que incluyen el acceso a internet, la velocidad de la conexión, los dispositivos, las habilidades³³ para emplear las herramientas de la plataforma, las actitudes, los valores, las normas e ideología, las emociones que cada usuario pone en juego para manejar las relaciones que se producen en un ambiente digital (Isin y Rupert, 2015), y por la motivación o el interés (Ito, Horst, Bittanti, *et al.* 2008), algo que se ve en lo que muestran las y los integrantes de los grupos de WhatsApp que son el objeto de esta tesis.

Uno de los presupuestos de mi trabajo es que las plataformas digitales como WhatsApp constituyen nuevas arenas de participación, es decir, nuevos espacios en que los que se produce la inscripción en dinámicas públicas y en la construcción de lo común; es decir, espacios en donde concitan lo público y lo privado, en donde un grupo de personas con intereses, al parecer comunes, participan, opinan, discuten, comparten, reflexionan o guardan silencio sobre lo que se dice, o se comparte. En esta tarea me he acercado al trabajo que Batorski & Grzywińska (2018) han realizado en relación con la esfera pública en línea, pues asumir que ésta es “una constelación de espacios comunicativos en la sociedad que permiten la circulación de información, ideas, debates, idealmente sin restricciones, y también la formación de voluntad política” (p. 357), me ayudó a pensar en las dimensiones que podían estar involucradas en las arenas de participación digitales, como por ejemplo cómo se configuran y organizan los grupos de WhatsApp que estoy estudiando; qué se dice, quién lo dice y con qué se relaciona lo que en ellos se dice; y cómo es la interacción entre los miembros de cada uno de estos grupos.

³³ Estas habilidades refieren a lo que Jenkins (2006) denomina alfabetización mediática, que incluye habilidades sociales y competencias culturales para lidiar con estas plataformas tecnológicas, para compartir conocimientos, y para negociar desde la diferencia y la contradicción, con el fin de formar una imagen del mundo en que vivimos.

En esta participación se configura la ciudadanía como una subjetividad política que adquiere rasgos específicos en el ciberespacio, y que demanda competencias o saberes particulares. Distintos estudios (Papacharissi, 2010; Chun, 2016; Nagle, 2017; Tufeky, 2017; García Canclini, 2019) discuten las nuevas condiciones de la participación ciudadana en la digitalidad, con sus tensiones y contradicciones: mayor autonomía pero también riesgo de fragmentación y endogamia; mayor peligro de homogeneización y estandarización por la presencia creciente de industrias culturales muy poderosas; más posibilidades de control ciudadano 'desde abajo', con la posibilidad de producir y difundir mensajes de forma horizontal y descentralizada; más informalización y participación carnavalesca, con mensajes más débiles y con menor capacidad de articulación política (Groys, 2010).

En particular, lo carnavalesco es un rasgo relevante porque se encuentra con mucha frecuencia, sobre todo en los memes que circulan por el chat de WhatsApp. El tono lúdico y creativo tiene una potencialidad de crítica y subversión que para algunos autores tiene un efecto positivo en términos de participación ciudadana. Así lo señala Zizi Papacharissi: "Si el blog provee el púlpito, YouTube provee la irreverencia, el humor y la impredecibilidad necesarias para rejuvenecer la conversación política atrapada en formulas convencionales" (Papacharissi, 2010, p. 151).

Por otra parte, se señalan algunos rasgos que se han ido expandiendo conforme avanza la plataformización de las sociedades, entre los que se cuentan la anonimización (es mucho más fácil participar sin darse a conocer), la extensión (tanto en volumen de participantes como en las áreas en las que se participa), la velocidad de publicación, respuesta y diseminación o viralización, y la trazabilidad (es decir, la capacidad de seguir la huella o rastro digital y de intervenir sobre las conexiones, como se vio en las campañas políticas a través de Facebook y otras plataformas, que estaban dirigidas y segmentadas según los públicos, por ejemplo en Brasil y Estados Unidos) (Dijck, Poell & De Waal, 2018; Nagle, 2017).

Para analizar las transformaciones que aparecen en las prácticas contemporáneas, las siguientes conceptualizaciones sobre la ciudadanía me permiten acercarme a sus rasgos y a los requisitos de saberes requeridos para la participación. El concepto de "ciudadanía" ha sido enarbolado por una variedad de corrientes filosóficas y políticas, que en su gran mayoría han adoptado un enfoque jurídico-normativo asociado al estado-nación (López Caballero & Acevedo Rodrigo, 2012). Para efectos de este trabajo, me interesan los abordajes que adoptan un enfoque histórico y

antropológico sobre las formas de ciudadanía, partiendo de que siempre se trata de analizar “ciudadanías imperfectas” (Papacharissi, 2010, p. 19), modelos e ideales nunca concretados por completo, pero con efectos significativos en los hábitos y configuraciones sociales. Para ello, las siguientes conceptualizaciones sobre la ciudadanía actúan como principios “operativos” para indagar la participación en las redes sociales en las escuelas.

En primer lugar, Margaret Somers (2008) define a la ciudadanía como “una matriz de relaciones institucionales, tecnologías, lenguajes políticos y prácticas que reclaman derechos que son siempre dinámicos y contingentes” (p. 35). Siguiendo a esta autora, la constitución de ciudadanía se da en el marco de condiciones específicas y contingentes que es necesario historizar. Este enfoque se desplaza de la preocupación sobre los atributos ciudadanos hacia la consideración de “su carácter relacional, las redes y las narrativas en las que se inscribe” (Somers, 2008, p. 35), lo que pone de relieve la materialidad de esas prácticas y, algo que aquí interesa especialmente, su carácter socio-técnico, esto es, mediado por tecnologías e instituciones.

En segundo lugar, López Caballero & Acevedo Rodrigo (2012) definen a la ciudadanía como la “multiplicidad de prácticas” que

son necesarias para que un sujeto (individual o colectivo) se vuelva competente en un momento dado y en un campo social y legal específico para hablar o actuar en nombre de lo público, o en nombre de lo que considera sus derechos (sean éstos reconocidos o no legalmente) (p. 22)

A través de esas prácticas “se negocian los criterios que definen dicha competencia” (López Caballero & Acevedo Rodrigo, 2012, p. 22): hay conflicto, hay indeterminación y hay imprevisibilidad. Por eso estas autoras hablan de “ciudadanos inesperados”, definidos siempre de forma contingente y cambiante.

La noción de competencia interesa especialmente a la educación, ya que subraya los saberes y los procesos formativos en y por los que se configura la ciudadanía. López Caballero y Acevedo Rodrigo (2012) aclaran que “la competencia [...] no es una cualidad que se adquiere de una vez y para siempre, ni está definida por los mismos actores y procesos, sino que es un campo de negociación inestable, en cambio constante” (p. 22). En este sentido, las autoras se distancian de la concepción habermasiana de la esfera pública que la considera no “un campo de relaciones de mercado sino más bien de relaciones discursivas, un escenario en el cual debatir y deliberar y no donde comprar y vender” (Habermas, 1989, p. 57). Para el filósofo alemán, las reglas que definen la interacción requieren competencias específicas: la argumentación, la persuasión, la

reflexión y la moderación de las pasiones, que suponen un saber letrado y disposiciones vinculadas a la escolarización. Al contrario, para Acevedo Rodrigo y López Caballero (2012) esas competencias pueden ser no verbales, como las disposiciones corporales, vestidos o participación en ceremonias públicas, o pueden ser actos de habla que instituyen derechos, como las declaraciones de los pueblos originarios. Esta ampliación a múltiples saberes y prácticas es valiosa para analizar los intercambios multimodales y las formas de conversación que tienen lugar en las redes digitales, que no son siempre argumentativas y reflexivas.

En tercer lugar, agrego el trabajo de Isin & Ruppert (2015), quienes para comprender lo que significa ser un ciudadano digital teorizan acerca de la vida digital y sus sujetos digitales, y acerca de la vida política y sus sujetos políticos. Estudian a las ciudadanías digitales como subjetividades performativas, es decir, conformadas en “actos (repertorios, declaraciones y proclamas) y convenciones (rituales, costumbres, prácticas, tradiciones, leyes, instituciones, tecnologías y protocolos)” (Isin & Ruppert, 2015, p. 25), e identifican tres tipos de actos digitales que son específicos del ciberespacio³⁴: los vinculados con las llamadas o interpelaciones (participar, conectar, compartir), los vinculados con los cierres o formas de control (filtrar, rastrear, normalizar) y aquellos vinculados con las aperturas o configuración de nuevas posibilidades (ser testigo, *hackear*, comunar o poner en común). Estos tres tipos de actos están mutuamente imbricados: si no se participa y se comparte, no hay posibilidades de rastreo ni de testimoniar una situación o intervención. A su vez, la ampliación de las interpelaciones permite también que aparezcan otras posibilidades o aperturas (Isin & Ruppert, 2015). Por medio de estos actos digitales los ciudadanos reclaman o se atribuyen derechos; esa atribución puede implicar una sumisión a los poderes establecidos, pero puede también conllevar la asunción de un poder y la posibilidad de subvertirlo.

Para estos autores, nos convertimos en ciudadanos a través de diversos procesos de subjetivación que involucran la obediencia, la sumisión, la subversión, y las relaciones entre cuerpos y cosas, algo que interesa especialmente para considerar lo que han impulsado los celulares y las plataformas digitales como nuevos artefactos materiales donde se construye ciudadanía. Los ciudadanos se vuelven tales “en el acto

³⁴ Para estos autores, en el ciberespacio “no viven los cuerpos, pero es allí donde se llevan a cabo las relaciones entre organismos que actúan a través de Internet [...] El resultante es una malla de fronteras nacionales que involucra una multiplicidad de órdenes legales” (Isin & Ruppert, 2015, p. 12 y 51). Es allí, donde los actos digitales, se crean y se reúnen ciudadanos fragmentados, diversos y combatientes.

de decir y hacer algo –ya sea con palabras, imágenes u otras cosas– y a través de la performance de las contradicciones propias de convertirse en ciudadanos” (Isin & Ruppert, 2015, p. 60). Esta producción subjetiva adquiere ciertos rasgos específicos en el ciberespacio mediado por las plataformas digitales. Es allí donde, desde la performance de actos digitales, los ciudadanos digitales se conforman y se reúnen, y donde se organizan nuevas formas de acción política (Isin & Ruppert, 2015, p. 66). El sujeto político que emana de la actuación a través de las plataformas digitales no es un ser coherente y unificado, sino un ser compuesto de múltiples subjetividades surgidas de diferentes situaciones y relaciones.

Cabe señalar que este enfoque se aleja de una idea de ciudadanía digital consensual y armoniosa, como la que se mencionó anteriormente en este apartado, en la que las y los ciudadanos participamos plenamente de una sociedad en línea, accedemos a internet regularmente y con una velocidad adecuada, somos capaces de leer, escribir, comprender y navegar información textual en línea y contamos con habilidades tecnológicas para navegar por la red y/o por aplicaciones como la de WhatsApp. La postura de Isin y Ruppert (2015), por lo contrario, apela a una ciudadanía digital como un lugar de contestación o de lucha social en el que la diferencia y la desigualdad son la regla, no la excepción y en donde el ciudadano digital es un sujeto ciudadano que crea el ciberespacio, se representa a sí mismo, reclama derechos digitales y actúa a través de internet con nuevas convenciones que implican hacer cosas con palabras y hacer palabras con cosas; en síntesis, una ciudadanía digital cuya subjetividad política adquiere rasgos específicos en el ciberespacio, y demanda competencias o saberes particulares:

nuestro objetivo es llamar la atención sobre la pregunta acerca de la subjetividad política en el ciberespacio. Entonces, en lugar de definir a los ciudadanos digitales de manera restringida como 'aquellos que tienen la capacidad de leer, escribir, comprender y navegar información textual en línea y que tienen acceso a banda ancha asequible' o 'ciudadanos activos en línea' o incluso 'activistas de Internet', entendemos los ciudadanos digitales como aquellos que reclaman derechos digitales. (Isin & Ruppert, 2015, p.10).

En el enfoque de Isin y Ruppert, la competencia requerida para la participación ciudadana no es la habilidad tecnológica para navegar por la red o por aplicaciones como WhatsApp (2015, p. 82), sino la capacidad de reclamar derechos, de atribuirse el derecho a tener derechos y de reclamar nuevos. Son saberes políticos y posiciones subjetivas, antes que conocimientos concebidos como “técnicos” de manera aislada. Los

ciudadanos digitales son tales porque reclaman (*claim*) y se atribuyen derechos, en este caso digitales, que, a diferencia de los derechos clásicos, no se limitan a las fronteras jurídicas de los estados-nación, sino que invocan múltiples órdenes legales, y suman otros nuevos, por ejemplo, el derecho a ser olvidada/o, o resignifican temas como el anonimato, la trazabilidad y la velocidad en términos políticos (Isin & Ruppert, 2015).

En esa conceptualización de ciudadanía digital, se ve un cierto privilegio de las formas de activismo *hacker* y de declaración de principios, que coloca la vara de la participación a un nivel alto, el de la crítica y posible subversión a un orden de cosas. En ese sentido, sus reflexiones no parecen demasiado útiles para pensar la participación en *chats* de WhatsApp que se mueven, en líneas generales, dentro de los marcos del uso definido por los desarrolladores del software, y que se limitan las más de las veces a compartir y conectar. No obstante, sus aportes contribuyeron a revisar los intercambios en los *chats* desde la pregunta de cuáles son los alcances y límites de la participación y la ciudadanización digital.

Estos 'lentes' teóricos me permitieron revisar si las y los docentes miembros de los chats aquí estudiados podían concebirse como 'productores culturales de pleno derecho' que se enfrentan a nuevas convenciones que producen otros actos de habla, entendidos aquí, siguiendo a Isin y Ruppert (2015), como actos sociales y actos digitales que, por llevarse a cabo a través de internet, implican conectarse, participar y/o compartir. En síntesis, me sirvieron para explorar si la participación en el chat genera cambios en las cosas que se hacen con las palabras, con las imágenes y con el sonido, y si desde ese espacio se promueve la emergencia de una ciudadanía digital que cuestiona las reglas y formas de participación, el otorgamiento de la palabra y los límites de lo que se puede decir (Isin & Ruppert, 2015).

2.4 Las nuevas prácticas de lectura y la escritura en las plataformas digitales

Un cuarto grupo de referentes teóricos se vincula a los trabajos sobre las nuevas alfabetizaciones y los abordajes socioculturales de las prácticas de lectura y escritura. Estos trabajos fueron importantes para entender con qué fines se usa, qué prácticas genera y qué caracteriza lo que leen y escriben en WhatsApp algunos docentes de educación básica que laboran en la Ciudad de México.

En primer lugar, el trabajo de Kalman (1999) señala que la lectura y la escritura "son ante todo prácticas sociales que suceden en las relaciones, mediadas por textos escritos, entre las personas". Además, como señala Hernández (2015) en su disertación

doctoral, no es posible hablar de usos de una manera independiente de las prácticas sociales y de los contextos en los que tienen lugar, pues “algo que han demostrado las investigaciones realizadas en el marco de los *New Literacies Studies* es que leer y escribir es una actividad que se realiza en contextos específicos, por lo que habrá que hablar de escrituras y de lecturas para referirse a la multiplicidad de formas de leer y escribir en el mundo” (Hernández, 2015, p.40). Asimismo, desde la perspectiva de este autor “los usos de las tecnologías digitales se distribuyen en la sociedad, a través de procesos de diseminación heterogéneos en los que los usos de los recursos varían según el contexto, al momento y a la situación específica en la que se utilizan” (p. 21). En este trabajo, el uso del teléfono celular y de aplicaciones como la de WhatsApp, se conciben como prácticas sociales, ya que “están siempre integralmente conectad[a]s con formas específicas de usar el lenguaje oral, [con] formas específicas de actuar, interactuar, pensar, creer, valorar, sentir; y [con formas] específicas de usar diversas clases de objetos, herramientas, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos” (Gee, 2015, citado en Hernández, 2015, p. 40).

Los trabajos sobre las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural de los lenguajes le han prestado atención a los soportes en que se producen estas prácticas, y han criticado las jerarquías y órdenes que instituyen (Cope & Kalantzis, 2010; Kalman & Street, 2009; Knobel & Kalman, 2016). Desde esta perspectiva, se puede apreciar que se lee y escribe de modos distintos, dentro de prácticas sociales específicas, con artefactos o soportes diferentes; y que estos distintos modos no tienen, a priori, un valor o jerarquía predeterminado, aunque sí lo tengan en las instituciones que tienen que ver con la cultura. Desde un enfoque sociocultural, hay que cuestionar y problematizar las jerarquías de los lenguajes y modos de representación. Por ejemplo, se puede interrogar por qué, en muchas encuestas de lectura, se sigue considerando como buen indicador de la difusión de la lectura la cantidad de libros que se lee por año, al mismo tiempo que rara vez se indaga sobre otros modos y soportes de lectura, por ejemplo las lecturas efímeras, furtivas, cotidianas de sitios web o mensajes de texto, que son probablemente muy relevantes para la formación personal y en la participación social, como ya se ha venido señalando. La noción de alfabetizaciones múltiples permite precisamente abrir la reflexión sobre ese conjunto de prácticas lingüísticas que se realizan con distintos modos de representación y en distintos soportes, y es particularmente importante para mirar lo que sucede en las plataformas digitales, donde la escritura efímera y provisoria es dominante.

Un aspecto que subraya la noción de alfabetizaciones múltiples es el uso de distintos lenguajes o modos de representación de la experiencia humana, que incluye a la escritura pero que considera también el valor de otros modos, como la imagen, el sonido y el gesto (Kress, 2005). Durante varios siglos las culturas occidentales han sido “escrituro-céntricas”, sosteniendo que la escritura es el modo de representación más completo y que debe “dominar” a todos los otros; esto ha llevado a jerarquías y exclusiones culturales muy marcadas, que los *New Literacies Studies* buscan visibilizar y cuestionar. Kress (2005), argumenta que ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la experiencia humana, y que hay que incluir en el curriculum los otros modos de representación. Por otra parte, los medios mecánicos y más aún los medios digitales han ampliado las posibilidades tecnológicas de “capturar” una imagen o un sonido y hacerlos perdurar a través de la fotografía, el cine o la grabación, y eso rompe el monopolio de la escritura que, durante mucho tiempo, era el modo más eficaz y accesible para acumular saberes o experiencias (Dussel, 2012a). Como se verá más abajo, este abordaje es particularmente importante en un soporte como WhatsApp, que combina mensajes orales, escritos e imágenes de manera muy novedosa y extendida.

Me interesó también mirar las prácticas orales en las plataformas digitales, y algunos estudios sobre la conversación, que la analizan como género verbal específico. En muchos sentidos, los intercambios por WhatsApp tienen rasgos de, o intentan asimilarse a, una conversación presencial, pero tanto por su temporalidad y su soporte como por la presencia de fotografías, videos y emojis en los chats, puede pensarse más bien en una expansión o transformación de los lenguajes y formas de la conversación.

En dirección a profundizar este análisis, me acerqué al trabajo de Craveri (2007) sobre la historia de la conversación, que me hizo pensar que, aunque los intercambios o conversaciones que suceden entre los usuarios de WhatsApp al parecer no permiten rasgos de la conversación presencial, tales como “la elocuencia del cuerpo, la eficacia de la mirada, de los gestos, de la expresión del rostro” (p. 416), sí “son un lugar de reflexión donde se decide sobre el empleo de la lengua” y donde “se hace hablar al silencio” (p. 413). También acudí al trabajo de Turkle (2017), quien afirma que si bien la conversación permite “averiguar el sentido de la red de relaciones que se establece en el hogar, el trabajo y la vida pública” (p. 21), la ‘tecnología’, traducida como *smartphones* y/o aplicaciones como WhatsApp, pueden dar lugar a una crisis de empatía que nos afecta en la casa, el trabajo y en la vida pública. En palabras de esta investigadora, la tecnología “nos está silenciando, nos está, en cierto modo, curando de hablar” (p.22).

De allí, que el remedio que propone es “una cura” a favor de la conversación.

En el rubro de la conversación, el trabajo que Dussel & Skliar (2015) y Skliar (2017) han desarrollado en torno a las ‘lenguas de la conversación’ y desde el que se cuestionan cómo es el lenguaje de lo educativo, me sirvió para pensar en cómo es y a qué responde la lengua o las lenguas que las y los docentes hablan a través de WhatsApp, porque cuando ellas/os hablan sobre lo educativo, lo que sostienen no son conversaciones entre amigos, ni tampoco es un simple intercambio de mensajes de texto. Para Skliar (2017), las ‘lenguas’ que hablan las y los maestros, tienen que ver con configurar un “nosotros”, y “siempre estuvieron muy mezcladas, además están atravesadas por las cuestiones de cómo se enuncian los afectos, los derechos, lo individual, lo colectivo, lo común y lo público” (Dussel & Skliar, 2015, p.18), en situaciones que parecen estar siempre al borde de la mercantilización.

2.5 A modo de cierre

A lo largo de este capítulo, desplegué los referentes teóricos en los que se basó mi investigación. Analicé en primer lugar lo que aportan los estudios sobre los nuevos medios digitales, que resaltan la novedad de sus posibilidades socio-técnicas y las reconfiguraciones de las prácticas sociales. En segundo lugar, revisé la conceptualización de docencia, apoyándome en trabajos sociológicos y antropológicos que la muestran como una producción histórica e institucional, aunque también exceda en ocasiones lo que los marcos normativo-institucionales proponen o promueven. En tercer lugar, me centré en los estudios sobre la participación y la ciudadanía digitales, analizando sus características y profundizando en algunos estudios que buscan entender las rupturas políticas que trae la sociedad en red. Por último, recuperé algunos trabajos realizados desde los *New Literacies Studies* y la historia y presente de la conversación como referentes para analizar los lenguajes e intercambios que suceden en las plataformas digitales. Estos planteamientos, articulados con los referentes metodológicos que expongo en el siguiente capítulo, me permitieron comprender y analizar lo que las/os docentes del estudio comparten en los grupos de WhatsApp en los que centro la investigación.

Capítulo III. Referentes metodológicos

Una investigación está hecha de piezas seleccionadas, organizadas y dispuestas en algún sentido diverso al de su origen. En historia, decía Michel de Certeau, todo comienza por el gesto de poner aparte, de reunir, de convertir en “documentos” algunos objetos repartidos de otro modo.
Lila Caimari, *La vida en el archivo* (2017), p. 10

3.1 Un encuadre metodológico: la investigación cualitativa

La metodología es la herramienta con la que las/os investigadoras/es construimos conocimiento, y de ella depende el objeto de estudio que pretendemos construir. En este capítulo presento la ruta metodológica que seguí para esta tesis doctoral. Mi trabajo se inscribe en el enfoque de la investigación cualitativa porque las preguntas que me hice acerca de la presencia y el uso creciente de medios digitales como WhatsApp entre docentes de educación básica, me llevaron a pensar en las plataformas digitales como nuevas formas de colectividad, de participar, de conversar, y de relacionarse con sus pares y con sus autoridades. El enfoque cualitativo me aproximó a lo que dos grupos de docentes hacían en esta plataforma tecnológica. También, desde allí, pude tomar decisiones, involucrarme y conmovirme (Eisner, 1998), y porque como señalan Denzin y Lincoln (2011),

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en series de representaciones que incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y diarios. De esta manera, la investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto implica que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados e interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan. (p. 3)

En mi trabajo se pueden rastrear las fases que Jorrín-Abellán (2016) plantea para el desarrollo de investigaciones cualitativas, a saber: seleccionar la perspectiva, señalar los objetivos del estudio, construir el marco teórico, plantear las preguntas de investigación, seleccionar el método de investigación adecuado, recoger datos,³⁵

³⁵ Etimológicamente, el término dato proviene del latín *datum*, lo que se da; es el antecedente necesario para llegar al conocimiento de algo o para deducir las consecuencias de un hecho. Un dato desde una

analizar los datos y codificarlos, señalar los criterios de credibilidad y dar cuenta del comportamiento ético.

La inscripción en este enfoque y el apego a esta ruta metodológica me llevó a trabajar con dos grupos de docentes adscritos a una escuela pública y otra privada en el oriente de la CDMX y pertenecientes a una misma zona escolar de educación primaria. Elegí este nivel por considerarlo más accesible que el de secundaria y porque conté con el apoyo de un contacto que me facilitó el acceso.³⁶

3.2 El ánimo por la etnografía y por la etnografía digital

En la actualidad y durante las últimas cuatro décadas, la etnografía³⁷ se puede ubicar en el paradigma interpretativo constructivista, el cual, de acuerdo con Pérez Gómez (1999), se define por el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción. Lo anterior genera un distanciamiento del positivismo, pues

el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede ser comprendido sin referencia a los significados, sentimientos y propósitos que los actores humanos vinculan a sus actividades [y] la comprensión de estos significados exige la atención al contexto y a la historia que los condiciona y matiza, así como la preocupación de entender lo común y lo singular (Guba & Lincoln, 1995, p. 116).

A este nuevo paradigma epistemológico se le puede encontrar con variadas denominaciones: interpretativo, cualitativo, naturalista o constructivista, pero independientemente del título que se le dé, en él se hace énfasis en la naturaleza

perspectiva etnográfica puede pensarse como algo que se puede manipular, contrastar, cuantificar; o bien materializar en algo concreto o en algo simbólico, a la luz de un paradigma epistemológico bajo el cual el conocimiento se genera y a la perspectiva metodológica mediante la cual se estudia la realidad en un contexto específico y las técnicas que permiten obtener información del fenómeno social que se investiga. Definir lo que es un dato para una investigación social es complejo, pues no hay una definición única, y los datos resultan pertinentes cuando se insertan en una teoría y están en función de las preguntas de investigación o de las hipótesis. Cuando se plantea una pregunta de investigación, cuando se elige a una población o cuando se formulan hipótesis ya se está accediendo a un conjunto de datos, pero los datos que se buscan para dar respuesta a las preguntas de investigación, sólo pueden encontrarse en el análisis de la amplia gama de registros e información que se recabe. Los registros pueden ser la fuente de los datos y la información de esos registros se pueden convertir en datos que se construyen a partir de lo que se registra.

³⁶ Más adelante presento un relato amplio de cómo fue este proceso.

³⁷ Etimológicamente, la etnografía refiere al estudio descriptivo (graphos) de los pueblos o de la cultura de una comunidad (ethnos). Cabe señalar que para Geertz (1987, p. 24). “la etnografía es descripción densa”. En ésta, el etnógrafo encara (salvo cuando hace la automática rutina de recolección de datos) “una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después” (Geertz, 1987, p. 24).

socialmente construida de la realidad y en la estrecha relación que se da entre el investigador y la realidad que estudia. Desde él, “la producción de conocimiento válido y relevante se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados y representaciones a partir del contraste de las interpretaciones que los diferentes sujetos participantes ofrecen de la situación que viven” (Pérez Gómez, 1999, p.61).

De lo expresado anteriormente se puede desprender que la investigación educativa hecha desde una perspectiva etnográfica, implica observar el contexto que se estudia, y en este sentido, la reflexividad del investigador va más allá de los métodos y las técnicas, pues éste se convierte en el instrumento por excelencia, ya que de la información que él obtenga y de las inferencias que de ella haga es que se pueden obtener datos que respondan a las preguntas de investigación o se acerquen al objeto de estudio. Asimismo, implica la elaboración y comprobación de hipótesis y la elaboración teórica, a la luz de hallazgos que se dan a lo largo de dicha investigación (Hammersley, 1983).

El trabajo de Rockwell (1987) coincide con lo anterior, pues ella, citando a Geertz, afirma que “Como la navegación y la jardinería, la política y la poesía [...] la etnografía es oficio de lugar: trabaja a la luz del conocimiento local” (p.1), y aunque menciona que no hay una norma metodológica que indique qué hacer técnicamente, señala que las opciones técnicas en la etnografía se articulan desde el investigador que las maneja. En este sentido, desde una perspectiva etnográfica

el conocimiento no es objetivo ni estable [sino que] forma parte de la propia realidad conocida, porque es una representación subjetiva [...]. [E]s una construcción interesada, condicionada por los flujos de poder, por el intercambio de tensiones e intereses de esa misma realidad [...]. La dialéctica entre conocimiento y realidad, entre objeto y sujeto, difumina constantemente los límites entre ambos. (Pérez Gómez, 1999, p. 61)

Bajo esta perspectiva cualitativa, y con un ánimo etnográfico, es que me he acercado a este objeto de estudio, porque considero que para estudiar lo que sucede en los grupos de WhatsApp conformados por docentes de educación básica y en los chats que de ellos se derivan, la etnografía permite ver, registrar y escribir acerca del mundo (Atkinson & Hammersley, 2007). Es una opción metodológica cualitativa que de manera horizontal acerca a los sujetos que se busca estudiar; permite conocer una realidad y elaborar conceptualizaciones teóricas respecto del objeto estudiado; observar aspectos subjetivos difíciles de cuantificar o medir objetivamente; “documentar lo no documentado [y] escuchar y comprender a otros” (Rockwell, 2009, pp.48-50). También da luces para

dar cuenta “de sus contactos desordenados y de sus combinaciones heterogéneas” (Dussel, 2017, p.110). En síntesis, “el sentido de la investigación etnográfica es producir conocimiento nuevo y una mayor comprensión de los procesos que frecuentemente han sido estudiados a otras escalas y por otros medios” (Rockwell, 2008, p. 91). Desde esta perspectiva, como se verá más adelante, se requiere echar mano de las notas de campo, de la observación, de la entrevista, de lo que sucede a partir de permanecer en el campo (Levinson, Sandoval-Flores & Bertely, 2007), lo cual en mi trabajo de investigación, significó integrarme a los grupos de WhatsApp que estudié y además, trabajar desde una vertiente de etnografía digital que me permitió desde sus chats “explora[r] los entornos materiales digitales que habitamos y cómo la actividad humana y los entornos en los que ésta tiene lugar son co-constitutivos” (Pink, *et al*, 2016, p. 184).

Lo anterior coincide con la perspectiva de Deslauriers (2004) cuando afirma que bajo el lente de lo cualitativo se puede observar de cerca e interpretar “un fenómeno social en su medio natural para darle sentido y caracterizarlo” (p.6). Por su parte, Blommaert y Jie (2019) señalan que, a diferencia de otros enfoques, la etnografía, no simplifica y/o reduce la complejidad, sino que la toma como punto de partida y trata de describirla completa y detalladamente. Ellos dicen que

la etnografía se centra en dar sentido a la acción social, a la acción social concreta realizada en contextos concretos, y pertenece a esa amplia tradición en la investigación social capturada bajo el paraguas de la “perspectiva de la acción” (cf. Blumer 1969; Goodwin y Goodwin 1992; Strauss 1993; Rawls 2002). Así podemos observar a las personas que miran cosas en línea, hacen búsquedas en línea, hacen y responden preguntas, cuentan historias, argumentan, insultan o responden a insultos, expresan alegría, aprecio y agradecimiento, dolor, ira, inquietud, preocupación, ironía y humor, agradecen a los demás; podemos observar qué les gusta, comparten y vuelven a publicar, comentan y respaldan o se distancian; podemos observarlos incorporando material en línea producido por otros en sus propias intervenciones en línea; podemos verlos iniciar y cerrar sesión; suscribirse a canales y perfiles y bloquear o ignorar a otros. Y podemos observar los recursos (en gran parte visuales) que despliegan para hacer todo eso: diferentes formas de lenguaje, jergas y, diferentes formas de escritura, emojis, memes, GIF, selfies, imágenes de perfil y banner, chats de video y transmisiones en vivo en una variedad de aplicaciones. Todo esto, sabemos, se hace en interacción con otros, tanto en el escenario como en el backstage (uno nunca está solo en la Web) y está mediado por las características específicas de los contextos en línea. (Blommaert & Jie, 2019, p.13).

Para indagar lo que sucedía en los chats que se generan en los grupos de WhatsApp que las/os docentes de la EP y del CP han conformado, tomé varias precauciones.

Primeramente, consideré el llamado de atención de Blommaert y Jie (2019) en el sentido de que lo que las personas hacemos cuando estamos en línea (online) se vincula con lo que hacemos fuera de línea (offline); en segundo término, que el vínculo online-offline complejiza el trabajo de campo y que ambas dimensiones son igualmente vitales e indispensables: “Los hechos sociales que podemos observar en línea están mediados y curados por tecnologías en complejas sinergias con sus usuarios” (Blommaert & Jie, 2019, p.3). En coincidencia con Ardèvol, Bertrand y Pérez (2003), esta aplicación – WhatsApp– está siendo

no [...] sólo un medio de comunicación, sino también un artefacto cotidiano en la vida de las personas y un lugar de encuentro que permite la formación de comunidades, de grupos más o menos estables y, en definitiva, la emergencia de una nueva forma de sociabilidad (p. 73).

También me apoyé en el trabajo de Markham y Byam (2009), para adaptar las técnicas cualitativas “clásicas” del trabajo de campo (la co-presencia, la recogida de datos y la inmersión en el campo) al entorno virtual de los chats; y me fueron útiles algunas de las ideas contenidas en el trabajo etnográfico que Hine (2004) – referente en el campo de la etnografía virtual– realizó sobre los usos del internet. Esta autora señala que “la etnografía [virtual, de internet o digital] puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella” (p. 17) y agrega que

[...] la etnografía es una metodología ideal para iniciar esta clase de estudios, en la medida en que puede servir para explorar las complejas interrelaciones existentes entre las aseveraciones que se vaticinan sobre las nuevas tecnologías en diferentes contextos: en el hogar, en los espacios de trabajo, en los medios de comunicación masiva, y en las revistas y publicaciones académicas. Una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología. En su forma básica, la etnografía consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo. El objetivo es hacer explícitas ciertas formas de construir sentido de las personas, que suelen ser tácitas o que se dan por supuestas. [...] Ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia como para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella. (Hine, 2004, p.13)

Desde esta vertiente metodológica, accedí a lo que las y los docentes hacen con esta herramienta tecnológica e interpreté al ciberespacio como un lugar que concita o se funde con el espacio real (off line), en el que los organismos actúan y se relacionan a

través de Internet. Construí mi campo de estudio, entendido éste como “the spatial characteristics of a field-based research project, the stage on which the social processes under study take place” (Burrell, 2009, p. 51). De esa manera exploré “las difusas redes de interconexión entre espacios en línea y fuera de línea” (Gewerc & Vázquez Calvo, 2018, p.184) y pude “empezar a estudiar [...] qué se hace, por qué y en qué términos” (Hine, 2004, p. 33), en un espacio, como es el chat de WhatsApp, lo cual me implicó mirar dentro y fuera del ámbito escolar en el que se desempeñan las/los docentes de estos planteles pues las tecnologías digitales se encuentran en todos los ámbitos de la vida cotidiana, y la vida transcurre entre lo digital y lo analógico con fronteras sutilmente borrosas, y

Más que desentrañar las características o el uso de tecnologías digitales concretas, para poder explorar en profundidad cómo inciden en la cosmovisión, las vidas y las rutinas de las personas, debemos aprehender otros aspectos de sus mundos, incluyendo la fluidez natural entre digital y no digital. Pensemos en las características y posibilidades de teléfonos móviles y las aplicaciones de geolocalización que permiten nuevos aspectos para relacionarnos, como una reconfiguración de lo que significa estar copresente o en un mismo espacio. Así, aunque las relaciones acontezcan estrictamente en línea, sus implicaciones pueden suceder en otros planos de la vida de las personas. (Gewerc & Vázquez Calvo, 2018, p.184)

3.3 Las herramientas para la investigación

Rockwell afirma que no hay métodos preestablecidos para hacer etnografía: “lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye; depende de la interacción que se busca con la realidad; depende, en parte, de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa” (Rockwell, 1987, p. 7).

Trabajar desde un enfoque cualitativo con sensibilidad etnográfica y en un ambiente digital es complejo; no obstante, desde la perspectiva metodológica que ofrecen la etnografía y su vertiente digital, traté de “hacer camino andando” (Rockwell, 1986, p.1) y de “hacer visible lo invisible” (Geertz, 1997), mediante el desarrollo de un estudio cualitativo que echó mano de la observación, las notas de campo, la entrevista, y el análisis de los chats. Estos ‘aparejos’ se fueron complementando y me dieron la oportunidad de obtener un conjunto de datos que me acercaron a respuestas para mis preguntas de investigación. Posteriormente —e incluso a la par de su obtención—, me permitieron analizar e interpretar los hallazgos empíricos a la luz de concepciones teóricas sobre nuevos medios digitales, las/los docentes de educación básica y las

escuelas donde desempeñan la docencia, las nuevas formas de leer, de escribir y de conversar, las arenas de participación y la ciudadanía digital que se han desarrollado en el capítulo II. El propósito fue generar nuevos conocimientos en torno a lo que específicamente sucede en la acción social del contexto de mi estudio, es decir, lo que las acciones significan para los actores que participan en ellas, en el momento que se dieron, y la relación de lo que sucede en este contexto con otros más amplios (Erickson, 1989).

3.3.1 La observación etnográfica y las notas de campo

Como se mencionó en el apartado anterior, la etnografía “no ofrece métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor deliberación” (Rockwell, 1987, p. 1); no obstante, la observación es uno de los métodos más importante de la etnografía, y en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación (Woods, 1987). Con relación a la participación, este autor señala que se refiere a la idea de penetrar en las experiencias de los otros, lo cual implica estar presente en las actividades que las/los docentes realizan en distintos días y momentos de la jornada escolar, pero también estar pendiente de lo que sucede en los ámbitos de interacción y ver desde la menor distancia posible aquello que como investigadores nos interesa capturar; sin embargo, al ser partícipes de lo que sucede en el contexto que estudiamos, actuamos sobre el medio y recibimos la acción del mismo. Los principales requisitos de la observación son “un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (Woods, 1987, p. 56); agregaría que también es necesaria la capacidad de ponerse en el lugar de los otros, la de mantener una relación permanente con la teoría, la de no perder el sentido de lo que se busca y la relación que todo esto tiene con lo que allí está sucediendo.

Durante el desarrollo de mi trabajo de investigación observé de cerca el acontecer del chat y también estuve dentro de las escuelas, en algunos salones de clases, en la dirección, durante el recreo, en algunas sesiones de consejo técnico, en las ceremonias cívicas y en algunos convivios de orden social, es decir, en las situaciones que me eran de interés y que se relacionaban con mis preguntas de investigación.

Lo anterior, aunque sencillo, me planteó varios problemas metodológicos de dimensión y origen diferentes. Aunque más adelante doy cuenta de cómo los sorteé, señalo que el primero se dio incluso antes de realizar la propia observación: ¿cómo iba a negociar y tener acceso a ese mundo peculiar que se integra con lo que sucede en el chat, al interior del grupo de WhatsApp de la escuela, y lo que pasa fuera de él, allí en la

propia escuela y más allá de ella? ¿Qué requisitos o gestiones debía realizar para poder penetrar en esos espacios? Luego, ya en el campo, ¿cómo iba a conseguir que las/os docentes a los que iba a observar no se sintieran incómodos con mi presencia? ¿Qué tenía que hacer para fundirme en el escenario, sobre todo en el del chat, y perturbar lo menos posible lo que allí sucedía? Un tercer problema tuvo que ver con el estar en el chat y en la escuela, pero tratar de solo observar y no participar; tratar de ser una observadora no participante, no excluye que se sea parte del contexto y que éste se vea modificado por esa extraña presencia.

Dado que la investigación con enfoque etnográfico demanda una atención permanente, o al menos prolongada de lo que sucede en el campo, una fuente importante de información que luego pude someter al análisis y a la interpretación fue el registro por escrito de las situaciones que se daban en el contexto de las dos escuelas y de los grupos de WhatsApp que con diversos motivos crearon cada una. Lo anterior implicó retos que consistieron: 1. En encontrar el espacio y el momento adecuados para ubicarme y no interferir en lo que estaba sucediendo, pero al mismo tiempo, desde ese lugar observar lo mayormente posible. 2. En la disyuntiva de tomar notas abiertamente y durante todo el tiempo de la observación, o no hacerlo y posteriormente, lograr que mis notas de campo presentaran una textualidad amplia de lo había observado y de lo que los distintos sujetos me habían expresado. 3. El registro fiel de la variedad de acciones y de lenguaje no verbal que se daban entre las/os docentes y entre ellas/os y sus autoridades.

Y aunque físicamente era imposible hacer un registro de todo pues “lo que el observador ve, oye y experimenta en persona no tiene sustituto real” (Woods, 1987, p. 58), mis notas de campo me ayudaron a registrar el ambiente físico y hechos significativos de esa realidad a la que quería acercarme, por ejemplo, el trato entre colegas, la actuación de las autoridades, y las situaciones de conflicto, entre otras. Siguiendo las recomendaciones de Stake (1998), la libreta de campo me sirvió para describir las condiciones físicas del lugar donde se encuentran los sujetos que estudié, el clima que percibí en el contexto de cada escuela y otros datos relacionados con la trayectoria académica y laboral de las/os docentes con las/os que realicé este trabajo de investigación.

3.3.2 La entrevista etnográfica

Aunque la observación constituye el corazón de la etnografía pura, la entrevista etnográfica es un medio de hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos. (Woods, 1987, p. 77)

Mucha de la investigación educativa se apoya en la entrevista, pues es un modo idóneo para descubrir las visiones de los sujetos y de recoger información que se relacione con el tema que se investiga.

Al igual que en la observación, no hay un método preestablecido para realizar entrevistas etnográficas, que comparten algunos de los problemas metodológicos que expresé en el apartado anterior, tales como la negociación del acceso y el que los sujetos entrevistados se sientan cómodos, no vigilados y que actúen de la manera más habitual posible.

Desde la perspectiva de Briggs (1986), la entrevista requiere una comprensión básica de las normas de comunicación de la sociedad en cuestión; por eso, recomienda que en su diseño se incorpore un conjunto amplio de rutinas metacomunicativas para evitar que el/la investigador/a imponga categorías propias. El trabajo de este autor sugiere que los conceptos de metacomunicación y contextualización de las expresiones proveen claves para la interpretación de las declaraciones individuales, pues el habla requiere de una interpretación que va más allá de su significado.

Woods (1987) señala que el éxito de la entrevista descansa en la disposición y la capacidad de la/del etnógrafa/o para establecer con los sujetos entrevistados un sentimiento de confianza y de relación. La curiosidad, el deseo de saber y la espontaneidad son atributos que no se pueden obviar en el empleo de esta técnica.

Para esta tesis doctoral, en conjunción con la observación no participante y el análisis de los chats –de los que más adelante me ocupo–, me propuse realizar entrevistas no estructuradas o semiestructuradas y a profundidad, con un doble propósito: facilitar la expresión de opiniones y hechos personales con sinceridad y precisión por parte de los/as maestros/as que participan en mi estudio, y contar con los datos que me permitan desarrollar registros ampliados que den cuenta de las visiones de los maestros en torno al uso que dan a la aplicación de WhatsApp.

La entrevista –con sus variantes: preestablecidas, semiestructuradas, grupos focalizados en un tema y clínicas– es un artefacto técnico que permite “hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Guber, 2001, p. 30). Es una situación en

la que, por medio del interrogatorio, se puede obtener información sobre las prácticas de vida, los sentimientos, las opiniones, las emociones, las conductas y el sentido que más de una persona le otorga a diversos hechos. Es una relación social cara a cara que permite el encuentro de diversas reflexividades, y la obtención de “enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación, [...] y la producción de una nueva reflexividad” (Guber, 2001, p. 75). Estos principios me hicieron considerar que la entrevista semiestructurada era la herramienta cualitativa idónea para trabajar sobre las preguntas de investigación que planteé. Con las entrevistas obtuve

enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de [posible] participación [...], porque “la <<buena>> entrevista logra más que cualquier otra práctica que refiera sentidos: no los re-presenta, sino que los presenta. Hace hablar en lugar de registrar simplemente lo dicho. Como ningún otro género, la entrevista construye su fuente. (Sarlo, citada por Arfuch, L. 1995, 159)

Coincido con Arfuch (1995) en que la entrevista fue para mi trabajo una herramienta *ad hoc* porque, más que cualquier otra práctica, presenta sentidos y no sólo registra lo dicho, sino que *hace hablar*. Las entrevistas me permitieron establecer un juego de presencia y de relación directa en la que la gente, cara a cara, está unida por el contrato de decir la verdad —elemento que no deja de ser problemático—, pero que, en todo caso, como señala Arfuch (1995), si no ocurre implica una ruptura de un pacto implícito sobre el contenido de la conversación.

A decir de Woods (1987) y como en el caso de la observación, el éxito de las entrevistas etnográficas descansa en la disposición y capacidad del etnógrafo para establecer con los sujetos entrevistados un sentimiento de confianza y de relación. En este sentido; la curiosidad, el deseo de saber y la espontaneidad son atributos que como investigadora no pueden obviarse.

3.4 Un primer acercamiento al campo

Para efectos de este trabajo, el campo refiere a las características espaciales de este proyecto de investigación, es decir, el ‘escenario’ en donde se llevan a cabo los procesos sociales que estudio (Burrell, 2009). Por su parte, el trabajo de campo es

un proceso activo en base a las decisiones de los investigadores que se define en función del objeto de investigación, la indagación teórica y los caminos que se tomen. Predefinir el espacio estudiado, en línea y/o fuera de línea, ayuda a estudiar a individuos, comunidades y prácticas sociales que realizan dondequiera

que se produzcan, aunque debemos ser conscientes de que esta enmarcación es una decisión de los investigadores (Gewerc & Vázquez Calvo, 2018, p. 188).

Bajo este marco, realicé una primera aproximación al campo que quería estudiar. Dado que me interesaba saber si esta aplicación tecnológica influía, modificaba o alteraba la organización de la escuela, las formas y los canales de comunicación, y las relaciones que entablan las/os docentes con sus pares y con sus autoridades, un primer paso fue una revisión bibliográfica que me arrojó un estado del conocimiento escaso en relación con trabajos que dieran cuenta de cómo y para qué las/os docentes de educación básica usaban los nuevos medios digitales, particularmente WhatsApp (ver apartado 1.5).

El segundo paso fue acercarme a algunas escuelas y a sus docentes. Aunque suele vincularse con la pobreza, con la delincuencia en el Valle de México y hasta etiquetar a quienes viven en esta área de la ciudad como pobres³⁸, 'nacos', o más recientemente, 'chairo'³⁹, elegí centrarme en la Alcaldía territorial más populosa y con mayor índice de marginalidad en la Ciudad de México, sólo superada en esto último por la de Tláhuac: Iztapalapa. Las razones de esta decisión fueron: sus características como zona educativa (una de las mayores de la Ciudad de México, con un fuerte movimiento docente⁴⁰) y la posibilidad de acceder a escuelas cercanas a mi domicilio.

En esta etapa conté con el apoyo de dos colegas, la directora de una secundaria particular y el supervisor de esta zona escolar de primaria. Ellos me ayudaron a sortear la dificultad que implica negociar la entrada al campo (Hammersley & Atkinson, 1983) y llevé a cabo una aproximación exploratoria que me acercó a mi objeto de estudio. En este acercamiento visité una escuela secundaria particular, dos primarias y una

³⁸ El Informe *Pobreza y Evaluación 2020* de CONEVAL, revela que, en 2015, Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Tlalpan, Álvaro Obregón y Xochimilco fueron las alcaldías con más personas en pobreza y concentraban el 66.1% de la población en situación de pobreza de la entidad federativa. Disponible en https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_CDMX_2020.pdf

³⁹ El Diccionario de mexicanismos, de la Academia Mexicana de la Lengua (México: Siglo XXI Editores, 2010), define *naco* como: "que se percibe como vulgar o de mal gusto", "que se percibe sin urbanidad o sin civismo", "que se percibe como indígena", "de bajos recursos", "que es ignorante y torpe, que carece de educación". Por su parte, el Diccionario del español de México (DEM), de El Colegio de México, señala que *chairo* (sustantivo y adjetivo ofensivo) es una persona que defiende causas sociales y políticas en contra de las ideologías de la derecha, pero a la que se atribuye falta de compromiso verdadero con lo que dice defender; persona que se autosatisface con sus actitudes. La voz *chairo*, de acuerdo con la Academia Mexicana de la Lengua, registró un considerable aumento a inicios de 2018, coincidente con la cercanía de las elecciones presidenciales mexicanas. En este periodo se polarizaron las posturas y aquellos que atacaban al entonces candidato Andrés Manuel López Obrador fueron llamados, peyorativamente, fífis por los partidarios de éste; en tanto que aquéllos llamaron, en tono despectivo, chairos a los simpatizantes de AMLO.

⁴⁰ Véase la disertación doctoral de Páez (2018), quien desde una perspectiva etnográfica analiza la trayectoria de las redes de maestras y maestros democráticos del Oriente de la Alcaldía de Iztapalapa.

supervisión escolar de primaria, todas ellas, como ya señalé, en la hoy Alcaldía Iztapalapa de la CDMX. Allí platiqué con docentes, con sus directoras/es y con un supervisor. También realicé ocho entrevistas semiestructuradas y a profundidad con algunos docentes y directivos escolares que laboran en dichas escuelas (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Entrevistas previas al trabajo de campo*

<u>Nivel y Tipo de escuela</u>	<u>Entrevistada/o</u>	<u>Fecha</u>
<u>Primaria pública</u>	1. Supervisor	16 de enero de 2017
	2. Directora escuela de tiempo completo	
	3. Directora de turno vespertino	1º de febrero de 2017
	4. Asesor de TIC en escuela de tiempo completo	
<u>Secundaria particular</u>	5. Coordinadora de Inglés, maestra de grupo y tutora de grado	20 de enero de 2017
	6. Psicóloga	31 de enero de 2017
	7. Maestro de Matemáticas	
	8. Maestro de computación	

Fuente: elaboración propia

En el Anexo 3.1, al final de la tesis, se puede consultar un reporte de estas entrevistas previas al trabajo de campo, las cuales me sirvieron “para descubrir preguntas, es decir para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana [y con ello extraer] preguntas y temas significativos” (Guber, 2001, p. 34) para mi investigación.

Un primer hallazgo de este ejercicio fue que todas/os estas figuras educativas eran usuarios de WhatsApp, lo cual me ayudó a identificar desde distintas voces: ¿quién usaba WhatsApp? ¿Para qué? ¿En dónde? ¿Con qué frecuencia? ¿De qué se hablaba en el chat? ¿En qué tono? ¿Qué lenguajes o signos se utilizaban? ¿Cuál era el ritmo de las conversaciones que allí se suscitaban?

En esta exploración también me di cuenta que trabajar con dos niveles educativos –el de primaria y el de secundaria– introducía una complejidad analítica y logística que rebasaba mis posibilidades. Por ello, con el apoyo de mi directora de tesis, tomé la decisión de trabajar solo con el nivel de primaria. En la escuela secundaria se manejan grupos de profesores que se encargan de una asignatura o que forman parte de un campo de conocimiento que concentra varias asignaturas, por ejemplo, la academia de ciencias, integrada por las asignaturas de Biología, Física y Química, o el servicio de

psicología o de tutoría⁴¹. En cambio, en el nivel de primaria, sus docentes cuentan con una formación profesional más homogénea, y la mayoría permanece en la escuela durante toda la jornada escolar. Posterior a esta decisión, y dadas las condiciones que a continuación relato, primero accedí a una escuela primaria pública (la EP) y posteriormente a una escuela particular (el CP).

3.5 El papel de la supervisión escolar en el acceso a la EP y al CP

Una vez tomada la decisión de trabajar con el nivel de primaria, el acceso a estas escuelas y mi incorporación a sus grupos de WhatsApp, fueron posibles debido a la anuencia que obtuve de la supervisora escolar que tiene a su cargo estos planteles educativos. ¿Cómo fue que esta funcionaria me autorizó el ingreso a estas escuelas?, ¿de qué atribuciones echó mano para hacerlo?, ¿por qué puede decidir lo que puede o no pasar en las escuelas a su cargo? Para dilucidar sobre estos cuestionamientos hay que acercarse a los antecedentes, a la naturaleza y a las características de la supervisión escolar en nuestro país, los cuales, de acuerdo con Márquez (2014) se remontan a la inspección, que tuvo sus orígenes en el siglo XVIII cuando México formaba parte de la Nueva España. Por su parte, Dussel (1995), apunta que los primeros inspectores nacieron para formar un sistema educativo homogéneo y que la figura de “inspector general de estudios” aparece por primera vez en la legislación francesa en 1802. Posteriormente, en el México de 1945, la Secretaría de Educación Pública, estableció en un primer reglamento para la inspección escolar, que además de formar parte de dicha Secretaría, se encargaría de

dirigir, fomentar y vigilar la obra educativa y sus obligaciones se organizan alrededor de cuatro ejes: << 1) Adquisición y mantenimiento del edificio escolar; 2) El técnico-pedagógico de planear y organizar el trabajo de las escuelas y de los grupos; 3) El social: estudiar el entorno de la zona escolar, intervenir en las dependencias de gobierno para solucionar problemas del entorno, organizar y asesorar a las asociaciones de padres; 4) El administrativo: establecer su oficina, tener al corriente la estadística, vigilar el trámite de documentos e informes, rendir los informes que le sean requeridos y tramitar todo lo relativo al movimiento de escuelas y maestros de su zona>>. (Tapia y Zorrilla, 2008, p. 113)

⁴¹ Además de la heterogeneidad en la formación profesional, las condiciones de trabajo de las/os maestras de secundaria son complejas: tiempo de trabajo fragmentado en varias escuelas y varios grupos de alumnas/os que atender. De acuerdo con (Sandoval, 2007) “[e]ste nivel nació vinculado, originalmente, a la escuela preparatoria y como parte de la educación media, incluso durante muchos años fue llamada “educación media básica”. Esta circunstancia histórica dejó huellas que aún persisten: sobrecarga curricular, docentes especializados, desarticulación entre materias, énfasis en la disciplina, control del estudiantado así como formas específicas de organización escolar, las cuales forman parte de los rasgos de identidad del nivel.” (p. 167).

Las/os supervisoras/es de zona son el enlace entre las autoridades y el plantel escolar; su función reviste una gran importancia en el desarrollo del proceso educativo. Su posición intermedia dentro del sistema educativo, las/os sitúa entre las instancias donde se elaboran las políticas del sector y la escuela, y es lugar donde se esperan poner en marcha dichas políticas:

En el ejercicio de su cargo los supervisores deben conocer bien no sólo las reglas escritas sino también las no escritas que hacen a su trabajo. La articulación de ambos tipos de reglas —procesadas por la historia personal— alimenta un sistema de certezas, expectativas y elecciones acerca de cómo funcionar en ellas y con ellas. Gvirtz y Dofour (2008) retoman a Morlino (1985) para introducir una diferencia entre el campo de lo formal (normas escritas) y lo informal (las reglas del juego), señalando que los supervisores se han apropiado 'exitosamente' de tales reglas para alcanzar la posición que hoy ocupan. (Márquez, 2014, p. 77)

La supervisión escolar es un tamiz por el que pasa todo el acontecer escolar, y para indagar acerca de los usos y las prácticas que WhatsApp generaba entre docentes y autoridades de algunas escuelas públicas y privadas de educación básica de la CDMX tuve que pasar por esa instancia, lo que pude hacer gracias a contactos informales que me ayudaron a conseguir ese apoyo. El resultado de estas gestiones informales me abrió las puertas de la supervisión y posteriormente las de la EP y las del CP.

La supervisora escolar de la zona de educación primaria a la que pertenecen la EP y el CP cuenta con 34 años de servicio⁴². La descripción que puede hacerse de esta funcionaria es similar a la que Sandoval (1997) realiza de una participante de su investigación en escuelas secundarias:

Es una maestra que ha recorrido un largo camino en diferentes escuelas y ha pasado por el puesto de director [y por los de docente, de Apoyo técnico Pedagógico y de inspectora de zona], hasta llegar a su actual posición. En este camino ha ido apropiándose de usos, costumbres, ideas y prácticas que forman un bagaje gremial necesario para desenvolverse en su trabajo. (Sandoval, 1997, p.95)

⁴² El diagnóstico nacional realizado por Calvo en 2002 mostró que el 72% de los supervisores (4 635) que había en el país eran varones y que casi la mitad de ellas/os se encontraban en los siguientes rangos de edad: 40% entre 46 y 55 años, 5% entre 56 y 60 años y 1% en más de 61 años (Calvo, 2002, pp.54-56). En contraste, el censo realizado por Del Castillo en 2006 en el entonces Distrito Federal, arrojó que el 64% de quienes desempeñaban esta función eran mujeres y que sus edades estaban en los siguientes rangos: 61% entre 45 y 54 años; 12% entre 55 y 64 años y 2% entre 65 y 69 años (Del Castillo, 2007. p. 121).

El total de escuelas a su cargo son seis: dos públicas de turno matutino (M), dos públicas de turno vespertino (V), una pública de tiempo completo (TC) y una particular de turno matutino (M).

Las gestiones informales me permitieron un contacto telefónico con la supervisora y posteriormente un encuentro presencial en las instalaciones donde se ubica la supervisión para entrevistarme con ella y con las/os directoras/es de las escuelas públicas a su cargo para contarles en qué consistía el proyecto. Al final de ese encuentro, la supervisora le indicó a una de las directoras (a cargo de una de las escuelas de turno matutino), ‘apoyarme’. Dicho apoyo consistió en darme acceso a su escuela y al grupo de WhatsApp que ella y el personal docente del plantel a su cargo habían conformado tiempo atrás. He aquí sus palabras:

Maestra, te pido por favor, si no tienes inconveniente, incluir a la maestra en el grupo de WhatsApp de tu escuela. (Supervisora EP)

La respuesta de la directora ante la indicación dada por su superior jerárquico fue acordar conmigo una nueva cita para presentarme en la escuela a su cargo, reunirme con sus docentes y platicarles sobre mi proyecto de investigación. La indicación que la supervisora dio a la directora de la EP de darme acceso a su grupo de WhatsApp me causó preocupación, pues acceder por ‘decreto’ a ese espacio virtual dejaba de lado el consenso de sus miembros. De allí que, aunque ya había obtenido el consentimiento de la supervisora de incorporarme al grupo de WhatsApp, le solicité a la directora de la EP que, previo a ello, me permitiera presentarme con las/os docentes de su escuela para platicarles mi proyecto y solicitarles su anuencia para integrarme a su grupo de WhatsApp.

El primer encuentro con las/os docentes de la EP sucedió unos días después. Acudí a las instalaciones de este plantel y durante 75 minutos comenté a los 18 docentes presentes y a la directora mis propósitos e intereses de investigación. Para concluir, respondí las dudas que algunas/os expresaron, no les comenté que por parte de la supervisión escolar ya había obtenido la anuencia de incorporarme a su grupo de WhatsApp, y les pregunté si me aceptarían como un miembro más del mismo. Algunas/os preguntaron sobre el tiempo que duraría la investigación y otras/os permanecieron en silencio; al final, se realizó una votación y la mayoría estuvo de acuerdo en darme acceso al grupo de WhatsApp de la escuela. Al término de la reunión, les solicité tener confianza, les garanticé respeto y discreción de lo contenido en su chat

y me comprometí a continuar dialogando sobre el tema durante las visitas que, con el acuerdo de sus autoridades —a supervisora de la zona y la directora del plantel— y con el de ellos, a partir de ese día realizaría a la escuela con el propósito de realizar algunas entrevistas. Posterior a esta reunión, el 21 de octubre de 2017, la directora de la EP me añadió al grupo de WhatsApp de ese plantel.

En lo que toca al CP, a mediados de abril de 2018, decidí explorar la posibilidad de involucrar en el estudio a una escuela primaria particular para observar si, desde otra forma de organización, podía percibir constantes y/o diferencias respecto de lo que previamente había indagado en la EP. A fin de evitar la búsqueda de una escuela con esta característica y de las complicadas gestiones que para acceder a ella tendría que haber realizado, aproveché el *rapport* que había logrado con la supervisora de la EP y solicité su apoyo para acceder al único colegio particular adscrito a su zona. La respuesta que obtuve de la supervisora fue positiva. Hizo del conocimiento de los dueños del CP aspectos generales de mi proyecto y les solicitó brindarme un espacio para platicarles con mayor detalle mis propósitos de investigación; permitirme, por el tiempo que fuese necesario la posibilidad de permanecer en su plantel para desarrollar algunas observaciones y entrevistas; e incorporarme al grupo de WhatsApp de la escuela (conformado por los dueños del plantel y por las/os docentes que allí laboraban). Como producto de estas gestiones e indicaciones, a finales de abril de 2018 me entrevisté con la dueña del CP —quien fungía como Directora General— con el fin de comentarle el propósito de mi investigación y solicitar su anuencia para realizar actividades de trabajo de campo, que incluyeron diversas visitas al colegio para —como ya lo había hecho en la EP— recabar datos del personal docente y de apoyo académico y administrativo, observarlos y para realizar entrevistas individuales y a profundidad.

Como resultado de este encuentro y con la finalidad de compartir con la planta docente de este plantel mis intereses y objetivos de investigación, la dueña del CP me invitó a una junta de Consejo Técnico próxima a realizarse para que durante dicho encuentro lo hiciera. La reunión fue presidida por el administrador y dueño de la escuela, y a ella asistieron 16 docentes de grupo de los niveles de preescolar y de primaria y los docentes de música, computación, e inglés, las/os cuales trabajan en los grupos de ambos niveles educativos. El orden del día establecido consideró:

1. La discusión y avisos relativos a los festejos que el colegio llevaría a cabo por el día del niño y del día de la madre;
2. La presentación de mi proyecto de investigación; y

3. Una sesión de presentación de aprendizajes clave por parte de la representante de la editorial que vende a la escuela libros de texto en apoyo a la reforma educativa.

Después de darnos la bienvenida y de dar lectura al orden de día, el administrador del CP les indicó a las maestras del nivel de preescolar presentes que solo participarían en los dos primeros puntos ya señalados, dado que tendrían que trasladarse a otra escuela de la zona, para participar en la junta de consejo técnico de ese nivel educativo.

Esperé mi turno de participación y al término de la presentación, recibí algunos comentarios y contesté algunas dudas que me formularon las docentes y el dueño del colegio. Para concluir –aunque días antes, en acato a la indicación dada por la supervisora, la directora general del CP ya me había dado de alta en su grupo de WhatsApp– solicité a las/os presentes su anuencia para incorporarme a ese espacio virtual. Aunque algunas/os guardaron silencio y otras/os permanecieron pensativas/os, la mayoría hizo gestos que denotaban su conformidad. Nadie expresó una negativa o gesto de desagrado. El dueño y administrador del CP me ratificó su disponibilidad para apoyar mi trabajo de investigación y su anuencia para realizar nuevas visitas que me familiarizaran con la dinámica de la escuela y con sus docentes, para platicar con ellos en algunos de los tiempos en los que el grupo a su cargo era tomado por otra u otro docente de inglés, de música, de computación, de educación física, o de danza, y para realizar las entrevistas antes mencionadas. Todo esto tuvo lugar previo a la conclusión del ciclo escolar 2017-2018.

A partir de esa fecha visité periódicamente el CP, y llevé a cabo la programación que realicé para las entrevistas. Como lo hice en el grupo de WhatsApp de la EP, durante el trabajo de campo traté de mantenerme al margen y tuve mínimas participaciones en las celebraciones de cumpleaños o de días festivos. Asimismo, en esos meses visité el plantel en diversas ocasiones, participé en dos de sus juntas de Consejo Técnico y logré familiarizarme con la mayoría de las/os docentes y personal de apoyo.

Estas gestiones, realizadas fuera de todo canal oficial, me allanaron el camino para acceder a la supervisión y posteriormente a las escuelas; también me evitaron la realización de trámites administrativos y me alejaron de la posibilidad de obtener una respuesta negativa por parte de la autoridad escolar a mi solicitud de ingreso a los planteles y de apoyo a mi proyecto de investigación. No obstante, dejan ver que el acceso al campo, en este caso a las autoridades escolares, a las escuelas y al personal que labora en ellas, y a sus grupos de WhatsApp, está atravesado por situaciones

complejas que como investigadoras/es nos rebasan. ¿Cómo hubiera logrado contactarme con la supervisora de la zona escolar sin los apoyos informales de colegas y conocidos? ¿Por qué funcionó mejor el contacto personal, la amistad y la camaradería con la supervisora, que echar mano de canales oficiales que, además de consumir tiempo y esfuerzo, no dan la certeza de obtener un resultado positivo? ¿Cómo habría accedido a la EP sin el acto de autoridad ejercido por la supervisora, quien instruyó a la directora de la EP y a la dueña del CP de darme acceso a su escuela, a sus docentes y a sus grupos de WhatsApp; esto último, sin su consentimiento previo? ¿Qué hubiera hecho ante una objeción de la directora de la EP, o de la dueña del CP? ¿Cómo habrían actuado las y los docentes de la EP si mi ingreso a su grupo de WhatsApp se hubiese llevado a cabo sin su anuencia? Estas preguntas dan cuenta del entramado de relaciones personales y cadenas jerárquicas de autoridad que hay en las escuelas, que, como se verá en los siguientes capítulos, son constitutivos del trabajo de campo.

3.6 El *ensamble*, la *chatista furtiva* y el *trabajo de minera*. Etapas del trabajo de campo

Con el fin de acercarme a mi objeto de estudio, y como ya mencioné, durante casi un ciclo escolar (9 meses) realicé trabajo de campo en las dos escuelas de educación básica antes descritas. Esta tarea requirió varios pasos y actividades paralelas. En primer lugar, organicé diversos encuentros presenciales con docentes y directivos escolares con propósitos distintos: presentarme, platicar, presentarles el proyecto de investigación, participar en algunas reuniones de consejo técnico y en algunas de índole social como convivios en los que se festejaba algún cumpleaños o se realizaba alguna festividad.

En segundo lugar, realicé entrevistas a profundidad⁴³ que “han reconocido la primacía de la voz; han hecho hablar a [las maestras y a los maestros] y han desencadenado relatos de diversos tipos” (Arfuch, 1995 p. 14). Un tercer paso consistió en realizar “una etnografía de Internet [para] observar con detalle las formas en las que se experimenta el uso de una tecnología [en este caso, WhatsApp]” (Hine, 2004 p. 13) y para “alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo [esta] tecnología en las culturas que la alojan o se comportan gracias a ella” (p.17). Con el acercamiento a los directivos y a los docentes, y mi presencia en las escuelas, pude en

⁴³ Las entrevistas las realicé individualmente y a partir del guion de entrevista semi-estructurada que contempla 45 preguntas distribuidas en seis temas especificados en el Anexo 3.4.

paralelo “tejer relaciones de tú a tú” (Ardèvol *et al*, 2003, p.6) para acceder e integrarme a los grupos de WhatsApp que con propósitos similares se han echado andar en estos planteles, y para “observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de [esta] tecnología” (Hine, 2004 p. 13). Con estas acciones, pude “observar un fenómeno social en su medio natural para darle sentido y caracterizarlo” (Deslauriers, 2004, p. 6). En la Tabla 2 se puede observar para cada plantel, los días que observé el chat, el periodo en el que realicé el trabajo de campo, las entrevistas que realicé, y el número de posteos que contabilicé en cada uno de sus chats.

Tabla 2. Alcances del Trabajo de Campo

	EP	CP
Días de observación y seguimiento al chat/ Periodo	123 21/oct./ 2017 al 21/ feb./2018	139 14/ abr./2018 al 29/ ago./2018
Entrevistas realizadas	25	23
Posteos en el chat	1 440	389

Fuente: elaboración propia

Inicié en la EP y, una vez concluida la observación y seguimiento a su chat y realizadas las entrevistas al personal de ese plantel, inicié un procedimiento similar en el CP. Este trabajo lo realicé en tres etapas continuas y paralelas, que describo a continuación.

A la primera etapa la denominé *el ensamble*. Usé esta metáfora porque en ella traté de empezar a construir, a unir e ir ajustando las piezas de mi trabajo. Primero, me aproximé al campo que quería estudiar, entablé contacto, conocí y me familiaricé con la supervisora escolar. Platicar con ella, presentarle el proyecto de investigación y solicitar su anuencia para ingresar a la EP, fue la ‘llave’ que me abrió las puertas a dos de las escuelas a su cargo. Como ya comenté, asistir a dichas escuelas, platicar con las/os docentes, con las/os directivas/os con los dueños del CP y con el personal de apoyo y asistencia a la educación, compartir con ellas/os mis intereses e inquietudes y participar en algunas de sus reuniones de consejo técnico y en algunas actividades de índole social me permitieron familiarizarme y generar vínculos de empatía con la mayoría.

No obstante, en este ‘ensamblaje’ algunas piezas me dieron problemas y no ‘embonaron’ del todo. Tal fue el caso de la Directora de la EP, quien aunque no influyó en el ánimo o en la anuencia de las/os docentes a su cargo para colaborar en mi proyecto, y acató la indicación de su superior jerárquico –la supervisora– de darme acceso al plantel a su cargo e incluirme en su grupo de WhatsApp, mantuvo durante todo el tiempo una actitud de desconfianza, de desagrado y de recelo al trabajo de

investigación que me encontraba realizando, lo que se evidenció en hacerme esperar por largos periodos para poder hablar con ella, en hablar conmigo para lo estrictamente necesario, en mostrarse renuente a que estuviera presente en las juntas de consejo técnico que ella presidía, y en argumentar en todo momento cargas de trabajo o actividades para evitar que la entrevistara. Eventualmente, si en lugar de una indicación, la supervisora le hubiese solicitado su opinión acerca de colaborar con mi proyecto, probablemente su actitud podría haber sido distinta. Su descontento pudo deberse a no entender o a no recibir alguna explicación acerca de por qué la supervisora eligió su escuela y no otra de la zona para apoyar mi proyecto; o también a conflictos personales y laborales entre ambas que no se relacionaban con mi trabajo de investigación. Independientemente de las razones que motivaron el desagrado y la desconfianza de la directora de la EP hacia mi tarea investigativa, esta situación me planteó un conflicto metodológico y me mantuvo en tensión permanente.

Por su parte, la directora y dueña del CP siempre mostró agrado, interés y cooperó con mis actividades. Durante los encuentros que sostuvimos, por sus expresiones amables y de reconocimiento al trabajo de su superior jerárquico –la supervisora–, pude inferir que mantenían una relación respetuosa, cordial e incluso de amistad, por lo que la indicación de apoyar mi tarea investigadora no le causó incomodidad alguna.

Las situaciones que viví en esta etapa del trabajo de campo estuvieron permeadas por la anuencia e indicación de la supervisora de la zona de integrarme a los grupos de WhatsApp (aunque ella no formaba parte de ellos), por el recelo de algunas/os docentes de la EP respecto a que alguien ajeno a la escuela irrumpiera en su comunidad virtual, y por el interés y agrado que la mayoría de las y los docentes de la EP y del CP mostraron por el proyecto de investigación. En el CP, la totalidad del personal docente y de apoyo académico y administrativo aceptó sin objeción alguna mi incursión en sus actividades cotidianas y en su grupo de WhatsApp; incluso, se dieron manifestaciones de agrado por el hecho de que alguien ajeno a la escuela estuviera realizando una tarea investigativa y que, como resultado de ella, los dueños de la escuela tomaran nota de algunas inquietudes del personal que no se externaban por temor a alguna represalia (tal como lo expresaron tres docentes durante la entrevista). He aquí el testimonio de una de ellas:

Creo que nos hace falta y siempre lo he dicho, una persona externa para que vean la dinámica del colegio, no es lo mismo que yo como docente externe mi

sentir a que una persona externa vea lo que pasa dentro del colegio, yo muy honestamente cuando empezó esta parte de las entrevistas, de que nos preguntaras, yo lo primero que pensé es... ahh, nos están haciendo un estudio para ver cómo nos relacionamos porque si, entre comillas, no tenemos conflictos, por qué no podemos consolidar este equipo, y entonces varias compañeras se acercaron y dije ah, no soy la única que piensa lo mismo. Y entonces creo que eso es importante, a mí en lo personal sí me gustaría que nuestras autoridades, al menos de lo que yo he hablado, porque no puedo hablar por mis compañeras, vean esta parte, este sentir de qué es lo que está pasando con nosotros, como docentes... (ECP17)

En esta primera etapa de ensamblado, también establecí con los directivos de las dos escuelas y con sus docentes un acuerdo de confidencialidad absoluta respecto a lo que observara en sus chats, en la escuela y en sus salones, y acerca de lo que me dijeran durante los encuentros informales que tuviéramos y durante las entrevistas que posteriormente realizaría.

En una segunda etapa observé y di seguimiento a lo que acontecía en el chat de cada plantel, pues como integrante de estos grupos de WhatsApp podía leer lo que día a día se posteaba⁴⁴ o se escribía, tomar notas de ello y exportar los chats para sistematizar su contenido⁴⁵, y en ocasiones hice mínimas participaciones, que consistieron en responder ante las felicitaciones de cumpleaños, o ante las posteadas en los días previos o durante la celebración de días como el del amor y la amistad, el de la madre, el día del maestro, y las festividades de fin de año. Con estas acciones, y en coincidencia con Blommaert y Jie (2019), traté de observar las formas en que las personas se relacionan y cómo ajustan su conducta social a los contextos complejos y en gran parte invisibles dentro de los cuales interactúan con los demás.

En lo que considero como una segunda etapa, me integré a estos dos grupos de WhatsApp como una *chatista furtiva*. Así me asumí, porque traté de difuminarme y mirar agazapada, desde una esquina, el entorno que quería conocer y estudiar: lo que pasaba en los chats de estas/os docentes. Desde esta condición me aproximé a lo que allí sucedía, es decir, a lo que se decía, se compartía, y a identificar algunas relaciones de amistad y de enemistad; también pude observar a quienes participaban más y a quienes estaban allí, pero permanecían al margen de lo que se decía o se compartía. Estar en esos dos grupos de WhatsApp me acercó a lo que Hine (2004) denomina etnografía de Internet.

⁴⁴ En este trabajo todos los términos que se derivan de 'postear', se usan como sinónimos de enviar o de publicar.

⁴⁵ Más adelante me referiré con detalle a este procedimiento.

Mi condición de *chatista furtiva* no me impidió acercarme a las/os docentes y directivos, tener una presencia sistemática en estos planteles, y tejer con la mayoría de ellas/os, relaciones cercanas y empáticas. Durante varios meses, con el acuerdo de las directoras de cada plantel realicé en diversas ocasiones visitas a las escuelas, y pude interactuar con las y los docentes durante sus labores y en actividades habituales como el recreo, las ceremonias cívicas o las reuniones de tipo social en las que se realizaba algún festejo.

Para la tercera etapa del trabajo de campo utilicé la metáfora del *oficio de minera*, porque es allí donde la/el investigadora/or se 'introduce en la profundidad de la mina' y empieza la búsqueda de las 'vetas' de su objeto de estudio. Desde este 'trabajo de minería' pude organizar la información contenida en los chats de los grupos de WhatsApp de estas dos escuelas y en paralelo, ir realizando y transcribiendo las 48 entrevistas a profundidad que me permitieron reconocer "la primacía de la voz" y distintos tipos de relatos (Arfuch, 1995, p. 14). A continuación, describo cómo llevé a cabo esta etapa del trabajo de campo.

Una vez que ingresé a los grupos de WhatsApp de la EP y del CP y fui observando su acontecer, me planteé ¿cómo obtener los chats en un formato distinto al de la pantalla de mi teléfono celular?, y ¿cómo separar y ordenar la información contenida en ellos? La respuesta al primer cuestionamiento la encontré en la función '*exportar chat*' de la propia aplicación de WhatsApp. Para exportar el chat y sus archivos, di clic en el nombre del grupo y accedí al menú '*info del grupo*'; luego, di clic en '*Exportar chat*' y en '*adjuntar archivos*'

Como resultado de este proceso, obtuve para cada plantel una carpeta '*Zip*' cuyo contenido incluyó un archivo (en formato txt) con el historial del chat (mensajes de texto generados por todos los participantes) desde mi ingreso hasta el momento de la exportación. Asimismo, en dicha carpeta Zip se exportaron los archivos con las imágenes (fotos en formato jpg), las imágenes en movimiento (gif en formato mp4), los videos (en formato mp4), los audios (en formato opus y mpeg), y los documentos (en formato PDF). La Tabla 3 da cuenta de los archivos contenidos en el chat de cada escuela durante el periodo en el que realicé su seguimiento.

Tabla 3. Archivos Contenidos en el Chat

Contenido	EP	CP
Imágenes fijas	550	77
Imágenes en movimiento	20	2
Videos	118	20
Audios	3	1
Documentos PDF	28	19

Fuente: elaboración propia

Llevé a cabo el proceso de exportar el chat de ambas escuelas en varias ocasiones, pues en un medio como WhatsApp la información se agrega día a día. Por el número y por el peso que en conjunto sumaban los archivos contenidos en cada carpeta Zip (Figura 11), usé para la descarga la plataforma Dropbox, la cual me sirvió como repositorio de todo lo contenido en cada chat. El proceso de exportación de los chats a Dropbox en ocasiones consumió más de 24 horas, lo que da una aproximación a la dimensión de los archivos que circulan en los grupos.

Las carpetas Zip que generé a partir de los chats y posteriormente los archivos que contienen los audios de las entrevistas, su transcripción y su primer análisis, me sirvieron de insumo para generar el corpus de la investigación, el cual puede consultarse en el Anexo 3.3, al final de la tesis.

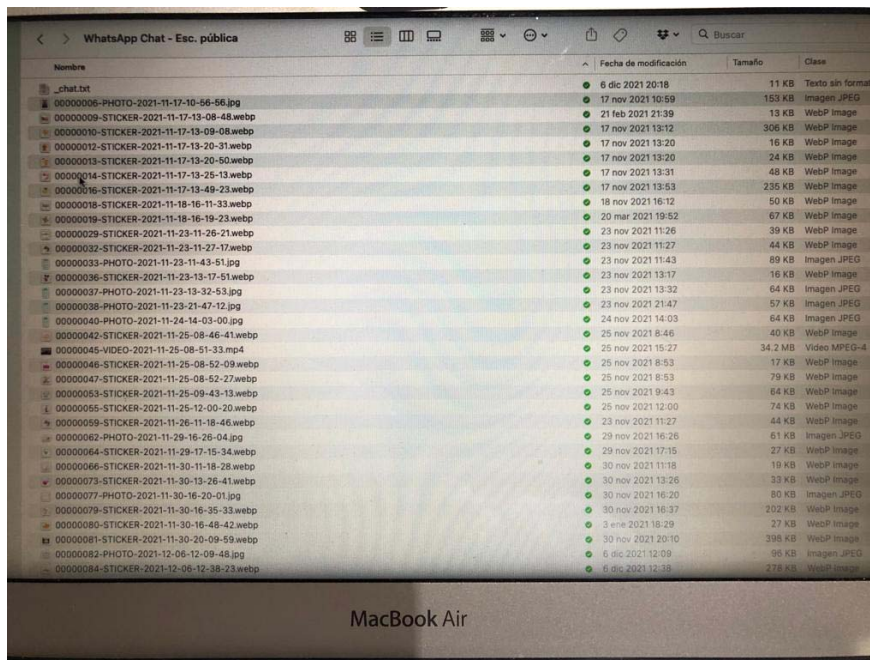


Figura 11. Vista general de los archivos contenidos en la carpeta Zip

Una vez obtenida la carpeta Zip de cada chat me pregunté cómo separar y ordenar la información contenida en ellos, y cómo iniciar un ejercicio analítico que me acercara a

los propósitos y usos que las/os docentes y directivas/os de estas escuelas daban a los grupos de WhatsApp que como colectivos de trabajo habían generado. Para comenzar a dar respuesta a estas interrogantes di varios pasos. Primero, seccioné el chat de la EP⁴⁶ en elementos que pudiera mirar y contabilizar por separado. Para ello, denominé ‘segmento’ al contenido del chat de cada día, en el entendido de que, si en un día no se presentaba participación alguna, dicho segmento no sería contabilizado. Bajo esta condición, en el período comprendido entre el 21 de octubre de 2017 y el 21 de febrero de 2018, en el chat de la EP se contabilizaron 123 días y 122 segmentos, porque en un día no hubo registro alguno. Este primer conteo arrojó un primer dato: la comunicación es cotidiana e intensa. En el caso del grupo de WhatsApp del CP, del 14 de abril al 29 de agosto de 2018, se contabilizaron 139 días; sin embargo, el conteo de segmentos arrojó 66, porque en 73 días no se registró actividad alguna. Puede verse entonces que en este colegio el ritmo de comunicación es más espaciado, superando los días sin comunicación a los días donde se intercambia algún mensaje.

El segundo paso consistió en copiar el chat en un documento de Word y seccionarlo en ‘segmentos’. El insumo para esta acción fueron los archivos en formato Word que contienen el chat y que obran en el corpus de cada plantel con la denominación: “Escuela pública en segmentos” y “Colegio particular en segmentos”. Mediante el copiado y pegado de segmento a segmento, construí un registro como el que muestra la Figura 12

Tabla para Segmentar el Chat.

EP en segmentos			
No	Segmento	No. participantes	Resumen del contenido
(1)	(2)	(3)	(4)

Figura 12. *Tabla para Segmentar el Chat*

En la primera columna (1), coloqué el número del segmento (día); en la segunda columna (2), ubiqué el chat generado ese día; en la tercera columna, contabilicé el número de participantes en dicho segmento (3). En la cuarta columna, resumí el contenido del segmento (4).

El tercer paso fue identificar que, como en otros grupos de WhatsApp, en los chats de estas escuelas sus participantes aportaban, con ritmo diverso, distintos tipos

⁴⁶ Elegí el chat de la EP, porque en él había permanecido más tiempo que en el del CP. Una vez que concluí con el primer chat, continué con el del CP bajo el mismo procedimiento.

de materiales: videos, imágenes fijas (fotos), imágenes con movimiento, (Gif), audios, links a sitios o documentos en internet, documentos en formato PDF, textos escritos por las y los participantes del grupo con y sin la presencia de emojis y textos que sin ser de la autoría de los miembros del grupo, eran reenviados al chat (más adelante, respectivamente, denominaré a estos textos ‘textos propios’ y ‘textos reproducidos/reenviados’). A fin de diferenciar estos materiales y textos, asigné a cada uno el siguiente código de colores: **VIDEOS**, **IMÁGENES**, **GIF**, **AUDIO**, **DOCUMENTOS PDF**, **LIGAS** (o links a documentos electrónicos que están en internet), **TEXTO**, **EMOJIS**. Para identificar señalamientos del chat que indican la incorporación o eliminación de algún integrante que ingresa o sale del grupo, utilicé el código **AÑADIDO/ELIMINADO**. Dicha codificación se ejemplifica a continuación para un fragmento corto en la Figura 13.

	(2)	(3)	(4)
(1) 8	<p>28/10/17 01:01:57: ██████████: terapias-ludicas-guia-c.pdf • 184 páginas <adjunto></p> <p>28/10/17 01:04:46: ██████████: ActIndependenciaDeMexicoMEEP-1.pdf • 39 páginas <adjunto></p> <p>28/10/17 01:05:33: ██████████: Guía Los Primeros Días. Versión Oficial.pdf • 20 páginas <adjunto></p> <p>28/10/17 09:45:55: ██████████: 2017-10-28-VIDEO-00000090.mp4 <adjunto></p> <p>28/10/17 10:02:05: ██████████: 👍 😊 🍀</p> <p>28/10/17 10:07:33: ██████████: 😊 👍</p> <p>28/10/17 10:19:21: ██████████: 😊 🌸</p> <p>28/10/17 12:08:29: ██████████: Lindo, maestra!</p> <p>28/10/17 12:11:00: ██████████: Gracias, profe.</p> <p>28/10/17 12:12:45: ██████████: 2017-10-28-PHOTO-00000096.jpg <adjunto></p> <p>28/10/17 12:13:46: ██████████: 2017-10-28-GIF-00000097.mp4 <adjunto></p> <p>28/10/17 12:21:55: ██████████: 2017-10-28-PHOTO-00000098.jpg <adjunto></p> <p>28/10/17 12:23:23: ██████████: Gracias maestro, igualmente!!!!</p> <p>28/10/17 13:16:39: ██████████: 😊 👍</p> <p>28/10/17 14:13:36: ██████████: 😊 🌸</p> <p>28/10/17 16:49:18: ██████████: Día de muertos.pdf • 21 páginas MANDALAS Día de muertos-1.pdf <adjunto></p> <p>28/10/17 16:51:46: ██████████: Gracias por compartir!!!</p> <p>28/10/17 16:53:36: ██████████: graciad</p> <p>28/10/17 16:53:39: ██████████: 96stán padres</p> <p>28/10/17 16:54:51: ██████████: Que bueno que les justo 😊 😊</p> <p>28/10/17 16:55:00: ██████████: Gusto</p> <p>28/10/17 16:55:09: ██████████: Perdón error de dedo</p> <p>28/10/17 23:36:28: ██████████: 2017-10-28-VIDEO-00000109.mp4 <adjunto></p>	9	Materiales de apoyo al currículo y al día de muertos Video e imágenes motivacionales para iniciar el día Agradecimientos Video motivacional sobre la docencia

Figura 13. Ejemplo de Segmento Codificado

Al concluir la codificación de todo el chat, me di a la tarea de obtener por separado –y a partir de este archivo ya codificado– archivos en formato Word de cada uno de los códigos antes señalados mediante un procedimiento que consistió en eliminar todo lo que en el chat no se encontraba codificado como VIDEO. Posteriormente, repetí esta misma operación para el resto de los materiales y textos presentes en chat.

Dado que la entrevista etnográfica es un medio de “hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos” (Woods, 1987, p. 77), desde el ‘oficio de minera’ y en paralelo a la observación y seguimiento de los dos chats, me planteé realizar entrevistas semi-estructuradas y a profundidad para facilitar la expresión de opiniones y hechos por parte de las/os integrantes de estos grupos de WhatsApp, para dar cuenta de sus visiones en torno al uso que daban a la aplicación. En todos los casos reiteré a cada informante mi compromiso de mantener la confidencialidad de los datos que me compartió y solicité su acuerdo para tomar notas del diálogo que sostuvimos y para grabar con mi teléfono celular, el audio con el contenido de dicho encuentro.⁴⁷

Lo anterior, me colocó en un nuevo reto metodológico del que más adelante doy cuenta, porque a la observación, seguimiento y análisis que hacía de los chats, y a las notas de campo que recogía en mis visitas a los planteles, se sumó la realización de las entrevistas y las notas de campo que durante ellas hiciera.

Realicé las entrevistas individualmente, con apoyo del guion de entrevista semi-estructurada que previamente preparé para ambos planteles, a partir de los datos que me arrojaron las ocho entrevistas iniciales y la lectura y relectura de los chats de la EP y del CP. En dicho guion contemplé los bloques (temas) y el número de preguntas señalados en la Tabla 4. La versión completa del guion puede consultarse al final de la tesis en el Anexo 3.4.

Tabla 4. *Estructura del Guion de Entrevista*

<u>Bloque/Tema</u>	<u>Preguntas del guion</u>
a. Conocimiento/uso de la aplicación de WhatsApp	1-5
b. Propósitos y percepciones acerca del grupo de WhatsApp de la escuela	6-9
c. Participación en el grupo de WhatsApp	10-25A
d. Contenido del chat	26-32
e. Pertenencia al grupo de WhatsApp	33-38
f. Establecimiento de relaciones dentro del grupo	39-45

Fuente: elaboración propia

⁴⁷ Una docente de la EP, al momento de la entrevista, se negó a la grabación en audio y solo me permitió tomar notas de lo que conversamos.

La entrevista más larga en este grupo tuvo una duración de 1:35 horas y la más corta duró 22:41 minutos. En el CP la entrevista más larga duró 1:41 horas y la más corta fue de 18:19 minutos.

Para contar con la grabación en audio de las entrevistas, solicité la anuencia de cada entrevistada/o, y utilicé para ello la grabadora de mi teléfono celular. Adicionalmente, durante cada entrevista, tomé notas de campo que posteriormente me apoyaron en la transcripción. En total, grabé 47 entrevistas.

Dadas las actividades de las y los docentes y demás personal de apoyo, en ambos planteles las entrevistas las realicé en días y horarios distintos, los cuales, además de la disposición del personal a ser entrevistado, dependían de su disponibilidad de tiempo. No obstante, en algunos casos realicé entrevistas en partes –hasta en cuatro– porque durante la misma acudían padres de familia y demandaban la atención del docente, o porque concluía el recreo, la clase de educación física, de lectura, de danza, de computación, de inglés, y el maestro o maestra entrevistado/a debía continuar con la atención a su grupo.

Entrevisté a casi toda la plantilla de personal de ambas escuelas porque, aunque había planeado realizar 10 entrevistas individuales semi-estructuradas y a profundidad en la EP, cuando presenté el proyecto de investigación en este plantel, omití precisar el número de entrevistas que realizaría⁴⁸ y esto generó la impresión de que todas/os serían sujetos de la entrevista. En adición a lo anterior, las visitas que realicé a la EP me permitieron familiarizarme con la mayoría del personal, y en las pláticas informales que sosteníamos me preguntaban cuándo los iba a entrevistar. Con el fin de no herir susceptibilidades, decidí entrevistar a quien lo aceptara, incluido el personal de apoyo y asistencia a la educación (dos mujeres y un hombre). La directora de la escuela y una docente argumentaron tener un exceso de trabajo permanente y no las pude entrevistar, pese a que en distintas ocasiones les planteé fechas y horarios posibles. En el caso del personal de apoyo y asistencia a la educación (conserjes), solo entrevisté a una de las mujeres, porque su compañera dijo no estar en el grupo de WhatsApp. Por su parte, el varón argumentó no usar teléfono celular y, en consecuencia, tampoco ser parte del grupo de WhatsApp de la escuela. Dadas estas circunstancias, en este plantel realicé 25 entrevistas.

⁴⁸ Durante el encuentro inicial que sostuve con ellas/os, si bien mencioné que mi trabajo incluía una serie de entrevistas, no señalé con precisión cuántas realizaría, y tampoco dije que no involucraría a todas/os en esta actividad. Esto fue un error, pero la realización de numerosas entrevistas fue, al final de cuentas, beneficiosa para mi trabajo de investigación.

A fin de llevar a cabo un trabajo con características similares al efectuado en la EP, tomé la decisión de entrevistar –si estaban de acuerdo– a todo el personal directivo, docente y de apoyo académico que en ese momento laboraba en el CP. Entre las 23 entrevistas semiestructuradas y a profundidad que realicé, se encuentran la directora general del colegio y el administrador –ambos dueños del colegio–, la directora de primaria, casi la totalidad de las docentes de grupo, las y los docentes de las demás actividades que en ese plantel se realizan en apoyo al currículo (educación física, música, danza, inglés y computación), y las docentes de apoyo y asistencia académica y administrativa a la dirección. En este caso, al contar con la anuencia de los dueños del colegio, ningún docente se negó a brindarme la entrevista; no obstante, durante el periodo en el que realicé estos encuentros, dos docentes dejaron de laborar en el colegio, y en ninguna de mis visitas al mismo pude coincidir con la maestra de danza.⁴⁹ En lo que toca al personal de apoyo que se encarga de la cocina, del transporte y de la limpieza, no los consideré para las entrevistas porque no formaban parte del grupo de WhatsApp del colegio.

Una vez realizadas las primeras 25 entrevistas de la EP, me encontré ante la inmensa tarea que representaba su transcripción. En la Tabla 5 pueden verse las dimensiones de esta tarea. ¿Cómo hacerla? ¿Qué formato me sería útil y me proporcionaría un ambiente para leer en detalle los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas? ¿Cómo encontrar las ‘vetas’ que me permitieran vincular lo dicho en las entrevistas con el contenido del chat? Estas nuevas interrogantes me llevaron a decidir la utilización de un software libre (el Excel) porque, como señalan Kalman y Rendón (2016):

las hojas de cálculo permiten al investigador trabajar con una parte de los datos y con la totalidad de ellos al mismo tiempo, al utilizar las columnas para distintas anotaciones y luego reorganizarlas [...] [y porque son] particularmente útiles cuando se hacen análisis en profundidad, pues realizamos la lectura de las transcripciones línea por línea para destacar las interacciones cara a cara y examinar los textos escritos elaborados por los participantes en el estudio. (p. 36)

⁴⁹ La docente encargada de esta actividad realizaba sus labores en un día específico y su carga de trabajo no le permitía un espacio libre durante toda la jornada escolar.

Tabla 5. *Respuestas a transcribir por bloque del Guion de Entrevista*

<u>Bloques</u>	<u>Preguntas</u>	<u>Preguntas a transcribir</u>
a. Conocimiento/uso de la aplicación de WhatsApp	de la 1 a la 5	240
b. Propósitos y percepciones acerca del grupo de WhatsApp de la escuela	de la 6 a la 9	192
c. Participación en el grupo de WhatsApp	de la 10 a la 25	768
d. Contenido del chat	de la 26 a la 32	336
e. Pertenencia al grupo de WhatsApp	de la 33 a la 38	288
f. Establecimiento de relaciones dentro del grupo	de la 39 a la 45/46	336
	Total	2 160

Fuente: elaboración propia

Para esta investigación, la hoja de cálculo de Excel fue una herramienta adecuada, manejable y me sirvió para colocar ‘ecológicamente y en un mismo lugar’ las respuestas de mis entrevistadas/os a las preguntas que les formulé con el apoyo del guion previamente preparado. En la tabla que construí para tal efecto, coloqué una doble entrada en la que, en la parte superior, en la primera fila, situé la codificación que di a las entrevistas (EEP01= entrevista 1 de la EP y ECP01= entrevista 1 del CP y así sucesivamente). En la segunda fila señalé la codificación correspondiente al informante (CHEP01= chatista 1 de la EP y CHCP01= chatista 1 del CP y así sucesivamente). En la tercera fila, coloqué el nombre de la/ del informante, el grado que atendía o la función que realizaba en el plantel. En la cuarta fila, incluí la fecha de realización de la entrevista. En el lado izquierdo de la tabla, en la primera columna, coloqué los seis bloques del guion de entrevista. En la segunda y tercera columnas, ubiqué, respectivamente, una numeración progresiva y el enunciado correspondiente a cada pregunta del guion. A partir de la cuarta columna, transcribí el audio de cada entrevista (archivo en formato MP3 que obtuve al momento de la entrevista y que grabé en mi teléfono celular).

En la Figura 14 presento una vista parcial de una de las tablas que utilicé.

		CÓDIGO ENTREVISTA		CÓDIGO INFORMANTE		INFORMANTE	
		EEP10	EEP11	EEP12	EEP13		
		CHEP10	CHEP11	CHEP12	CHEP13		
		FECHA DE LA ENTREVISTA		FECHA DE LA ENTREVISTA		FECHA DE LA ENTREVISTA	
		10-mar-2018		5 de marzo de 2018		5 de marzo de 2018	
		PREGUNTA/RESPUESTAS					
BLOQUE							
a. Conocimiento/uso de la aplicación de WhatsApp	1	¿Desde cuándo y para qué usas la aplicación de WhatsApp?	Hace años, desde... pues desde que lo metieron a nuestra tecnología desde que está a nuestro alcance; la verdad no recuerdo hace cuántos años fue, yo creo que ya van más de cuatro aproximadamente. Sí... para qué lo uso... Hee... Comunicación, como medio de comunicación, trabajo, ah familiar, personal, para mí es la verdad un poco más práctico que atender una llamada, igual tengo el mensaje y en el momento que tenga el espacio pues lo choco contra esto y rápido, entonces también como que no genera tanta distracción de parte mía y de los alumnos que suena el teléfono y conteste y algo similar.	Será que como dos años aproximadamente y realmente lo utilito para estar en contacto, creo que es una manera rápida para estar en contacto con mi familia que es el principal uso que le doy y bueno, el año pasado que se formó el grupo vi el conveniente de que nos mandan la información de la escuela o nos comparten ligas para buscar material, o nos mandan algún PDF para compartir material para los niños, entonces esa es la función principal, a diferencia de los mensajes que tienen más límite, antes era por número de palabras, no podía uno mandar imágenes, en cambio en el WhatsApp se mandan fotos, videos, archivos, entonces se me hace una manera práctica de comunicarse.	Para estar en contacto con algunas personas que aprecio y por cuestiones de trabajo. (Se queda pensando...) Hace como dos años que lo uso.	Pues no tengo la fecha bien registrada, pero es para mensajes, para estar informada en los grupos y... Por el tiempo, porque es accesible a muchas personas, esto... Creo que por eso. No me acuerdo desde cuándo pero ya tiene años que empecé a usarlo.	
	2	¿Dónde/cómo aprendiste a usarla?	Dónde?... Ahhh pues como tal que alguien me haya dicho oye esto es así, no aprendí pues buscándole allí, experimentando, viendo, moviéndolo, actualizándolo la aplicación por ejemplo y claro también escuchando los comentarios de dichas actualizaciones y ya, pero a poco también.	He... Pues con mi familia, con mi hijo, como ella es joven y está al tanto de la tecnología, ella y mi cuñada fueron las que empezaron a utilizarlo y entonces al ver la ventaja del mensaje pues cambié y es muy sencillo, bueno inclusive cuando empecé a utilizar teléfonos para mandar mensajes se me complicaba, no sé si porque era muy complejo para seguir las indicaciones de los primeros celulares con mensaje, pero en cambio con el WhatsApp se me hizo muy fácil, nada más escribir y sale la flechita y sale lo que uno quiere, o igual por ejemplos si alguien me envía algo y yo lo quiero reenviar pues es muy fácil, nada más la flechita que indica que vas a ponerlo en azul que ya puede salir, entonces sí se me hace una manera muy práctica y bueno le digo tiene muchas más ventajas que los mensajes, por eso se me hizo fácil aprender rápido.	Les pedí asesoría a mis hijos porque no entendía cómo era el manejo de la aplicación.	Se me hace que es muy fácil, pues manipulándolo (se ríe) yo sola, nada más lo descargué y empecé a checar para qué se utilizaba y allí mismo fui abriendo las ventanas, todo lo que trae y ya.	
	3	¿Quisieras cambiar tu teléfono para tener más funciones o...?	Con el que tengo estoy contenta, sí.	No, realmente el celular lo uso para poder estar en...	No, estoy muy bien con este, no lo utilito mucho,	Estoy contenta, a gusto con el teléfono que tengo.	

Figura 14. Hoja de Cálculo para la Transcripción de Entrevistas

Primero transcribí las 24 entrevistas de la EP, y posteriormente, con este mismo procedimiento hice la transcripción de las 23 del CP. Al concluir, en ese orden, leí ‘de corrido’ las respuestas que todas/os, o la mayoría⁵⁰ de las/os informantes de ambas escuelas dieron a cada pregunta. Este ejercicio me permitió corregir errores de ortografía o de tipografía cometidos durante de la transcripción, familiarizarme con la información obtenida, y tener una primera aproximación a lo que el conjunto de informantes de cada plantel pensaba respecto de cada cuestionamiento contenido en el guion de entrevista. También observé que en las respuestas había señalamientos coincidentes y otros divergentes entre docentes de un mismo plantel y entre docentes de ambas escuelas.

Al concluir esta primera lectura de conjunto, decidí trabajar la información de ambas escuelas en paralelo para observar con mayor detenimiento similitudes y diferencias en las respuestas emitidas. El trabajo en paralelo consistió en desarrollar dos concentrados de respuesta –uno para cada plantel- por cada bloque del guion de entrevista. La lectura cuidadosa de lo dicho por cada uno de los entrevistados me permitió acceder a la información que cada escuela emitió en cada pregunta y bloque del guion. Esta tarea la desarrollé en un documento en formato Word, que a manera de resumen me permitiera concentrar el conjunto de lo dicho por todos los entrevistados de cada plantel a cada pregunta. Cuando fue posible y relevante, obtuve porcentajes de lo dicho en las respuestas. Adicionalmente, para cada pregunta, seleccioné testimonios que consideré representativos de cada cuestionamiento. Como resultado de este

⁵⁰ En ocasiones, durante las entrevistas algunas preguntas quedaron sin respuesta debido a que la/el entrevistada/o comentaban que eso ya lo habían contestado, o que no tenían algo que decir al respecto.

ejercicio, obtuve datos cualitativos que describen las opiniones de la mayoría, pero también de la minoría. En el corpus de la investigación, este documento se encuentra en la carpeta de entrevistas de cada plantel y se denomina “Concentrado de respuestas con ejemplos de testimonios (Word)”. A manera de ejemplo, en la Figura 15 puede observarse el concentrado de respuestas a la pregunta 8 del guion de entrevista de uno de los planteles.

Pregunta: 8. ¿Existen algunas reglas de participación en este grupo de WhatsApp, ¿quién las estableció?

Concentrado de las respuestas: La mayoría de los entrevistados coincidió en que el grupo fue creado sin reglas explícitas; cada quien participa de distintas maneras – algunos envían información, algunos casi no lo hacen y otros más no lo hacen–; no obstante, muchos de los entrevistados señalaron que aunque el grupo se creó para compartir cuestiones relacionadas con la escuela, todos tienen libertad para enviar lo que se quiera (textos, imágenes, videos, materiales, cadenas, emoticones, chistes memes, audios, documentos, o lo que considera importante); no obstante, se alude reiteradamente que si bien no hay reglas explícitas, sí las hay implícitas. En este sentido la responsabilidad de lo que se postea o se comparte, el respeto a lo que se escribe y el respeto a los demás miembros del grupo, son reglas implícitas en las que varios de los entrevistados coincidieron.

Si bien hay una coincidencia total en cuanto a que no hubo reglas explícitas, también hubo opiniones en el sentido de que el hecho de no respetar que el grupo de WhatsApp era solo para el envío de información de la escuela, promovió que cada quien decidiera qué tipo de información enviar.

“de manera explícita no lo hicimos, pero de manera implícita sabemos que es el respeto, el respeto a las opiniones de los compañeros, el respeto a todos para no subir publicaciones que pudieran en un momento dado ofender la susceptibilidad de algunos compañeros” (EEP23)

“No, cada quien manda lo que considera importante, emoticones, memes, chistes, documentos, lo que le gusta, etcétera.” (EEP08)

Figura 15. *Concentrado de respuestas y selección de testimonios*

Al concluir el análisis de los seis bloques del guion de entrevista de ambos planteles, copié en dos tablas de Excel los concentrados que obtuve. Con este nuevo insumo pude mirar las respuestas dadas por ambas escuelas y comenzar a identificar similitudes y diferencias entre los dos planteles. Con esta tarea pude observar que lo dicho por los informantes de ambas escuelas en su mayoría era coincidente; y que algunas de las preguntas del guion de entrevista eran reiterativas y que otras podrían reagruparse en un bloque distinto del que originalmente se encontraban. Este ejercicio también me dio la posibilidad de proponer temas y/o categorías para cada concentrado de respuestas. La Figura 16 muestra un fragmento de dicho ejercicio. Nótese que el texto resaltado con rojo muestra las similitudes encontradas en las respuestas de ambos planteles, y que en

la última columna se identifica el tema y/o categoría a la que aluden los concentrados de respuestas.

BLOQUE	Pre g orig	Preg rearmada	Escuela pública	Colegio particular	Observaciones	Tema/categoría
c. Participación en el grupo de WhatsApp	10	21. ¿Qué significa para ti participar en este grupo de WhatsApp?	La participación en el grupo de WhatsApp es un concepto que para muchos de los entrevistados significa sentirse parte de algo, estar en contacto, estar comunicado, estar atento a los avisos de la dirección, compartir información, o recibirla, y retroalimentar lo que otros dicen;	En las respuestas que dieron algunos entrevistados se señala que participar en el grupo les hace sentirse importantes, tomados en cuenta, motivados, parte de algo, de un equipo y tener un apoyo práctico y una herramienta de trabajo más que les proporciona información a la que de otra manera no podrían acceder por estar todo el tiempo metidos en el trabajo con el grupo.	Las respuestas de ambas escuelas son coincidentes	Significado de la participación en el grupo

Figura 16. Concentrado de respuestas de la EP y del CP

Durante esta etapa de trabajo el chat siguió su curso habitual y generó una situación de confluencia valiosa desde la que miré y analicé en conjunto: 1. el acontecer del chat; 2. lo dicho por sus participantes durante las entrevistas; 3. mis notas de campo; y 4. mis conteos de lo posteo en los chats. Lo anterior, me dejó ver que lo dicho en las entrevistas, coincidía con el acontecer del chat, con lo registrado en mis notas de campo, y con mis conteos. Por ejemplo, cuando una de las docentes del CP me dijo durante la entrevista “*si las jefas mandan un mensaje, son las jefas y hay que seguirlo*” (ECP07), ¿cómo dudarlo?, si en los posteos en el chat y en mis visitas al plantel pude observar el respeto a las jerarquías y al liderazgo formalmente designado en la directora. No obstante, en otras ocasiones, mis conteos sobre el acontecer en los chats, discreparon con algunos dichos de las/os entrevistados; por ejemplo, varias/os señalaron no tener tiempo de leer o de postear nada en el chat de la escuela, “*no estoy pegada a él, luego hasta la noche lo llevo abrir, pero así de repente, a ver que hay, casi lo único que abro*

en el día, es de mi hija” (EEP16); sin embargo, esto contrasta con la información del Anexo 4.1, el cual da cuenta de que durante la jornada escolar, se postean materiales y escritura.

Lo registrado en los chats, en mis notas de campo, en las entrevistas y en los concentrados que de estas últimas realicé, los analicé a la luz de distintos conceptos y categorías que construí con el apoyo de los referentes teóricos presentados en el capítulo II. En esta indagación, me pregunté por los sujetos de la enunciación (quién habla, cómo se distribuyen las participaciones), los contenidos de la conversación (temas), los lenguajes utilizados (escritura, audios, imágenes fijas o en movimiento), los ritmos de la participación (continuidad, pausas, silencios), la presencia de conflictos o disensos y las relaciones de poder, entre otros aspectos.

El resultado de esta tarea me permitió identificar las cuatro dimensiones y temas afines a que se muestran en la Figura 17.

Dimensión	Temas Afines	
I. Acceso y uso	1. Acceso a la aplicación 2. Grupos en los que se participa	
	3. Usos	3.1 Tiempo y razones de uso 3.2 Momentos y lugares 3.3 Recibir indicaciones 3.4 Desarrollo de conflictos
II. Propósitos y percepciones	1. Propósitos 2. Utilidades y servicios 3. El liderazgo y la jerarquía 4. Calificativos	
III. La participación	1. Sentidos de la participación	
	2. Formas	2.1 Reglas 2.2 Diferencias entre grupos 2.3 Maneras de comunicarse 2.4 Uso de emojis 2.5 Frecuencia, ausencia y silencio 2.6 Desarrollo personal y profesional 2.7 Problemas y conflictos
IV. Contenido del chat	1. Fuentes del contenido	

Figura 17. *Dimensiones y Temas Afines*

Estas dimensiones me dieron pautas para aproximarme al significado de la participación en una plataforma tecnológica como WhatsApp, al acceso y a los usos que los docentes de la EP y del CP dan a esta aplicación, y a las formas en las que en ella se conversa, que son los temas que se analizan en los siguientes capítulos.

3.7 El contexto de las escuelas y sus docentes

Las dos escuelas primarias que participan en este estudio operan en el turno matutino, pertenecen a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, instancia del gobierno federal que se encarga de organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar los servicios de educación inicial, de educación básica y de educación física que se brindan en esa demarcación. Una es pública y la otra, es particular. La distancia que media entre ellas es de 2.5 kilómetros. Los planteles se enclavaban en una zona urbana colindante con el municipio de Nezahualcóyotl, del estado de México, que cuenta con calles pavimentadas, servicio de agua potable, drenaje, luz, líneas telefónicas, alumbrado, cámaras de vigilancia en algunas calles, alarma sísmica cercana y transporte público. Aunque en esta alcaldía existe un amplio movimiento magisterial democrático⁵¹, los docentes de estas escuelas no manifestaron participar en él.

Iztapalapa es una zona marginada y de bajos ingresos según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), lo mismo que el municipio de Nezahualcóyotl. La zona se percibe con un nivel socioeconómico medio-bajo y con un alto índice de inseguridad y de delincuencia. En los alrededores de ambos planteles, predomina una mezcla de viviendas unifamiliares y plurifamiliares con locales comerciales. El alumnado, en su mayoría proviene del municipio de Nezahualcóyotl porque sus familias prefieren el servicio de estas escuelas. De acuerdo con datos de la supervisión escolar, las madres y los padres de familia tienen las siguientes ocupaciones: 28% profesionistas de diversas ramas (médicos, abogados, arquitectos actuarios y docentes), 35% comerciantes informales, 31% empleados formales en fábricas y empresas prestadoras de servicios y 6% de desempleados.

La posibilidad de acceso a estas escuelas desde distintas vías y medios de transporte, las hace codiciadas para el alumnado y para sus docentes. La mayoría de los docentes de la EP llegan a laborar en transporte público y quienes lo hacen en su automóvil, lo estacionan en la calle, dado que la escuela no permite el acceso a vehículos por temor a un accidente con el alumnado, en el CP ninguna docente accede en automóvil propio. En ambos planteles, los horarios (entrada, recreo, clases, y salida) se respetan. En la EP las y los padres de familia colocan en la calle cordones para impedir el paso de vehículos a la entrada y a la salida del alumnado y son esporádicas/os las/os alumnas/os que llegan al plantel pasadas las 8:00 am. En el CP el ingreso al plantel es

⁵¹ Para un acercamiento al estudio de las redes de docentes democráticos del Oriente de Iztapalapa, remítase a Páez (2018).

a partir de las 7:30 am, pero la mayoría del alumnado llega al filo de las 8:00 am. Aquí, también son pocos los estudiantes retrasados.

Ambas escuelas se observan limpias. La EP cuenta con servicio de internet de 'México conectado', pero solo el personal de la dirección accede a esa red porque 'la señal es débil' y no alcanza para todos; de allí, que la mayoría de las/os docentes se gestiona sus propios planes datos y algunos, dijeron conectarse solo en sitios con Wifi. En el CP el servicio de internet es de una empresa particular y está restringido a los dueños del plantel. Durante el periodo de observación, las directoras señalaron contar en la EP con 501 estudiantes, distribuidos en 17 grupos y en el CP con 180 estudiantes, distribuidos en 11 grupos. Aunque a decir de algunas/os docentes, los dos planteles se consideran de 'buen desempeño', a fin de reunir más información sobre el particular, consulté el portal *Mejora tu escuela*⁵² y encontré que a diferencia de la EP que es valorada positivamente, el CP tiene una valoración negativa, atribuible a la falta de capacidad de sus dueños para el manejo de asuntos de índole pedagógica. Adicionalmente, en el portal, la EP es señalada como 'Buena' y el CP como 'Excelente', por sus resultados en la prueba Planea.

En la EP, destaca el componente femenino, ya que el 85% de la planta docente de esta escuela son mujeres, un promedio que es superior al 72% que en México reportaron Tenti y Steinberg (2011). De acuerdo con sus nombramientos (otorgados por la autoridad educativa que se encarga de operar los servicios educativos en la CDMX), el 71% se desempeña como docente frente a grupo, el 11% como docente de educación física, y el personal directivo también representa un 11%; por su parte, el personal de apoyo a la educación especial y el de apoyo a los servicios y de limpieza de la escuela representan el 4% respectivamente. El promedio de edad entre el total de las y los docentes de este plantel asciende a 44.2 años; la docente de este plantel con menos edad cuenta con 23 años y la de mayor edad con 67.

Sobre la antigüedad en la labor docente, si bien en esta escuela hay docentes que refieren una antigüedad de menos de dos años, también las/os hay con más de 25 años de servicio magisterial. El promedio en este rubro asciende a 20.2 años. En lo que

⁵² El Portal *Mejora tu escuela*, desarrollado por el Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C., en coordinación con Omidyar Network. Contiene un buscador de escuelas y una encuesta en línea que evalúa su actuación a partir de los siguientes items: preparación de los maestros, asistencia de los maestros, relación con padres de familia, infraestructura de la escuela, participación de padres de familia, honestidad y transparencia, promoción de vida saludable, participación en la educación, alimentación escolar y ambiente escolar.

toca al tiempo laborado en la EP, el rango se encuentra entre menos de un ciclo escolar y 35 años. El promedio de años laborados en esta escuela asciende a 9.7.

Un aspecto más que se pudo relevar en los encuentros iniciales y en las entrevistas con las y los docentes de esta escuela fue la indagación acerca de si adicionalmente laboraban en el turno vespertino y, en ese caso, qué labor desempeñaban y en dónde lo hacían. La resultante fue que a contra turno, el 56% labora como docente frente a grupo en otro plantel (con excepción de una docente que trabaja en los dos turnos de la EP), el 7% lo hace como docente de educación física, y la directora (2%) desempeña la misma función en una escuela cercana a la EP. Adicionalmente, una docente (2%), atiende su consultorio de odontología. El 33% restante señaló no realizar labores docentes vespertinas.

En lo que toca al CP, este plantel cuenta con reconocimiento de validez oficial y ofrece, en un solo turno, servicios de educación preescolar y de educación primaria. Como sucede en la EP, en este plantel las maestras representan una amplia mayoría. Su presencia aquí asciende a 96%. El único docente varón se encarga de las clases de música de todos los grupos del colegio. De acuerdo con las funciones que tienen asignadas, el 56% de las docentes se desempeña como maestra de grado ya sea en el nivel de preescolar o en el de primaria. Las dos maestras de inglés y las dos de apoyo a la dirección suman el 17%. Los maestros encargados de las clases de música, danza, educación física y computación representan el 27% restante. A diferencia de las/os docentes que en la EP laboran bajo las condiciones que rige su nombramiento expedido por el Estado mexicano, las funciones y retribución económica del personal docente y de apoyo en este plantel se regulan por el acuerdo verbal que establecen con los dueños del colegio al momento de su contratación y sobre el cual no se indagó en este trabajo. No obstante, el trabajo de éstas y de este mentor debe regirse y cumplir los señalamientos de la *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica y Especial para Escuelas Particulares en la CDMX, Incorporadas a la SEP*, la cual tiene el objetivo de apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes y administrativas de estos planteles particulares. En este documento se establece que las/os docentes que laboran en estas escuelas son responsables de: conocer y aplicar los documentos normativos y de organización escolar expedidos por la Secretaría de Educación Pública y por el plantel; desarrollar sus labores docentes desde enfoques que privilegien los derechos humanos y el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades en educación para la salud, la

educación sexual, y la prevención de la violencia; estar alerta, documentar e informar a la dirección y a la familia cualquier cambio de conducta del alumnado dentro y fuera del aula; e informar a la autoridad inmediata cualquier hallazgo y/o indicador asociado a la posibilidad de abuso sexual infantil, acoso escolar y/o maltrato.

Aunque la normatividad que regula la operación y el funcionamiento de la EP y del CP es similar, en el CP se observa una sobrerregulación académica y administrativa que incluye impartir clases de algunas asignaturas en más de un grado (en primaria baja, o en primaria alta que abarcan 1º, 2º y 3er grados y 4º, 5º y 6º grados, respectivamente), laborar en días de descanso y/o festivos (fines de semana y día del maestro, por ejemplo), cubrir horarios de entrada y de salida que rebasan los establecidos oficialmente, desarrollar tareas y/o comisiones ajenas a la docencia (vigilar al grupo de estudiantes que contratan los servicios de alimentación –almuerzo y/o comida– que el plantel ofrece en sus instalaciones), y verse en la obligación de adquirir uniformes personalizados de venta en el propio colegio y comprometerse a su uso diario.

El promedio de edad de las/os docentes del CP asciende a 43.5 años. En este plantel el rango de edades (25-62) es similar al que se presenta en la EP. Sobre la antigüedad en la docencia, el 30.4% refirió tener más de 30 años de servicio docente (lo cual se explica por la recurrente contratación de maestras que ya obtuvieron su jubilación en el servicio público), y el 21.73% más de 20 años. Aquí, el porcentaje de docentes con una antigüedad menor a cinco años es de 17.39%.

En lo que respecta al tiempo de permanencia en el CP, el 34.78% de las/os docentes tiene un ciclo escolar o menos, lo cual contrasta con el 13% que refirió haber permanecido en el colegio por más de 20 años. En el CP, en promedio, las/os docentes han permanecido 5.6 años y el promedio de los que han estado por menos de cinco años asciende a casi 70%. Esto habla de una mayor rotación del personal docente, que probablemente obedece a laborar bajo condiciones en las que priva la sobre regulación normativa, horarios que rebasan los establecidos por la ley y salarios por debajo de los que se pagan en las escuelas públicas.

En este caso, las respuestas a la pregunta de si laboraban en otra escuela a contra turno y acerca de la función que desempeñaban, revelaron que el 48% realiza este tipo de tareas. El resto del personal que no realiza funciones docentes en el turno vespertino se distribuye de manera equitativa entre las docentes que aún ya estando jubiladas laboran en este plantel, y otros docentes que señalaron no realizar esas actividades.

En la Tabla 6 se resumen algunas de las características de la población docente en ambas instituciones.⁵³

Tabla 6. *Docentes de la EP y del CP*

	EP	CP
Edad promedio	44.2	43.5
Porcentaje docentes mujeres	85%	96%
Porcentaje docentes hombres	15%	4%
Docente frente a grado	70.9%	56%
Docente otras actividades ⁵⁴	18.5%	44%
Directivos ⁵⁵	11%	8%
Años docencia	20.2	20.3
Años en el plantel	9.7	5.6
Docencia vespertina ⁵⁶	65%	48%

Fuente: elaboración propia

3.8 WhatsApp en la EP y en el CP

En lo que toca a los grupos de WhatsApp de la EP y del CP, éstos se conformaron con el personal docente, directivo y de apoyo a la tarea docente y a la gestión administrativa que labora en esos planteles. Para ingresar al grupo de la EP, sus administradores (este grupo tenía varios) agregaban nuevos miembros o eliminaban a quienes dejan de laborar en el plantel, siempre a solicitud o con la anuencia de la directora del plantel. En el caso del CP, su dueña era la administradora del grupo y del plantel, e integraba o eliminaba a sus miembros.

⁵³ Para un mayor detalle de las trayectorias académicas y laborales de estas y estos docentes, al final de la tesis, remítase al Anexo 3.2 ‘Perfil académico y laboral de las/os docentes’.

⁵⁴ En este rubro para el caso de la EP se incluye a docentes de educación física, de apoyo a la educación especial y a una trabajadora de servicios de apoyo. En el CP se encuentran los docentes de computación, inglés, música, danza, educación física y las asistentes de apoyo a la dirección.

⁵⁵ En la EP se incluye a la directora y a dos subdirectores, uno académico y una administrativa o de gestión. En el CP se incluye a la directora del nivel de primaria –en preescolar no se cuenta con directora– y a la directora general y dueña del plantel.

⁵⁶ Las actividades que los docentes del CP refirieron en las entrevistas fueron la docencia frente a grupo, la docencia de educación física, clases de diseño gráfico, clases de música, una subdirección en el nivel de preescolar y dos clubes de tareas propios, los cuales generalmente son grupos organizados por docentes en estado de retiro, o por docentes en activo que en su domicilio o en algún establecimiento rentado, ofrecen servicios –la mayoría de las veces vespertinos– de asesoría, supervisión de tareas escolares y de ‘regularización’ en asignaturas como español y matemáticas. El cobro del servicio casi siempre se realiza por sesión y no están sujetos a regulación alguna.

Los dos grupos aquí estudiados fueron creados para atender propósitos específicos y en momentos distintos; no obstante, la indagación realizada durante el trabajo de campo reveló que en ambas escuelas sus propósitos mostraron similitudes y puntos de encuentro y también que en ambas su finalidad fue cambiando con el paso del tiempo.

El grupo de WhatsApp de la EP fue creado el 22 de agosto de 2016 por una docente que laboraba en los dos turnos –matutino y vespertino– de esta escuela, y que en ese entonces fungía como delegada sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)⁵⁷ con el propósito de informar a sus compañeros de ambos turnos cuestiones relacionadas con la organización sindical a la que pertenecen. He aquí sus razones:

[H]ace años yo creé este grupo, yo fui la creadora y lo hice porque yo era representante, en aquel entonces se me hacía más fácil enviar la información por el WhatsApp que ir con cada uno de ellos. Posteriormente, cuando dejé de ser representante sindical, yo me di a la tarea de darme de baja y por lo tanto di de baja el grupo porque yo ya no tenía ninguna función. Hoy en día, rescataron el grupo, sin embargo, lo ocupan para mandar información sobre la escuela, o algunos temas, o a veces nada más para simplemente eventos sociales, como mandar felicitaciones de cumpleaños. (EEP09)

Al respecto, cabe señalar que en las pláticas que sostuve con la mayoría de los maestros de la EP percibí que su pertenencia al SNTE, o a otra corriente sindical como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), aunque no les implica una militancia activa, es un asunto que les interesa, y lo asumen como algo que forma parte de su adscripción a la docencia. Esto se vincula a lo que Kenya Camacho (2017) apunta en su disertación de maestría:

El rubro de las relaciones de los maestros con su sindicato y autoridades, al igual que las dimensiones de las condiciones laborales y de formación, también suelen entrecruzarse con aspectos de su trayectoria de vida privada, e influyen en el desarrollo del trabajo docente, dado que el ámbito sindical representa un área de la vida profesional de los docentes en México. (Camacho, 2017, p. 16)

⁵⁷ La organización sindical reconocida por el Estado, cuya creación data de 1943 (Loyo, 1997). A ella se adscriben las/os docentes cuando ingresan al servicio público. El SNTE se hace presente en las escuelas a través de representantes del comité delegacional, los cuales son maestras/os que desempeñan algún cargo administrativo en la escuela o en la zona escolar, y que en ocasiones tienen una estrecha relación con dirigentes sindicales; o bien puede tratarse de docentes que, aún sin cargo en la estructura escolar, son afines a la militancia sindical y a sus líderes. Su presencia en las escuelas es importante, pues a través de estas figuras, se gestionan asuntos que requieren el aval del sindicato, tales como ascensos, cambios de escuela, préstamos, problemas de pago, becas y acceso a programas de actualización docente, entre otros.

No sorprende entonces que los docentes estén atentos y muestren interés por los comunicados que su organización sindical les hace llegar a través de las o los colegas que los representan.

Para su creación, el grupo de WhatsApp de este plantel contó con la anuencia de los dos directores, dado que cada turno cuenta con esta figura de autoridad. Al correr del tiempo, su creadora dejó las labores de vocería sindical y abandonó el grupo, dejándolo en manos de una de las maestras del turno matutino, quien lo renombró con el de nombre del plantel seguido de 'turno matutino'. Hacer alusión al turno tuvo la intención de destacar que el grupo ya solo sería para las y los docentes y autoridades que laboraban por la mañana en ese plantel. Adicionalmente, su nueva creadora y administradora, en acuerdo con la directora, decidieron hacerlo un medio de comunicación entre pares para mantenerse informadas/os de diversos acontecimientos y de situaciones propias de la escuela, propósito que fue reafirmado en las entrevistas que realicé en este plantel.

Al momento de concluir con el trabajo de campo, este grupo contaba con 30 participantes y con cinco administradores. La nueva denominación del grupo de WhatsApp surtió el efecto deseado por su creadora, pues solo un docente del turno vespertino permaneció en él. Este docente, al que muchos de sus colegas del turno matutino no conocen en persona, tiene una profusa participación en el grupo de WhatsApp, posteando casi a diario mensajes e imágenes de saludos, con parabienes y bendiciones, y con textos que contienen mensajes que, aunque no son de su autoría, buscan motivar la reflexión sobre temas variados y con felicitaciones para todas y todos aquellos que celebren su cumpleaños u otros eventos como la jubilación.

Por su parte, el grupo de WhatsApp del CP fue creado por la directora general y dueña del plantel el 19 de septiembre de 2017, ante la emergencia generada por el sismo que en esa fecha sacudió a la CDMX y a otros estados del país. La magnitud del sismo hizo que las escuelas fueran cerradas hasta cerciorarse de su viabilidad estructural. Ante la incertidumbre y las dudas que esta situación generó, el grupo de WhatsApp permitió a la dueña del CP mantenerse en comunicación con su planta docente y con el resto del personal a su cargo; también tuvo el propósito de brindarles información confiable sobre el estado físico de las instalaciones y acordar las actividades que las y los docentes debían realizar con las madres, con los padres y con el alumnado, para que, en la medida de lo posible, el CP se mantuviera informado y en actividad durante los caóticos días

que siguieron a ese desastre natural. En palabras de la dueña del colegio, su creación buscó

que todos estuviéramos en la misma línea, en la misma sintonía, por las dudas que se generan, y pues que todos estuviéramos conscientes, comunicados con lo mismo, y no se nos pasaran detalles. (ECP22)

En la mayoría de las entrevistas con el personal docente de este plantel, este propósito salió a la luz y se señaló que se cumplió en esos momentos de crisis; sin embargo, también hubo opiniones contrastantes sobre su devenir posterior. Una de las docentes señaló que el grupo se utilizaba:

para informarnos cualquier situación que pase dentro del colegio, estar enteradas todas en tiempo y forma, principalmente de la información que manden de SEP. (ECP17)

En tanto, la opinión de otra docente señala:

una vez nos dijeron que no era oficial, entonces cuando nos llegan a mandar información, nada más contesto ok, o sí, o gracias y nada más, en realidad no lo usamos mucho. (ECP15)

Cabe señalar que en el CP se observan situaciones que sugieren un ambiente más regulado con respecto al que se vive en la EP. Por ejemplo, el uso de uniforme por parte de las docentes,⁵⁸ el cual se les obliga a comprar en el propio colegio, habla, como señala Dussel (2015a) de una regulación que las instala en un dispositivo de clasificación, diferenciación y disciplina. Hacia el exterior y en el interior del plantel el uniforme las distancia de los dueños del colegio, y las hace lucir y actuar según ciertos parámetros que se asocian a valores morales –la virtud, el decoro, la confiabilidad–. Otros ejemplos de esta sobre-regulación que pude constatar durante el trabajo de campo en este plantel fueron la obligación de llegar al plantel media hora antes de la entrada de los alumnos, y anteponer al nombre de las docentes y del personal de apoyo femenino el prefijo ‘miss’, que, si bien se asocia a las escuelas bilingües, es de uso común en muchas escuelas.

Al inicio del trabajo de campo, este grupo de WhatsApp contaba con 26 participantes; sin embargo, al inicio del nuevo ciclo escolar la dueña del colegio decidió

⁵⁸ El uniforme solo lo usan las docentes y el personal femenino de apoyo a la dirección. El maestro de música, que es el único varón, no utiliza uniforme alguno.

darlo de baja con el fin de renovarlo, pues al finalizar el año escolar varios de sus integrantes dejaron de laborar en el colegio. Como resultado de esta renovación se crearon para el colegio dos nuevos grupos de WhatsApp: uno, exclusivamente con las tres docentes del nivel de preescolar y los dueños del colegio, y otro para los docentes del nivel de primaria y los dueños. El nuevo grupo para el nivel de primaria al momento de su creación contaba con 18 participantes. A este nuevo grupo, su administradora me agregó como una más de sus integrantes el 8 de agosto de 2018, por lo que desde esa fecha tengo acceso a él. Al nuevo grupo del nivel de preescolar no tuve acceso.

Adicionalmente, sobre el propósito de los grupos, las y los entrevistados de ambos planteles señalaron que la finalidad del grupo se relacionaba con mantenerse informados de los avisos e indicaciones de la dirección, reportar incidencias laborales y estar actualizadas/os respecto de las tareas que se desarrollan en la escuela e incluso fuera de ella (por ejemplo, en la EP, aviso de juntas de consejo técnico a celebrarse en otro plantel; en el CP, aviso de la actividad denominada 'día de la familia', a celebrarse en un parque cercano al colegio). También se reportaron usos tales como intercambiar conocimientos y actividades, estar al tanto de comunicados que proceden del sindicato (solo en el caso de la EP), acceder a materiales que emite la Secretaría de Educación Pública, o a los compartidos por algunas/os colegas, que les ayudan en la planeación y en la ejecución de actividades de aprendizaje en las asignaturas y grados escolares. Así lo expresó una docente de la EP:

El propósito de nuestro grupo pues es comunicarnos información tanto escolar, como de tipo educacional, no sé, alguna información que venga por parte de algún sector o algo así, por ejemplo, las compañeras que están en esas situaciones nos comunican que hay algunas convocatorias o la promoción de algunos cursos, aquí como escuela es de recordatorios que tal fecha hay que hacer esto [...] Ahhh, tal vez somos tantos que hay veces que en un día no intercambias las palabras con alguien más, tal vez por el trabajo y el tiempo, entonces a través de nuestro grupo pues al menos una imagen, yo he notado que una imagen de buenos días o buenas noches se recibe. Entonces también es como tener esa parte humanitaria y de desearte un buen día, de expresarte que aquí estoy..., aunque no estén, aunque ande lejos. (EEP10).

Aunque estos grupos no fueron creados para el establecimiento de vínculos sociales o de amistad, a decir de algunas/os entrevistadas/os también fueron importantes para mejorar las relaciones entre compañeras/os y el ambiente de trabajo, mediante el envío de saludos, buenos deseos, felicitaciones reflexiones para mejorar la calidad de vida,

bendiciones, e incluso oraciones cuya manifestación se toleraba aunque no agradaba a todos. Así lo expresó una docente de la EP:

Pienso que hay que tener mucha precaución con lo que se reenvía, luego hay veces que los grupos los ocupan para enviar oraciones y hacer cadenas y eso, la verdad a mí no me gusta, soy creyente, me gusta seguir los preceptos de mi religión, pero no para andar mandando cadenas. A veces cuando me las mandan nada más le pongo la manita u ok. (EEP11)

A la par de estas opiniones, hubo señalamientos de que los propósitos de los grupos perdieron su función al enviar cualquier tipo de información, que en ocasiones no se relaciona con la tarea educativa que sus miembros desarrollan:

La verdad, como que el propósito [del grupo] ya se perdió, porque mandan cualquier tipo de cosas, que el buenos días, que una imagen de felicitaciones o videos, cosas que luego yo no siento que tiene mucha relevancia. El propósito era que estuviéramos comunicados y que iba a ser [para] mensajes para la escuela, pero como que se perdió ese propósito, porque ya es muy poco lo que nos mandan de mensajes de WhatsApp. (EEP15)

En cuanto a las normas que regulaban la existencia y/o la participación en ambos grupos, las entrevistas revelaron que fueron creados sin reglas explícitas. Sin embargo, en algunos testimonios se señaló que, aunque tales reglas no eran manifiestas o no se encontraban escritas en algún lugar, existían reglas implícitas, entre las que se encontraba ser parte de la plantilla laboral del plantel; la responsabilidad de lo que se postea o se comparte; el respeto entre todos, lo cual significaba ser tolerante con las opiniones de los demás; y compartir asuntos y contenidos que solo se relacionaran con la escuela, y no fueran personales. En lo general, en opinión de la mayoría de los entrevistados, las reglas implícitas se respetaban. En opinión de algunos lo que se compartía no era ofensivo para nadie y, aunque los grupos se utilizaban para fines que iban más allá del propósito para el que fueron creados, lo que se posteaba no estaba fuera de lugar; incluso dijeron guardar respeto por los mensajes religiosos que algunas/os docentes posteaban con cierta frecuencia.

¿Cómo te lo puedo decir? De manera explícita no lo hicimos, pero de manera implícita sabemos que es el respeto, el respeto a las opiniones de los compañeros, el respeto a todos para no subir publicaciones que pudieran en un momento dado ofender la susceptibilidad de algunos compañeros. (EEP23)

Finalmente, hubo quienes señalaron que la comunicación por medio de WhatsApp en la actualidad ya sustituyó al correo electrónico y a otros medios, como la entrega en

persona, pues ahora todo se envía por ese medio por ser rápido y eficiente; asimismo, reconocieron y celebraron que el grupo permitía, más allá del inicio y término de la jornada laboral, estar comunicados con las/os compañeras/os y compartir y/o recibir información a la que, de otra manera, no se tendría acceso sino hasta el día siguiente, e incluso nunca:

Últimamente se están dando de esa manera. Antes llegaban por correo o mínimo si vamos a estar aquí, a través de un cuaderno, sin embargo, también veo funcional el WhatsApp porque digo [que] si no registré bien, ya sé dónde encontrarlo. (EEP18)

3.9 A modo de cierre

Tal y como señala el epígrafe con que inicia este capítulo, esta investigación está hecha de piezas; de allí, que en este espacio relato paso a paso la ruta metodológica que seguí a lo largo de este trabajo.

Desde un enfoque cualitativo y con ánimo etnográfico al que se sumó la etnografía digital, me pude aproximar y observar con detalle a las formas en las que se experimenta el uso de una tecnología, en este caso, el uso que dos grupos de docentes dan a una plataforma tecnológica como WhatsApp. Para esta tarea fue necesario construir un campo de estudio que considerara que los espacios en línea y fuera de línea están interconectados y echar mano de algunas herramientas propias de la tradición etnográfica: la observación, las notas de campo, la entrevista, a fin de obtener datos que en conjunto y a la luz de las concepciones teóricas planteadas en el capítulo II me permitieran dar respuesta a mis preguntas de investigación.

La investigación cualitativa no está exenta de situaciones en las que la incertidumbre dificulta el logro de los objetivos que nos planteamos por lo que es importante prestar atención a lo que significa el acceso y la permanencia en el campo de estudio y a una exploración inicial que nos acerque con los sujetos y a la realidad que queremos estudiar.

En esta investigación el trabajo de campo se desarrolló en tres etapas continuas, paralelas y en ocasiones imbricadas que permitieron, primero, reunir a manera de *ensamble* las piezas necesarias para el arranque de la investigación; en una segunda etapa me convertí en una *chatista furtiva* para desde los presupuestos de la etnografía digital observar y dar seguimiento a lo que acontecía en los chats de estos planteles. Finalmente, en la tercera etapa, la del *oficio de minera*, organicé y analicé la información

contenida en los chats de la EP y del CP, y realicé, transcribí y analicé un conjunto de entrevistas desde las que reconocí la importancia de la voz y de los distintos tipos de relatos (Arfuch, 1995).

Previo al cierre del capítulo, ofrezco datos de contexto que ubican espacialmente a las escuelas en donde se llevó a cabo la investigación y caracterizo a los sujetos que en ella intervienen. Para finalizar el relato, doy cuenta de cómo, cuándo y para qué se crearon los grupos de WhatsApp en la EP y el CP, dado que, en los siguientes capítulos, serán motivo de diversos conteos y análisis.

Capítulo IV. El marco de la actuación docente. Un acercamiento a la participación en los grupos de WhatsApp

Como sucede con las redes sociales en línea, WhatsApp amplía los canales de comunicativos de sus usuarias/os y les permite conectarse a esferas locales y remotas con familiares, con amigos y conocidos, y con quienes forman parte de su entorno laboral. En esa comunicación, se establecen lazos sociales fuertes y débiles. Con esta flexibilidad, la plataforma favorece una variedad de intercambios y vínculos, el contacto y la intimidad con frecuencia variable, la afiliación a redes de diversas dimensiones, y el acceso a una multiplicidad de herramientas multimedia para participar en línea. Para dicha participación las/os usuarias/os de WhatsApp, en palabras de Zizi Papacharissi (2011):

crean una *cara* para cada interacción y desarrollan *caras* para una variedad de contextos situacionales (Goffman, 1959). Estas actuaciones están habilitadas por una paleta performativa que combina elementos multimedia con referencias culturales, elementos de juego, expresión denotativa y connotativa, y una variedad de herramientas. Goffman (1959) describe esta paleta performativa como el "escenario" para la presentación del yo; es decir, el "mobiliario, decoración, diseño físico y otros elementos de fondo que proporcionan el escenario y los accesorios del escenario", con los cuales los individuos articulan el "frente", o una presentación introductoria general del yo, en oposición al "entre bastidores", "donde reside un yo más auténtico". (Papacharissi, 2011, p. 307)

La participación en los grupos de WhatsApp conformados por docentes de educación básica reúne algunas características sobre las que vale la pena detenerse. Por ello, en este capítulo me acerco a los 'marcos', o 'caras' (Goffman, 1959) desde los que actúan, se muestran y comparten las y los integrantes de estos chats, para tratar de dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿desde qué marcos, parámetros o arenas las y los docentes de educación básica participan en los asuntos escolares? ¿En qué consiste y a qué responde la participación cuando ésta se realiza en un chat de WhatsApp integrado por docentes? ¿Cómo es la participación en cada uno de los grupos estudiados? ¿Qué nuevas expresiones, qué espacios y/o qué regulaciones genera la participación en estos grupos de WhatsApp? En el análisis de las interacciones en los grupos de chat y entrevistas, busqué identificar cómo es la distribución de la participación en los grupos, los lenguajes que se utilizan, la operación de filtros, exclusiones o normalizaciones y el manejo de los conflictos y disensos, con la atención puesta en las

reglas y saberes requeridos para la participación. En términos de Isin y Ruppert (2015), quise indagar en los actos digitales que se realizan en estos grupos de chat.

En las entrevistas, los docentes manifestaron acuerdo con la participación en el chat y valoraron su función para estar al tanto de información, de celebraciones, de eventos sociales o de materiales que por otra vía no podrían tener o acceder.

Para las y los docentes de las dos escuelas que participan en este estudio, WhatsApp es una aplicación que se ha incorporado a sus prácticas cotidianas, dado que el 91%⁵⁹ de las/os entrevistadas/os señaló que, además de pertenecer al grupo de la EP y al del CP, son miembros y participan en otros grupos de WhatsApp con familiares cercanos y lejanos, con amigas/os del presente y del pasado (excompañeras/os de la secundaria, de la universidad, de la normal, de la maestría), con docentes jubiladas/os y con compañeras/os de otros trabajos, (generalmente de otra escuela en la que laboran en el turno vespertino, o de otras escuelas en las que han laborado).

Más del 60% señaló que usa el chat para comunicarse, estar en contacto, comentar cuestiones de interés, saludar, enviar buenos deseos, jugar y realizar trabajos, entre otras. El 52% de los entrevistados dijo que le gusta recibir indicaciones de sus autoridades a través de esta aplicación; en contraste, el 25% dijo preferir los encuentros presenciales para recibir indicaciones. El resto opinó que el medio depende del tipo de información que se quiera hacer llegar. En algunos casos, señalaron ser parte de grupos de WhatsApp relacionados con la herbolaria, la natación, los directivos de la zona escolar, el sindicato, una fundación, una iglesia, el intercambio de materiales educativos por grado, el comité de la biblioteca escolar, el grupo de estudio para presentar un examen de Ceneval, el transporte diario y el de un negocio propio.

Para aprender cómo usar la aplicación, estas y estos docentes se apoyaron en su entorno familiar (hijas/os, cónyuges, sobrinas/os), en amigas/os, en tutoriales que obtuvieron de YouTube⁶⁰, en técnicos y/o empleados del establecimiento donde adquirieron su teléfono celular. No obstante, la mayoría, como muestran los comentarios de dos de ellos, aprendieron su uso de manera intuitiva:

[Aprendí] nada más (se ríe), picándole porque no hubo así alguien que me enseñara, no... (EEP09)

⁵⁹ El 9%, restante señaló no pertenecer a ningún grupo más de WhatsApp, o no tener grupos de amigos ni de familia en ese medio.

⁶⁰ YouTube se fundó en 2005 y fue adquirida por Google un año después. Funciona como una red social en donde los videos, que en su mayoría crean y 'suben' las y los usuarias/os de esta plataforma, sirven para conectar a las personas.

¿Cómo aprendí a usarla? La verdad es que es una aplicación muy sencilla, muy amigable y de pronto alguien me dijo, te pones aquí, escribes un mensaje y lo envías, es muy básico de hecho su manera de utilizar y cómo adjuntar archivos y cómo copiar, pegar imágenes; es una aplicación que no requiere mayor instrucción que la que uno vaya experimentando. (ECP08)

Lo dicho durante las entrevistas coincide con tres de los cuatro aspectos que, de acuerdo con Cassany, Allué y Sanz Ferrer (2019), favorece WhatsApp: “1) ofrecer ayuda para mantenerse al día; 2) generar una atmósfera positiva y fomentar el sentimiento de pertenencia; [...] y 4) utilizar el grupo como contexto de aprendizaje” (p.308). Asimismo, para ellas y ellos, independientemente de su edad, la aplicación posee las siguientes cualidades: es un medio expés adecuado a la época y una herramienta práctica que facilita el trabajo y saca de apuros en situaciones emergencia. También señalaron que les permite comunicarse con personas importantes y ser partícipes de múltiples conversaciones; informarse de manera inmediata de las cosas que suceden a su alrededor; y la posibilidad de enviar contactos, textos, imágenes, videos y audios.

Preguntados sobre WhatsApp como aplicación, además de señalarla como útil, fácil de usar y rápida para comunicarse, la calificaron positivamente como: *completa, eficiente, funcional, efectiva concreta, práctica, adecuada, segura, importante, interesante, excelente, creativa, novedosa, versátil, innovadora, amigable, confiable, amena, cómoda, divertida, y genial*. Así lo expresó una docente de la EP:

...realmente lo utilizo para estar en contacto, creo que es una manera rápida para estar en contacto con mi familia que es el principal uso que le doy y bueno, el año pasado que se formó el grupo vi el conveniente de que nos mandan la información de la escuela o nos comparten ligas para buscar material, o nos mandan algún PDF para compartir material para los niños, entonces esa es la función principal, a diferencia de los mensajes que tienen más límite, antes era por número de palabras, no podía uno mandar imágenes, en cambio en el WhatsApp se mandan fotos, videos, archivos, entonces se me hace una manera práctica de comunicarse. (EEP11)

En un sentido contrario, la aplicación también recibió valoraciones negativas, entre las que se encuentran ser peligrosa y poco confiable por la facilidad que tiene para crear grupos, no guardar la privacidad, quitar mucho el tiempo, ser fastidiosa e impersonal, y como se expresa en el siguiente testimonio, generar adicción:

[...] hay que tener criterio en qué y hay que tener criterio en cuánto y así yo les digo, te has vuelto adicto, ya todo lo quieres resolver por WhatsApp, o todo quieres, o sea esas son personas adictas, yo afortunadamente no he llegado a ese extremo, soy poco participativo en esa cuestión. (ECP23)

Más allá de estas percepciones generales, en las siguientes páginas se profundiza en lo que sucede en los chats. En primer lugar, presento un panorama cuantitativo sobre los tipos y frecuencia de las interacciones.

4.1 Lo que cuentan las cuentas sobre la participación en los chats

El ejercicio exhaustivo de conteo en los chats primeramente me permitió identificar la manera en la que se distribuye la participación en ellos. El número de participaciones en el chat de la EP en el periodo correspondiente al 21 de octubre de 2017 al 21 de febrero de 2018 ascendió a 1 440, mientras que en el chat del CP en el periodo transcurrido entre el 14 de abril y el 29 de agosto de 2018 fue de 389. Estas cifras llaman la atención y arrojan un primer dato sobre las diferencias que existen entre estos planteles y que de a poco se irán desplegando.

Aunque en la EP hay dos participantes varones que producen casi un tercio de los posteos, en ambos planteles la participación se concentra en las mujeres. Esta situación se debe a que el 85% y el 96% de quienes respectivamente integran el grupo de WhatsApp en la EP y en el CP, son mujeres; pero también mis datos coinciden con los hallazgos de Hargittai y Hsieh (2011), respecto de la frecuencia y diversidad de usos de sitios de redes sociales, los cuales sugieren

que el nivel de participación no se distribuye al azar entre el grupo. El género es un factor importante cuando se trata de explicar la intensidad del uso de los SNS⁶¹, y las mujeres son más propensas a ser usuarios intensos de los SNS que los hombres (Hargittai]& Hsieh, 2011, p. 164).

Esto también se asemeja a lo que López-Cantos (2017) encontró en su estudio sobre uso y hábitos relacionados con esta aplicación de mensajería instantánea respecto a que las mujeres la usamos más.

El conteo por segmentos⁶² también reveló que la participación se concentra en un número reducido de participantes. El 55.6% del total de las participaciones en el chat de la EP se concentra en cinco participantes, sobre un total de 30; mientras que en el CP, el 53.19%, se concentra en seis participantes sobre un total de 26 (ver el texto resaltado de la tabla 7).

⁶¹ Léase SNS como sitios de redes sociales.

⁶² Recuérdese que un segmento equivale al posteo que las y los integrantes del grupo de WhatsApp de la escuela, realizan en el chat durante un día.

Tabla 7. *Distribución de la Participación en los Chats*

	EP				CP			
	Chatista	Género	N. Particip	%	Chatista	Género	N. Particip	%
1.	CHEP23	H	304	21.11	CHCP24	M	41	10.53
2.	CHEP29	H	169	11.73	CHCP20	M	40	10.28
3.	CHEP02	M	130	9.02	CHCP15	M	37	9.51
4.	CHEP26	M	107	7.43	CHCP16	M	33	8.48
5.	CHEP27	M	91	6.31	CHCP22	M	29	7.45
6.	CHEP28	M	87	6.04	CHCP01	M	27	6.94
7.	CHEP16	M	86	5.97	CHCP13	M	25	6.42
8.	CHEP08	M	72	5	CHCP03	M	24	6.16
9.	CHEP07	M	52	3.61	CHCP09	M	21	5.39
10.	CHEP11	M	51	3.54	CHCP17	M	19	4.88
11.	CHEP12	M	50	3.47	CHCP14	M	17	4.37
12.	CHEP25	M	43	2.98	CHCP04	M	14	3.59
13.	CHEP03	H	37	2.56	CHCP02	M	12	3.08
14.	CHEP01	M	30	2.08	CHCP19	M	9	2.31
15.	CHEP09	M	26	1.80	CHCP25	M	9	2.31
16.	CHEP18	M	22	1.52	CHCP08	H	8	2.05
17.	CHEP20	M	20	1.38	CHCP21	M	7	1.79
18.	CHEP06	M	11	0.76	CHCP12	M	4	1.02
19.	CHEP13	M	11	0.76	CHCP05	M	3	0.77
20.	CHEP17	M	9	0.62	CHCP07	M	3	0.77
21.	CHEP10	M	8	0.55	CHCP23	H	3	0.77
22.	CHEP05	M	8	0.55	CHCP10	M	2	0.51
23.	CHEP24	M	8	0.55	CHCP26	M	1	0.25
24.	CHEP19	M	7	0.48	CHCP06	M	1	0.25
25.	CHEP30	M	1	0.06				
TOTAL			1 440	100			389	100

Fuente: elaboración propia

El chat parece funcionar como un “espacio de afinidad” –categoría que se despliega más abajo– en el que hay un arco de interconexiones con gran variación, pero también concentrado en algunos perfiles (Jenkins, Ford & Green, 2015). En otro recuento, encontré que el mayor número de participantes en uno de los segmentos de la EP son 16; que el promedio de participantes por segmento son 8; y que en el 63% de los segmentos participan entre 3 y 7 participantes.

En cambio, en el CP el mayor número de participantes en un segmento son 11; el promedio de participantes por segmento baja a 6; y en el 71% de los segmentos participan entre 1 y 4 participantes (Tabla 8). Al mismo tiempo, hay que señalar que la mayoría de los participantes parece ubicarse en el medio, con una mediana de participación de 34 intervenciones para la EP y de 13.5 para el CP, lo que confirma la mayor actividad de los chatistas de la EP.

Además de señalar una mayor concentración de los enunciados en unos pocos, más marcadamente en el CP y pese al gran consenso sobre la utilidad y valor del *chat*,

esta relativa monopolización de la palabra coincide con los hallazgos de Bergviken-Rensfeldt, Hillman y Selwyn (2018), en relación con que “las comunidades de redes sociales a menudo tienen una base limitada de participantes activos” (p.234).

Tabla 8. *Participantes por segmento en el chat*

EP			CP		
<u>N. de participantes</u>	<u>N. de segmentos</u>	<u>%</u>	<u>N. de participantes</u>	<u>N. de segmentos</u>	<u>%</u>
1	3	2.45	1	15	22.72
2	11	9.01	2	10	15.15
3	18	14.75	3	13	19.69
4	15	12.29	4	9	13.63
5	12	9.83	5	5	7.57
6	19	15.57	6	5	7.57
7	13	10.65	7	1	1.51
8	11	9.01	8	3	4.54
9	8	6.55	9	3	4.54
10	4	3.27	10	1	1.51
11	2	1.63	11	1	1.51
12	2	1.63	Total	66	100
13	1	0.81			
14	0	0			
15	2	1.63			
16	1	0.81			
Total	122	100			

Fuente: elaboración propia

Con el fin de conocer más acerca de la participación en el chat, también identifiqué lo que cada integrante del grupo aporta a su respectivo chat. El resultado de este ejercicio, por su extensión, se encuentra en el Anexo 4.2, al final de la tesis, pero en las siguientes secciones presento un análisis de algunos de los perfiles principales que pude identificar.

4.2 El chat de WhatsApp. Espacios y tiempos de participación

Una vez establecido el marco desde el que el magisterio de educación básica en nuestro país realiza sus tareas docentes y con el antecedente de los propósitos y características de los grupos de WhatsApp que los docentes participantes de este estudio han creado con distintos motivos, ahora cabe preguntarse ¿cómo sucede y fluye la participación en estos chats? ¿Por qué algunas/os integrantes participan más que otros? ¿Por qué algunos permanecen en silencio, observando ‘como por encima’ lo que allí sucede? Por la manera en la que se participa o por la frecuencia con la que sucede dicha participación, ¿pueden identificarse algunos perfiles de participación en los chats de WhatsApp?

La participación en el chat involucra prácticas que se insertan en el día a día de la gente y se realiza con diversos propósitos, en ocasiones simultáneos, entre los que destacan compartir, buscar e intercambiar información, comunicarse, expresar deseos y/o emociones, conversar, pasar el tiempo. Como señalan algunos investigadores, estas prácticas están “generalmente vinculadas a la producción y el consumo de narrativas — creación de sentido— que están entreligadas con prácticas de sociabilidad, de construcción de identidad y diferencia, y que tienen una cierta orientación o carga emocional y afectiva” (Ardèvol *et al*, 2010, p.32).

Desde un enfoque nesporario, asumo que la participación en estos grupos no tiene un lugar o espacio predeterminado, y tampoco es una superficie lisa o definida. Forma parte de un conjunto de vínculos constantes y prácticas cotidianas entramadas materialmente y extendidas más allá del espacio-tiempo de la escuela (Nespor, 1997). Visto así, el espacio en donde se realiza la participación en WhatsApp es abierto, con fronteras porosas, dinámico, en constante realización y nunca acabado —de ahí la arbitrariedad en recortar segmentos del chat, que identifico con los días, pero sabiendo que esta distinción es analítica y que las conversaciones no tienen un comienzo o un fin claro—. En ese espacio sucede lo inesperado, coexisten las trayectorias, las diferencias, los encuentros, los desencuentros y las historias relativamente autónomas. Retomo para ello la conceptualización del espacio de Massey (2005), que lo considera “el producto de las intrincaciones y complejidades, los entrecruzamientos y las desconexiones, de las relaciones, desde lo cósmico, inimaginable, hasta lo más íntimo y diminuto” (p. 119).

El espacio en donde se lleva a cabo la participación en estos grupos de WhatsApp puede también analizarse en diálogo con la noción de “esfera pública”, elaborada primeramente por Jürgen Habermas en 1989 y posteriormente reelaborada por Batorski y Grzywińska (2018). Para el primero, la esfera pública “no es un campo de relaciones de mercado sino más bien de relaciones discursivas, un escenario en el cual debatir y deliberar y no donde comprar y vender” (Habermas, 1989, p.57). Para los segundos, es “una constelación de espacios comunicativos en la sociedad que permiten la circulación de información, ideas, debates, idealmente sin restricciones, y también la formación de voluntad política” (Batorski & Grzywińska, 2018, p. 357). El chat de WhatsApp puede colocarse dentro de estas argumentaciones porque en él se intercambia información, se encuentran las ideas, el debate, el disenso, la voluntad política, el conflicto y la desigualdad, y se conversa sobre lo educativo y sobre otros tópicos de interés. También se guarda silencio y se expresan emociones que inhiben o incentivan la participación, lo

cual produce y/o reafirma un espacio de afinidad y de intercambio que tiene un carácter público, común a una cierta colectividad. Siguiendo a Jenkins, Ford y Green (2015), puede considerarse al chat como un 'espacio de afinidad' en el que

[s]us participantes quizás sientan una gran cercanía con los otros o quizás no: algunos simplemente están de paso, interactúan con el contenido, recopilan información, y regresan a sus asuntos. Otros quizás conecten entre ellos de forma más íntima. Puede que participen de formas distintas, algunas activas, otras pasivas; algunas liderando los participantes, otros siguiéndolos. (p. 208)

En las entrevistas, indagué sobre los espacios físicos y virtuales en los que se dan estas prácticas. Lo que perciben los entrevistados es que WhatsApp acorta distancias y tiempos; al 'asociarse' con internet y en la mayoría de los casos con un *smartphone*, brinda posibilidades de comunicación simultánea, ubicua y asincrónica. Sobre el espacio físico preferido para participar en el chat de WhatsApp (enviar, leer o contestar a lo posteado), la mayoría de las/os entrevistadas/os (más del 75%) señaló su casa, porque además de ser un lugar seguro y confortable, allí tienen acceso a Wifi. En particular, los lugares que dijeron preferir son la recámara, la sala, la cocina y un sillón. Así lo expresó un entrevistado:

Pues sí me siento allí en un sillón y estoy quesque viendo la tele, pero estoy checando el celular; casi, casi llegando a la casa como a la hora que llego ya después de que comí ya lo conecto y empiezo a ver los mensajes y me sale una listota bien grande de mensajes. Contesto algunos. [Entrevistadora: ¿Cómo cuáles?] Pues que luego mandan alguna felicitación a alguna maestra y ya yo también le mando decir alguna felicitación, o que si mis hijos me dijeron algo y le digo ¡juy!, apenas ahorita estoy viendo tu mensaje, y mejor le hablo porque le digo que aquí casi yo no lo veo. (EEP06)

El uso del teléfono celular y de WhatsApp en el sanitario es un tema que provocó risa, y aunque algunos aceptaron su uso en dicho espacio, la mayoría dijo evitarlo por cuestiones de higiene. Otros espacios señalados en los que se excluye el uso del teléfono y la participación recurrente en el chat de WhatsApp son los medios de transporte públicos (individuales y colectivos) y mientras se camina, porque son inseguros, peligrosos, y existe un temor generalizado a ser víctima de un robo con violencia. Así lo expresó una docente del CP:

un lugar preferido sería un lugar cerrado o seguro porque ahora con la inseguridad pues ya ni en el metro puedes revisar tu teléfono, en el colectivo tampoco y manejando o caminando tampoco. Y a mí ya me pasó, bueno, no a

mí, la persona que iba en la ventanilla, la ventana un poquito abierta y estábamos esperando el semáforo para avanzar, [de pronto] metieron la mano, le jaló el celular y se fue. Por eso digo que ya no lo puedes revisar a nivel público. (ECP21)

Algunos analistas, como Papacharissi (2010), señalan la tendencia de muchos usuarios a construir sus propias burbujas comunicativas en espacios públicos urbanos crecientemente inseguros o amenazantes. Las plataformas digitales proveen, en estas situaciones, condiciones para seguir conectados a distancia y en contextos más seguros que los encuentros en espacios físicos donde circulan extraños, y son la tecnología adecuada en el marco de una sociedad que va privatizando los espacios públicos y consolidando el individualismo, pues como señala Bauman (2003), en las condiciones contemporáneas los seres humanos parecemos sentirnos más seguros estando solos que en sociedad, estamos perdiendo las habilidades de convivencia, y sólo nos movemos y nos comunicamos, en cierta medida, con quienes son como nosotros. “No hablar con extraños” (Bauman, 2003, p. 118) pasó de ser una conseja de nuestros mayores a un escudo de protección adulta.

En relación con los horarios en los que las y los docentes participan en el chat, indagué sobre usos tanto en las entrevistas como en las prácticas concretas, intentando dilucidar si WhatsApp funciona en el modo 24/7 señalado por Crary (2015) o si existen fronteras relacionadas con el tiempo o con momentos en el que se participa en el chat.

En una aproximación al tiempo y horarios en los que se participaba en el chat, la mayoría de los entrevistados en ambas escuelas señalaron hacerlo antes de iniciar sus labores en la escuela, por la tarde y sobre todo por la noche, porque, como señalan dos docentes del CP, es el momento en que ya se encuentran en sus domicilios, en un estado de relajación, concluyeron con sus actividades domésticas y ya no tienen el compromiso de atender a su alumnado:

De preferencia en la noche porque a esa hora puedo hacer mis actividades normales y puedo ponerle atención a lo que llega; hay días que cuando ya reviso el WhatsApp tengo arriba de 180 mensajes que revisar, entonces empiezo a revisar, a revisar a revisar, pero no contesto todos, nada más reviso y reviso. (EEP09)

Totalmente, cuando termino el segundo turno a partir de las siete de la noche, sí se facilita más porque ya no tienes el compromiso de estar con los chicos, de atender padres de familia y todo eso. (EEP23)

En contraste con lo dicho en las entrevistas respecto a los tiempos de participación en el chat, la revisión y conteo a detalle de lo posteado antes de iniciar la jornada escolar⁶³, durante ella, en el tiempo del recreo y posterior a dicha jornada escolar, reveló que en ambos planteles el contenido del chat (imágenes, videos audios, documentos, links, y escritura) se postea mayormente dentro de horarios que abarcan la jornada escolar (Ver Tabla 9).

Las discrepancias entre lo que se sostiene en las entrevistas respecto a lo que se hace en el chat y los datos obtenidos de la revisión y conteo, sugieren sesgos que invitan a matizar el valor del autorreporte de prácticas en línea como recurso metodológico. Por otro lado, el amplio porcentaje que ocupa el posteo de imágenes y de videos y el mínimo que refiere al envío de mensajes e intercambios que escriben con distintos propósitos e intenciones (lo que denominé 'Escritura con presencia'), sugiere que el ver y/o enviar videos, imágenes, o textos como el de la Figura 18, es una acción que se puede realizar de manera 'automática', sin dificultad alguna y al alcance de un clic, o de solo tocar la pantalla del celular, pero que el escribir mensajes durante la jornada escolar es más difícil, ya que implica tiempo para reflexionar sobre lo que se quiere decir, escribirlo, revisarlo y enviarlo. Asimismo, la ausencia de escritura sin presencia en el chat del CP sugiere un uso de la plataforma más regulado.

Tabla 9. *Materiales y Escritura Posteados Durante la Jornada Escolar*

<u>Material /Escritura</u>	<u>EP</u>	<u>CP</u>
Video	32.96%	35%
Imágenes fijas	49.69%	59.99%
Escritura con presencia	16.58%	27.22%
Escritura sin presencia	28.93%	-

Fuente: elaboración propia

⁶³ En la CDMX hasta antes de marzo de 2020, fecha en las que escuelas del país cerraron dada la pandemia por COVID-19, el horario de la escuela primaria pública de jornada regular y de turno matutino era: hora de entrada, 8:00 am; recreo de 10:00 a 10:30 y hora de salida, a las 12:30 horas. Para el CP, en el nivel de primaria, el inicio de labores era a las 8:00 am, el recreo iniciaba a las 10:00 y concluía a las 10:30 am y la hora de salida era a las 14:30 horas.

Comparto esto que me encantó!
"Estuve pensando qué podría desearles a las mujeres que están en mi vida, además de las bendiciones, la salud y las alegrías... Les deseo tranquilidad y noches bien dormidas. Periódicos con buenas noticias y proyectos de paz. Les deseo muchos cafecitos en buena compañía, libros bien leídos y trabajos bien hechos. Que las idas a la farmacia sean por cosméticos y no por medicinas, que las del super sean por Chocolates y no por dietas... Quiero que sean amadas, queridas y respetadas. Que los hombres de sus vidas les corran el lápiz de labios y no el rimel. Les deseo tantas cosas: buenas mamografías, buenos chequeos médicos, que si necesitan inyecciones sean de ácido hialurónico y no de antibióticos, que nadie las haga llorar y que canten bien fuerte cuando vayan en el coche solas... Que tengan un Año con vacaciones, paseos y escapadas. Que no les falte nada y que no les quiten nada... les deseo risas y carcajadas, de esas que hacen llorar... Risas que ahuyentan miedos y quitan arrugas... les deseo miel en sus desvelos, miel con los tragos amargos, muchos éxitos y salud durante todo el próximo 2018." 🍷❤️🍷❤️🍷❤️🍷

Figura 18. *Escritura sin presencia en el segmento 66 de la EP*

Con relación a los días de la semana en los que los participantes comparten estos materiales y escrituras, el análisis de los chats reveló para el caso de los videos, en la EP, el domingo como el día que más se comparten, mientras que en el CP es el viernes; en los dos casos, son días asociados al fin de semana. Por su parte, el miércoles y el lunes son los días en los que en la EP y en el CP, respectivamente, se postean más imágenes fijas. En lo que toca a la escritura con presencia, el día que más se postea en la EP es el lunes, y en el CP, el miércoles. Finalmente, la escritura sin presencia –la cual solo se observa en la escuela EP–, presenta el mayor posteo los jueves, sábado y domingo.⁶⁴ Si bien cabría hacer estudios de mayor alcance, lo relevado en esta investigación muestra una suerte de ciclo semanal en la que se comienza con escrituras pensadas y propuestas para los grupos, y se la cierra con videos reenviados, probablemente vinculados a la energía que demandan las intervenciones y su disponibilidad en distintos momentos de la semana.

4.3 Participar o no participar, ese es el dilema

El resultado de los conteos deja ver que la participación en el chat no es homogénea, no interesa a todas/os por igual, y se da en condiciones de desigualdad, pero ¿a qué obedecen estas discrepancias? ¿Qué alumbró y/o ensombreció la participación en el chat de WhatsApp de estas/os docentes? ¿Por qué la participación se concentra en unas/os pocas/os? ¿Por qué algunas/os no participan? ¿Qué dicen las y los entrevistados acerca de estos cuestionamientos?

⁶⁴ Para ver el conteo detallado por día de materiales y escritura, remítase a las tablas del Anexo 4.1, al final de la tesis.

La cuestión del cansancio y la energía disponible es algo que se menciona en las entrevistas. Para algunas/os de ellas/os, a mayor trabajo o actividades disminuye la posibilidad de participar en el grupo de WhatsApp o de usar el teléfono celular. En ocasiones, es difícil hacerlo dentro y fuera del horario laboral por el cúmulo de actividades que realizan y porque no hay un tiempo destinado para enviar o recibir mensajes por esa vía. Algunas, como la docente del testimonio que se presenta a continuación, dijeron ocupar WhatsApp para lo estrictamente necesario, o usarlo esporádicamente:

a lo mejor me puede gustar mucho, pero no tengo tiempo, de verdad no tengo tiempo, hago muchas actividades a veces y yo misma siento que me saturó de actividades y así como para estar todo el día, no, no puedo. (ECP19)

También es probable que una de las razones para no participar en el chat o para hacerlo esporádicamente se relacione con una sobreabundancia de mensajes, o con un desagrado por los que en él intervienen con saludos, buenos deseos, felicitaciones y cadenas Aquí, la voz de otra entrevistada:

Las participaciones tienen que ser acertadas e importantes, a veces como que no tienes nada bueno que decir, pues mejor no comentar. En lo particular a mí me desagradan mucho las cadenas estas de que si la virgencita, en lo particular respeto mucho la opinión de cada quien, [pero] yo creo que, si vas a participar, es participar con algo importante e interesante para todos, algo que nos aporte algo a todos. (ECP12)

En otras entrevistas fueron señaladas como causas de la escasa e incluso nula participación en el chat, algunas razones: no saber cómo utilizar WhatsApp; no contar con un plan de datos, o contar con uno limitado; la pertenencia forzada al grupo; no querer informarse, o no darle importancia a lo que allí se comenta; pensar que el grupo de WhatsApp es un medio a través del cual solo se recibe información; y sentirse ajeno a él, situación que particularmente prevalece entre el personal de apoyo de ambas escuelas, tales como conserjes, choferes, secretarias y cocineras, quienes dijeron no leer lo que se postea en el grupo porque no son mensajes para ellos.

Lo señalado por los miembros de ambos grupos de WhatsApp en torno a su gusto, disgusto por participar en el chat, o incluso a no hacerlo, sugiere –como señalan Miller *et al* (2016)– que quienes participan en esta plataforma tecnológica transitan por escalas que van de lo más privado a lo más público; de un grupo pequeño a uno más grande; de una conversación diádica privada a una transmisión totalmente pública. Ante

lo que nos encontramos desde la perspectiva de estos autores, es “a una cada vez más escalable socialidad” (Miller *et al.*, 2016, p. 3), la cual no se da *per se*, ni es igual para todos. Al respecto, señalo de nueva cuenta a lo argumentado por José van Dijck (2016) sobre que la Web 2.0 trajo consigo una socialidad tecnológicamente mediada por plataformas comerciales —como WhatsApp— que, como puede observarse, gestionan y regulan la participación, invitan o incitan a participar, pero también crean otras barreras como la de la banalidad de los mensajes o la indiscriminación de los públicos.

Desde otras opiniones, en ambas escuelas participar en el chat significa sentirse parte de algo, estar en contacto, comunicados y atentos a los avisos y/o requerimientos de la dirección o de otros colegas, compartir información o recibirla, y retroalimentar lo que otros dicen. Sin embargo, dentro de estas mismas opiniones se observan matices, porque hay quienes por un lado señalan que participar en el grupo tiene que ver con emitir opiniones, en ocasiones discordantes con lo que alguien afirma, y con convivir y estar unidos para que cuando alguien requiera apoyo lo pueda recibir de otras/os. También hubo señalamientos sobre que al participar en el grupo de WhatsApp, aunque no sea de manera personal o presencial, se puede estar al tanto de situaciones, de información, de celebraciones, de eventos sociales, o de materiales que por otra vía no podrían tener o acceder.

Pues me da la facilidad de alguna manera en contacto con mis compañeros, pero también me ayuda a estar informada, nada más, regularmente no hago muchas participaciones de enviar mensajes o cosas así, pero la que envían los compañeros es muy buena. Yo sobre todo estoy acá porque quiero estar informada; a veces no podemos hacerlo de manera personal y así nos estamos informando. (EEP25)

Puede verse en estos enunciados un modo de participación “de baja intensidad” y esporádica, donde hay una conexión atenta pero poco proclive a asumir un lugar más activo o propositivo en la conversación. Esto se retomará más abajo, en el análisis de los distintos perfiles de participación de los docentes.

4.4 Requisitos visibles e invisibles para la participación

Las plataformas tecnológicas señalan entre su retórica corporativa que son horizontales y accesibles por todos, ¿pero es realmente así? En este apartado, y retomando los planteos de Acevedo Rodrigo y López Caballero (2012), me detengo en lo que parecen ser requisitos para la participación, muchas veces implícitos.

Participar en el chat, aún sin la presencia y la elocuencia del cuerpo, significa estar comunicadas/os, estar al tanto de situaciones, de información, de avisos, de indicaciones de la directora o de los dueños del colegio, de celebraciones, de eventos sociales, o de materiales que por otra vía no podrían tener o acceder, y además, sentirse en confianza para poder enviar mensajes que sean leídos y tomados en cuenta por los demás miembros del grupo, no solo por unos cuantos. Como señalan Breindl y Gustafsson (2011), las modalidades de participación en las plataformas digitales siguen teniendo requisitos altos, sobre todo para quienes quieren liderar o influir en movimientos, y pueden ser también elitistas, en la línea de los elitismos anteriores (educación superior, raza blanca, masculinidad), aunque también pueden abrirse a otros grupos que, dotados de algunos de estos saberes o condiciones, pueden volverse ejes de un nuevo activismo, como por ejemplo *Anonymous*,⁶⁵ que se caracteriza por ser un grupo de *hackers*, que de acuerdo con Coleman (2014), toman las riendas de las cuestiones políticas, y hacen que sus voces se oigan para hacer justicia y acabar con la censura.

Por lo dicho en algunas entrevistas, la participación en el grupo de WhatsApp demanda conocimiento de la tecnología, y de allí algunos señalamientos de que el trabajo les ha obligado a conocer nuevas herramientas tecnológicas; no obstante, en otros testimonios como el que se presenta a continuación, se evidencia que la falta de tiempo impide darse a la tarea de conocer a fondo el manejo del teléfono celular y de la aplicación de WhatsApp.

[Quiero] agregar que para mí es nuevo y le he venido encontrando ventajas, sobre todo para mi trabajo, a veces por no querer involucrarme en este tipo de tecnologías, estar enviando textos y cosas así, a lo mejor por experiencias cercanas familiares que no han sido agradables tal vez me han detenido, pero en este grupo que solo lo ocupamos para información de la escuela le he encontrado el gusto, me he interesado por aprender. Porque siendo honesta, no sabía mandar textos, pero es diferente, el WhatsApp tiene su chiste y he estado

⁶⁵ Aunque las acciones policiales contra los miembros más destacados de *Anonymous* han mermado su protagonismo mediático, *Anonymous* refiere a un hacktivismo (actividad de crítica o de reivindicación de posturas políticas, sociales y/o económicas) que hace uso de internet, de plataformas y de dispositivos digitales para atacar personas, sistemas de comunicación de empresas, y de gobiernos u otras entidades y que al paso de unos pocos años se ha instalado en el discurso de quienes dirigen las agencias de seguridad e inteligencia en casi todo el mundo. Su apariencia cercana a los comics de superhéroes atrajo la simpatía de millones de internautas quienes se vieron identificados con esa identidad misteriosa y hasta secreta que desde la pantalla de un dispositivo electrónico (computadora, tableta, *smartphone*), reclamaba derechos o cambios en el mundo cercano y lejano. *Anonymous*, al poner en evidencia y mostrar la fragilidad y la pérdida de control de corporaciones e instituciones sobre su propia información, se convirtió en referente de otros grupos de hacktivistas que desde el activismo político luchan en contra del uso ilícito y de la divulgación de información sensible.

tratando de involucrarme poco a poco en cómo mandar, ahorita estoy tratando de aprender cómo mandar un video, una imagen. Siento que estoy motivada y me genera confianza el grupo, porque nada más es entre nosotros los compañeros, y que ha habido respeto y que solo se usa para fines de información de la escuela. (ECP02)

Aunque pareciera que existen condiciones de igualdad en el ingreso a estos grupos, porque quienes los integran poseen un *smartphone*, porque laboran en el centro escolar, y porque cada persona es libre de decidir cómo, cuándo y desde dónde participa en el chat, el testimonio anterior deja ver que al interior del grupo existen desigualdades que se relacionan con las habilidades que requiere el uso de un teléfono celular inteligente en combinación con esta plataforma tecnológica. Ello sugiere que

el acceso y la participación en el chat puede darse en condiciones desiguales y conducir a que algunos miembros de estos grupos, además de sentimientos negativos, experiment[en] nuevas y crecientes barreras para mejorar su acceso al capital económico, social y cultural (Miller *et al*, 2016, p. 130).⁶⁶

Adicionalmente, durante las entrevistas reiteradamente fueron señalados el interés, el respeto y la confianza como aspectos que influyen para participar en el chat de WhatsApp; estas son condiciones menos visibles, pero igualmente importantes en las formas de involucramiento en los grupos.

Sobre el interés, los señalamientos apuntan a que la nula o poca participación en el grupo de WhatsApp se relaciona con una pérdida de interés por lo que sucede en la escuela y por lo que se postea en el chat. Esto parece referir, de manera implícita, al compromiso con la dimensión pública de lo escolar y también a una cierta ética de trabajo:

yo regreso otra vez al interés de las personas: si te gusta [lo que haces], si te sientes cómodo y estás interesado, mínimamente vas a leer, vas a revisar, vas a checar, y con el tiempo vas a empezar a compartir, y si eres de los que les gusta compartir mucho, pues vas a aportarle bastante al grupo. (EEP23)

El respeto es otro aspecto que promueve la participación en estos grupos de WhatsApp. Al respecto, el 90% de los entrevistados señaló que todas las participaciones son respetuosas; incluso hubo quien dijo que, aunque el grupo es para cuestiones de trabajo,

⁶⁶ En relación con las desigualdades, puede recuperarse el desarrollo de Bourdieu (1987, 1997), para quien existen tres tipos de capital: el económico, referido al acceso bienes económicos; el social, referido a las relaciones sociales y a las redes institucionalizadas en las que un individuo participa, y el cultural, que incluye el conocimiento o las habilidades adquiridas a través de la educación, los bienes culturales y las calificaciones. Aunque cada uno de estos está influenciado por los otros, el que aquí se pone de relieve es este último.

nadie se queja de mensajes de saludos o cadenas que no se relacionan con el propósito del mismo.

Respecto de la confianza, quienes son nuevos o tienen poco tiempo en alguno de estos planteles y en el grupo de WhatsApp, coincidieron en que no saben qué enviar, o en qué términos contestar los posteos de sus compañeras/os, porque desconocen lo que les gusta o lo que disgusta. Quienes no forman parte de uno de esos grupos o equipos no tienen confianza de participar por temor a ser rechazados o cuestionados en lo que dicen o envían al grupo de WhatsApp.

En esa dirección, puede observarse que los grupos de WhatsApp de escuelas tienen rasgos similares a otras plataformas digitales, pero no garantizan el anonimato como sí lo hacen otros espacios; la autocensura o la inseguridad respecto a qué compartir también aparece mencionado en las entrevistas. Algunas/os, incluidas/os las y los docentes con mayor tiempo en la escuela, dijeron sentir temor de que a las autoridades y/o a los dueños del CP no les agrade que constantemente participen en el chat, y que se hagan acreedores de alguna sanción por ese motivo (en el caso del CP). Así lo expresó una docente:

aquí no puedo cotorrear porque hay gente que nada más saludo, no puedo ser igual en el grupo con mis primos o con mis amigas que en el de aquí de la escuela, o sea a mis amigas puedo mandarles una grosería o una imagen, no sé... pero pues no la voy a mandar al grupo de la escuela, son propósitos y confianzas diferentes. (ECP18)

En varios casos, en las entrevistas se menciona el encuadre profesional del grupo (no es el grupo familiar ni de amigos), aunque como se verá más abajo, los posteos no siempre reconocen claramente estos límites, y más bien pueda observarse un desplazamiento de conversaciones profesionales hacia temas que no son escolares. Probablemente las conversaciones más especializadas o profesionales provoquen más inseguridad para la participación, y coloquen requisitos más altos para las intervenciones.

La confianza también se menciona cuando se habla del establecimiento de vínculos entre los grupos de docentes y autoridades que se han conformado al interior de la escuela y del sentirse parte de un equipo de trabajo, como parte de lo que estimula la participación en los grupos. Lo anterior revela que la participación en el grupo es un reflejo de las relaciones que se establecen cara a cara, porque en él participan con mayor confianza y libertad quienes fuera del chat tienen una buena relación con otros

compañeros y con los directivos o con los dueños del plantel. Para varios de los entrevistados, el chat es una continuación de las dinámicas que existen en los grupos docentes en las escuelas, con sus virtudes y sus limitaciones. Así lo expresa una de las entrevistadas del CP:

Tenemos que consolidar un equipo, un equipo la verdad no se consolida de hoy para mañana, sino se trabaja día a día, y yo creo que el día que este equipo de trabajo se consolide, creo que va a haber mayor participación. (ECP17)

La participación en los grupos parece depender de variables “soft”, interpersonales y afectivas, asociadas a cuestiones como el clima escolar, el compañerismo, la disposición y la actitud que cada persona asume, y los lazos de amistad, de confianza o de afinidad que se construyen entre los miembros del grupo. Por su parte, los estados de ánimo de tristeza, de alegría y de sentirse a gusto o a disgusto fueron señalados como aspectos que influyen o afectan la participación en el chat, lo cual ratifica que lo que pasa en el grupo de WhatsApp tiene una continuidad con lo que sucede fuera de él (offline); es decir, tiene que ver con el tipo de relaciones que se establecen entre colegas y/o con la pertenencia a un grupo de docentes en particular –por ejemplo, los que ya tienen mucho tiempo en el plantel, los que recientemente se han incorporado al mismo, o el grupo de maestras jubiladas que labora en el CP–.

Para algunas/os de las/os entrevistadas/os, la participación en el grupo de WhatsApp de la escuela se podría incrementar si se amplía su función o propósito, si hay confianza y se mejoran las relaciones personales entre sus miembros, y si se incrementa la información que se postea sobre cursos de actualización docente, eventos académicos, documentos y recomendaciones que sirvan de apoyo a la docencia. También, en opinión de algunos, se requiere una mayor respuesta por parte de quienes no participan o lo hacen poco, y más información de la que actualmente se postea.

Sí, faltan participaciones y es mucha la apatía, y falta mucha integración para que realmente el grupo de WhatsApp, que tiene el nombre de equipo “x” [se refiere al nombre de la escuela], sea una buena herramienta, pero pues falta más, podría ser, y no estamos negados. Por algo existe el WhatsApp y por algo el grupo entre amigas que tiene cada una de las maestras funciona, y no está como el del equipo “x”, [donde] si contesto bien, y si no contesto, pues quién sabe, ¿no? (ECP11)

La visión sobre la participación en los grupos se vincula a la lectura o posición que se tiene sobre los equipos de trabajo y sobre los colegas de la escuela. Para algunas/os entrevistadas/os, la participación en el grupo de WhatsApp se mantiene, pese a que en

el chat circulan saludos, bendiciones e información sin relación con el propósito del grupo, porque hay confianza, respeto entre colegas, y porque algunos se sienten parte de un equipo de trabajo empático y con relaciones armónicas, lo cual coincide con Miller y Horst (2012) respecto a que las relaciones sociales que se generan al interior del grupo, independientemente de lo posteo en él, son su principal contenido.

En contraste, hay quienes señalaron que la participación no debe incrementarse, pero sí debe cuidarse que el grupo se use para lo que fue creado, pues algunos dejan de participar cuando el grupo se torna un misceláneo en el que todo cabe. Ese fue el sentir de un entrevistado de la EP:

La verdad como que el propósito ya se perdió, porque mandan cualquier tipo de cosas, que el buenos días, que una imagen de felicitaciones o videos; cosas que luego yo no siento que tiene mucha relevancia. El propósito era que estuviéramos comunicados y que iba a ser mensajes para la escuela, pero como que se perdió ese propósito, porque ya es muy poco lo que nos mandan de mensajes de WhatsApp. (EEP15)

Aunque la participación en estos grupos de WhatsApp parece depender de múltiples factores y se concentra en unos cuantos de sus integrantes, llama la atención que para el 80% de las/os entrevistadas/os la posibilidad de no pertenecer al grupo de WhatsApp de la escuela las/os haría sentirse rechazadas/os o no tomadas/os en cuenta. En las entrevistas, la mayoría señaló que esto les generaría un sentimiento de estar excluidas/os, relegadas/os, aisladas/os, ajenas/os, discriminadas/os, con incertidumbre y desinformadas/os. Esta situación puede asociarse al síndrome FOMO (Fear Of Missing Out / Miedo a perderse algo) (Pérez-Elizondo, 2020; Gil 2015; Przybylski 2013), que puede producir conductas compulsivas que se caracterizan por estar pendiente de mensajes o de materiales que llegan y sentirse mal de saber que otras personas realizan actividades de las que no se es parte. Así expresaron su 'FOMO' dos entrevistadas:

Sí me sentiría excluida, yo creo que me sentiría mal, excluida de la escuela porque, aunque no participo y tampoco los mensajes no son directos a mí y tampoco me gustaría que llegaran mensajes directos a mí porque la gente que me conoce tiene mi número, sí, yo creo que me sentiría mal (se ríe). (EEP18)

Pues a lo mejor en un primer caso pues sí [me sentiría] excluida y me preguntaría, ah caray, qué pasa, por qué no me incluyeron, o de qué se podría estar hablando que yo no pueda ser partícipe. (ECP11)

Pareciera que esa gran mayoría que no quiere salir del grupo para no sentirse excluida también es parte del grupo de participantes "de baja intensidad" que intervienen

esporádicamente. La modalidad de participación que se afirma es la de una conexión mínima, que permite estar al tanto de lo que sucede, pero no demanda grandes acciones o gestos; se adecúa bien a la noción de ciudadanos digitales “monitoriales” (Papacharissi, 2010), quienes se activan en torno a causas específicas pero la mayor parte del tiempo bordean la indiferencia respecto a las cuestiones públicas. Es significativo que esto parece suceder también en un ámbito como el escolar, un espacio local directamente vinculado a sus intereses y bienestar cotidiano y que, al menos en principio, podría concitar otro tipo de involucramiento y participación.

Otra cuestión relevante que emerge de esta forma de participación es que, a diferencia de lo que señala Boris Groys (2014) sobre el desplazamiento del interés en consumir o contemplar imágenes o textos hacia producirlas, que sería típico del ágora internacional de los nuevos medios digitales, en este caso se ve menos interés en producir mensajes que en ser espectador a distancia. Sin embargo, estas afirmaciones deben matizarse ya que, como se verá a continuación, pueden distinguirse grupos distintos en las modalidades de participación.

4.5 Perfiles de participación

Aunque la participación en WhatsApp implique no mostrarse, desde ese ‘agazapamiento’ en el chat sus integrantes pueden sentir libertad para expresarse y participar profusamente, pero también sentirse inhibidos y participar poco, o mantenerse al margen de toda participación.

A partir del conteo de la participación por segmento en cada chat y de un primer acercamiento a su contenido y las opiniones vertidas durante las entrevistas, fue posible identificar tres ‘perfiles de participación’ comunes a ambos grupos: las/os protagónicas/os, las/os esporádicas/os y las/os silentes, que se describen en las páginas que siguen. Su distribución en cada plantel se representa en la Figura 19; como puede verse, el grupo mayoritario es el que tiene una participación esporádica, y el grupo silente es minoritario, de manera más marcada en el CP, en donde la cercanía de las autoridades seguramente invite e incite más a hablar.

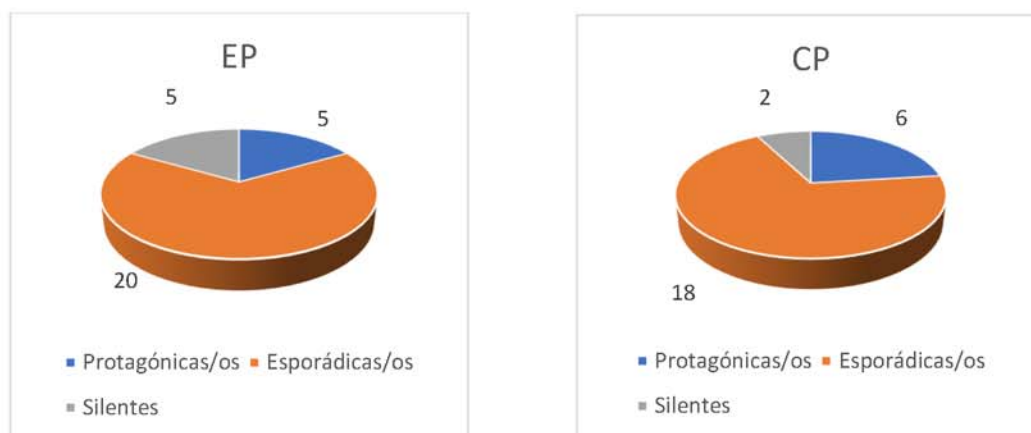


Figura 19. Perfiles de participación en la EP y en el CP

4.5.1 Las/os protagonistas/os

En este primer perfil están quienes con sus aportes al chat reúnen una mayor participación. En la Tabla 10 puede observarse los lenguajes y materiales que aportan y utilizan para participar. Además de la diferencia de cantidad de participaciones entre ambos grupos, es notoria la diversidad de lenguajes en los dos chats. En el caso de la EP, las imágenes fijas son las preferidas para comunicarse, seguido de los textos escritos. En cambio, en el CP los participantes se inclinan por textos escritos de forma mayoritaria, con menor presencia de imágenes y casi nada de audios. En el CP, puede observarse una mayor proporción de documentos compartidos que incluyen temas pedagógicos.

Tabla 10. Aportaciones de los Integrantes con Mayor Participación en el Chat

Chatista/ Elemento del chat	EP					CP					
	CHEP23	CHEP29	CHEP02	CHEP26	CHEP27	CHCP24	CHCP20	CHCP15	CHCP16	CHCP22	CHCP01
Imágenes	208	78	24	32	24	22	4	-	12	2	6
Videos	10	16	1	4	7	-	1	3	2	-	6
Doc	7	-	2	9	-	-	-	-	-	-	-
Links	-	1	6	3	2	-	2	-	1	-	1
Gif	1	4	1	2	2	-	-	-	1	-	1
Audio	-	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Escritura c/ pres	63	41	78	43	33	12	19	26	7	16	12
Escritura s/pres	5	10	3	-	3	-	-	-	-	-	-
Emoji	7	16	15	10	20	7	14	7	10	1	1
Otras part	3	-	-	4	-	-	-	-	-	10	-
Total part	304	169	130	107	91	41	40	37	33	29	27

Fuente: elaboración propia

Estos aportes traen al chat de la EP avisos y requerimientos de la dirección de la escuela y del sindicato, y una variedad de materiales, entre los que destacan: las fotografías que retratan algunas actividades cívicas, festivas y deportivas que se realizan en la escuela; las imágenes con saludos, despedidas, bendiciones, bromas, ironías y/o denuncias; los videos y textos que invitan a la reflexión, y algunos materiales de apoyo al avance programático de algunos grados y asignaturas (especialmente, de español y de matemáticas).

En el CP, aunque la participación es más acotada, identifiqué un patrón que se asemeja al visto en la EP. En este plantel, quienes mayormente aportan al chat incorporan avisos y requerimientos de la dirección y de los dueños y ponen a disposición de las/os demás integrantes del grupo fotografías de actividades escolares, imágenes con saludos y bendiciones, videos que invitan a reflexionar o que buscan informar sobre alguna problemática (abuso sexual), materiales para la evaluación de los aprendizajes y links que dan acceso a los libros de texto del nuevo modelo educativo y a un artículo sobre inteligencia emocional que se aloja en un sitio de internet que se denomina 'Web del maestro'.

Por su parte, en la Tabla 11 muestro los rasgos que observé al analizar la participación y aportes en el chat de las/os integrantes de este perfil Obsérvese que los rasgos destacados en **negrita** están presentes, en distintas proporciones, en los dos grupos de WhatsApp aquí estudiados. La ausencia en el CP de textos con reflexiones, mensajes motivacionales, posteo de oraciones y de críticas al gobierno, da cuenta de que, en este plantel, aún los participantes más activos del grupo de WhatsApp, están sujetos a una mayor regulación que en la EP.

Tabla 11. *Rasgos y características de la participación protagónica*

<u>Manifestaciones</u>	<u>EP</u>	<u>CP</u>
	%	
1. Muestra amabilidad y agradecimiento	100	
2. Muestra empatía	100	66
3. Saluda a sus compañeras/os	100	50
4. Felicita a sus compañeras/os	100	50
5. Envía bendiciones	100	50
6. Está de acuerdo con lo que se postea o se dice en el chat	100	17
7. Muestra buen humor	100	33
8. Expresa buenos deseos	80	50
9. Comparte reflexiones	80	-
10. Muestra interés por lo que se postea o se dice en el chat	60	33
11. Muestra disgusto por la actuación del sindicato	40	-
12. Da indicaciones a los miembros del chat	40	33
13. Solicita información en el chat	-	33
14. Da respuesta a solicitudes que se hacen en el chat	20	17
15. Comparte información sobre las elecciones	-	17
16. Comparte oraciones	20	-
17. Critica al gobierno	20	-

Fuente: elaboración propia

Las visitas a las escuelas y lo dicho por estas/os 11 participantes (5 de la EP y 6 del CP) durante las entrevistas también me brindaron elementos para distinguirlas/os de otras/os porque les gusta la aplicación de WhatsApp, la saben utilizar, atienden las alertas que les anuncian la llegada de algo nuevo a su *smartphone*, contestan a todos –o a la mayoría de– los mensajes de texto, imagen o voz que reciben; comparten mediante el reenvío, la información y/o los materiales que les gustan o les son interesantes; sostienen relaciones cordiales con el resto del grupo; sienten satisfacción porque lo que comparten en el chat, benefician a colegas y autoridades y con ello, atraen la atención, el reconocimiento y la posibilidad de mayores lazos sociales.

En la EP, la antigüedad en la docencia de las/os protagónicas –salvo un caso–, rebasa los 30 años y realizan las siguientes funciones: subdirector académico (49 años), docente de Educación Física del Turno vespertino que debería haber salido del chat pero siguió vinculado al grupo por su carácter afable y amistoso (sin datos de edad), maestra de grupo y representante sindical (28 años), directora (55 años), y maestra de grupo (51 años).

Por su parte, en el CP, 3 docentes que forman parte del grupo de las protagónicas, ya obtuvieron su jubilación por parte del Estado mexicano, de allí que las antigüedades en la docencia en este plantel oscilen entre 6 y 39 años. Las funciones que realizan estas seis maestras, son: maestra de danza (44 años), directora (sin datos de edad), dos maestras de sociales y de ciencias naturales de los grados 4to y 6to (39 y 55 años, respectivamente), dueña del Colegio (43 años), y docente de 1er grado (57 años).

Finalmente, estos datos señalan que no son las/os más jóvenes quienes más participan, sino quienes tienen puestos de conducción o representación. Es decir, en los grupos parecen reproducirse, salvo algunas excepciones, las líneas de autoridad de la escuela. Asimismo, en las dos escuelas dentro de este perfil hay maestras o maestros que tienen un tipo de ‘popularidad’ que se relaciona con la simpatía, el buen humor, la confianza y la solidaridad.

4.5.2 Las/os silentes

El análisis de los chats reveló que son relativamente pocos los participantes que nunca intervinieron en el chat: en la EP hay 5 miembros (16%), y en el CP 2 (8%). Ellas/os conforman el perfil de las/os ‘silentes’ (ver Tabla 12).

Tabla 12. *Integrantes del Perfil de las/os Silentes*

<u>EP</u>	<u>CP</u>
CHEP04	CHCP11
CHEP14	CHCP18
CHEP15	
CHEP21	
CHEP22	

Fuente: elaboración propia

Son participantes que no encuentran su lugar en el grupo, permanecen callados/as, rechazan relacionarse por esta vía, y desconocen el uso de la aplicación. Se sienten forzadas/os e incómodas/os en él, lo cual puede asociarse a la decisión de guardar silencio “como una clara confirmación del enfado” (Le Breton, 2006, p.55). En las entrevistas, manifestaron que en algunos casos leen, pero no contestan y tampoco postean. No participan porque estuvieron en una situación de conflicto, fuera del chat, con colegas o, en el caso del CP, con sus dueños, o bien porque no tienen tiempo ni interés en lo que se postea. Son docentes que prefieren los encuentros presenciales con las autoridades o con los dueños del CP y con colegas con los que mantienen una relación cordial o de amistad. Fuera del chat, mantienen conflictos con sus pares o

autoridades, o no están de acuerdo con los señalamientos de las autoridades o de los dueños del CP. Rechazan que en el chat circulen cuestiones personales o información irrelevante y sin relación con la escuela, o que se finja una cercanía que no es tal. Les disgusta que en el chat algunas/os se muestren amables, cooperadoras/es y solidarias/os, pero que fuera de él se comporten de manera contraria. Una entrevistada de la EP realiza un comentario sugerente:

A lo mejor prefiero participar en algo que en verdad me involucre, que sea para todos de importancia. (CHEP22)

En esta crítica, se denuncia la falta de valor de las participaciones en el chat, que no parece tocar temas sustantivos ni logra comprometer a los participantes en actos que permitan afirmar otros derechos o discutir reglas colectivas (Isin & Ruppert, 2015).

En la EP las/os silentes tienen en promedio 48 años y un poco más de 20 de antigüedad en la docencia. Tres son mujeres y se desempeñan como docentes frente a grupo, y los dos restantes son varones, docentes de Educación Física, que, aunque asisten varios días a la escuela, dijeron sentirse poco involucrados con el resto de las y los docentes del plantel. En el CP, las dos participantes integrantes del perfil de las/os silentes se desempeñan como docente de grado y la otra como docente de Inglés, tienen 27 y 37 años, y una antigüedad en la docencia de 5 y 6 años, respectivamente. Las dos tienen 3 años laborando en el Colegio.

4.5.3 Las/os esporádicas/os

En un tercer perfil de participación, se encuentran las/os 'esporádicas/os', llamadas/os así porque su participación en el chat es menor o es más espaciada, lo que vinculan a la falta de habilidades o conocimientos para el manejo de la aplicación o de su *Smartphone*, no contar con acceso digital en su espacio de trabajo, o no disponer de tiempo, particularmente durante la jornada laboral. Son los que dicen querer estar más conectados y participar más pero no pueden. Así lo señaló una entrevistada:

A lo mejor me puede gustar mucho, pero de verdad no tengo tiempo, hago muchas actividades a veces y yo misma siento que me saturó y así como para estar todo el día, no, no puedo. (ECP19)

Otra de las entrevistadas que forman parte de este perfil en el grupo del CP manifestó que la aplicación se la instaló su hija desde hace un año y medio, y que no tiene tiempo para participar y tampoco se siente competente para participar más. Al respecto, es

importante destacar que un 64% de los docentes de la EP y un 68% del CP son relativamente novatos en el uso de WhatsApp, ya que manifestaron usarlo desde hace cuatro años o menos, sobre todo quienes tienen más edad. Esta falta de saberes o competencias parece ser una de las explicaciones de la participación esporádica y limitada de algunos miembros.

En la EP el grupo de las/os esporádicas/os incluye a 20 participantes, y solo uno de ellos es varón. Sus edades (41 años en promedio) se encuentran entre los 23 y los 67 años. Los datos reportados por ellas y él señalan una antigüedad en la docencia que va de 1 a 35 años (20.1 años en promedio). Aunque la mayoría se desempeña como docente frente a grupo, entre las esporádicas también se encuentra una docente de educación física, la subdirectora administrativa y una de las tres intendentas de la escuela que se encarga de la limpieza de la dirección y de algunos salones. Su participación, aunque en menor cantidad, trae al chat materiales similares a los aportados por el grupo de las/os protagónicas/os, entre los que se encuentran: fotografías de ceremonias cívicas y de convivios entre docentes y autoridades; videos que invitan a reflexionar sobre tópicos variados (la vida, la docencia, el perdón), o a celebrar, por ejemplo la llegada de un nuevo año; y links para acceder a la descarga de los materiales (planes y programas de estudio) del nuevo modelo educativo, impulsado por la Secretaría de Educación Pública. En este grupo, llama la atención la presencia de posteos de videos, carteles e imágenes (algunos caricaturizados e irónicos) que plantean protestas por la actuación del sindicato, de las autoridades educativas, del gobierno y algunos con propaganda relacionada con las elecciones que a nivel nacional y local están próximas a realizarse. Esto evidencia un uso de las plataformas digitales que, como señala García Canclini (2019),

revela la corrupción y otros entretelones de la política, con efectos masivos que nunca habían tenido. La comparación de noticias y versiones expanden el sentido, lo vuelven más plural y polémico. Capacitan a los ciudadanos para ser lectores de indicios y conexiones entre textos que antes venían separados en las secciones de política, economía, cultura y entretenimiento. (p. 142)

En el CP el perfil de las/os esporádicas/os se integra por 18 participantes de los cuales dos son varones. Sus edades (43.2 años promedio) se encuentran entre los 25 y los 62 años. Su antigüedad en la docencia es de 20.5 años, muy similar a la que presenta el grupo de las/os esporádicos de la EP. La mayoría (10 de ellas) se desempeña como maestras de grupo en el nivel de primaria y en preescolar, y el resto son el dueño de la

escuela, dos asistentes que trabajan bajo las órdenes de la directora de primaria y realizan tareas administrativas y académicas⁶⁷, el maestro de música y las maestras de Inglés, Computación, Educación Física y Danza. La cobertura de horarios de este personal es variable, pero casi todos (salvo las docentes de Danza y de Educación Física que solo trabajan un día en el plantel), inician sus labores a las 7:30 horas y su salida depende de las tareas que hayan acordado realizar con los dueños del Colegio.

Sus aportes al chat, aunque escasos, como en la EP, consideran imágenes con saludos, despedidas, bendiciones, felicitaciones y bromas. Los documentos posteados por algunas/os de estas/os participantes incluyen la programación de cursos de actualización docente y material de apoyo al nuevo modelo educativo, particularmente, a la implementación de clubes⁶⁸. Los posteos de las/os esporádicos, como en el caso de la EP, incluyen algunos videos con bromas, con música o con canciones para celebrar algún acontecimiento (día de las madres y fiestas patrias) y los que proporcionan alguna información o que invitan a reflexionar. Finalmente, en este grupo de WhatsApp, no se encuentran posteos que refieran a las elecciones o a protestas en contra de la actuación de autoridades o del sindicato: hay una ausencia notoria de debates políticos y sindicales.

4.6 Tras la sombra del conflicto

A partir de las entrevistas, pude indagar que el conflicto, aunque no explícito en los hilos de la interacción, es una sombra que sobrevuela las interacciones. En las dos escuelas, el 74% de los entrevistados señalaron que WhatsApp puede favorecer conflictos porque los mensajes pueden prestarse a malas interpretaciones, y también por el hecho de que, por no verse cara a cara, se dicen cosas que no se dirían frente a frente. En opinión de un entrevistado, “*el WhatsApp es una manera de enmascararte*” (CHEP20).

Otra fuente potencial de conflicto señalada fue que algunos acaparan la participación y que otros no se involucran. Varios entrevistados señalaron que WhatsApp

⁶⁷ Entre esas tareas está el sacar fotocopias, llenar documentos oficiales, supervisar la entrada y salida de los niños, acompañar al chofer que se encarga de transportar al alumnado que contrata ese servicio, cuidar a los niños en el recreo, y atender los grupos cuando falta la maestra titular, entre otras.

⁶⁸ Sobre los clubes, cabe señalar que, en el Plan y programas de estudio para la educación básica de 2017, el componente ‘Autonomía Curricular’ y sus cinco ámbitos (Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social), tiene el propósito de flexibilizar el currículo de educación básica en México, para atender las necesidades educativas y los intereses específicos del alumnado en cada escuela. Para ello, cada plantel puede decidir cómo utilizar el tiempo de este componente y crear ‘clubes’, los cuales son espacios curriculares que responden a uno o más de los ámbitos señalados y operan como una asignatura con una carga horaria específica (Cfr. Acuerdo DOF No. 12/10/17 y Acuerdo Diario Oficial de la Federación No. 20/11/19).

favorece el individualismo y el aislamiento, y que es preferible el encuentro directo y personal. Por otra parte, el 64% de los entrevistados refirió no haber tenido conflicto alguno con los participantes de su grupo, pero en varios casos eso es producto de una decisión de mantenerse al margen y evitar temas o cuestiones que puedan suscitar debate, tal como lo manifestó una docente del CP:

No [tengo conflictos] porque me reservo nada más a leer, y si hay que emitir una respuesta, es una respuesta siempre muy breve sin meterme a más detalles para no generar otras situaciones. (CHCP02)

Este enunciado muestra de manera clara los límites de esa participación, que negocia con las reglas sin buscar modificarlas. Los conflictos se evitan, pero no se enfrentan, y la autoridad se negocia en esos silencios y desvíos que no la amenazan. ¿Se trata de nuevas ciudadanía? En todo caso, no parecen tan nuevas, y los procesos referidos más bien hablan de procesos de des-ciudadanización, como los llama García Canclini (2019), previos a las plataformas, pero acelerados por estas nuevas formas de visibilidad, vigilancia y participación casi obligada, un argumento que se retomará en las conclusiones.

Durante el trabajo de campo, al interior de ambos chats no se observaron conflictos o desacuerdos explícitos, reclamos o situaciones discordantes; no obstante, el conflicto, aunque ausente en los segmentos del chat, es una sombra que acecha a la participación de los miembros de ambos grupos. La mayoría de las veces los posteos reciben agradecimientos y son muy frecuentes las fórmulas de cortesía como: “¡¡Gracias, Saludos!!; ¡Está padrísimo!; ¡Excelente reflexión!; ¡Qué bonito!; ¡Gracias por sus mensajes y buenos deseos!; ¡Gracias por tan bello regalo!”. Este tono consensual y mutuamente celebratorio también puede verse en el uso de emojis, que priorizan la cara sonriente, el “like”, la flor, carcajadas, guiños y aplausos; sin embargo, en las entrevistas pude recoger algunos relatos de conflictos que motivaron el abandono del chat antes del período de observación.

Otro rastro del conflicto se puede percibir entre quienes abandonaron el grupo. Salir de un grupo de WhatsApp⁶⁹ es una operación que nulifica la posibilidad de seguir participando y de acceder a lo que el resto de las/os participantes postean en el chat después de haberlo hecho y puede asociarse, entre otras, a una situación de

⁶⁹ Salir de un grupo de WhatsApp es una acción que solo requiere dos toques, o *touches* en el *smartphone*: uno, en el nombre del grupo del que se desea salir y acto seguido, con la ayuda del pulgar se desliza la pantalla del *smartphone* para dar un segundo toque en donde dice ‘salir del grupo’. Una vez hecho esto, la pantalla del dispositivo emite el siguiente mensaje: “Ya no formas parte de este grupo”.

incomodidad, de enojo, de no querer saber lo que allí se dice, o de desinterés. Durante el periodo del trabajo de campo, ningún integrante de los grupos de WhatsApp de la EP y del CP realizó esta acción; no obstante, en ambos grupos se ha presentado esta situación.

¿Qué fue lo que pasó? ¿Por qué salieron del grupo estas/os docentes? ¿Qué los llevó a tomar tal decisión? Lo dicho por algunas/os de ellas/os durante las entrevistas apuntan al conflicto con los dueños del CP, pero también al desinterés, al desagrado por lo que se expone o se comparte en el chat y a que se incumple con el propósito del grupo, dado que en ocasiones se postea información sin importancia, irrelevante y sin relación con su tarea educativa. En la EP, se relató el caso de una maestra cuyo esposo presionó para que se saliera del grupo, ya que los mensajes le parecían inadecuados para sus principios religiosos (se postearon calaveras por el Día de Muertos con los nombres de los maestros). En este caso, la autoridad patriarcal del esposo sigue presente en un marco de trabajo y una red de conversación informal. En el CP, se trató de una docente que tuvo una desavenencia con un miembro del equipo directivo y resolvió salirse del chat antes de ser expulsada, evidenciando la puesta en acto de modos de filtro o normalización en los chats por parte de sus administradores. La docente narra el conflicto de esta manera:

[él] me gritoneó en la junta de consejo técnico, él quiso hablar conmigo cuando acabó la junta, yo le dije que no, yo creo que las palabras no fueron las adecuadas; [...] ahí la discriminación hacía mi parte ha sido muy notoria, entonces pues dije, ay, antes de que me saque, yo me salgo, y felices todos [...] Para mí fue la mejor decisión y nadie me ha vuelto a meter, no soy necesaria en el grupo. Esa junta de consejo fue en febrero, [...] estamos a mediados de junio y nadie me ha metido, entonces no soy necesaria en el grupo y no me molesta ni lo tomo a mal. (ECP18)

Otras razones para abandonar el grupo fueron sentirse excluidas/os de las decisiones, así como no llevarse bien con algunos colegas, con los administradores o con las autoridades y dueños del CP:

Pues yo creo es hasta como en la vida diaria, te vas a salir de donde no te sientas ubicado, si tú no te sientes que formas parte de un grupo, de una comunidad, vas a buscar la manera de salirte de ese grupo, ya sea porque no cumple tus expectativas o porque no es interesante o no te está aportando nada, igual. (EEP023)

Puede ser por enojo o por simplemente falta de interés, no me interesan los contenidos que tú me estás enviando, o te bloqueo, o me salgo del grupo.
(ECP14)

Pese a las críticas, parece haber consenso en que “hay que estar” en el chat. Como ya se dijo, para el 80% de las/os entrevistados, no pertenecer al grupo de WhatsApp de la escuela los haría sentirse rechazados o no tomados en cuenta. El conflicto se procesa, las más de las veces, en silencio, lo cual tiene que ver con lo que permite la plataforma (una ausencia o silencio con bajo costo), pero también, sin duda, con formas habituales de resolver los conflictos en las instituciones educativas en México en las que el silencio pueden ser una forma de resistencia (Scott, 2000), o una táctica, en tanto cada integrante del grupo de WhatsApp, decide cómo será su participación en el transcurso de la interacción (De Certeau, 2010).

4.7 La participación y sus aceleradores

Por su capacidad para almacenar textos, imágenes y audio, y por su condición ubicua, el chat da cabida a nuevos espacios y regulaciones de participación, entre los que se encuentran los ‘aceleradores de la participación’, así denominados porque son eventos o sucesos de impacto local, nacional e internacional que incrementan la participación en el chat, incluso en días y horarios inhábiles y en periodos vacacionales. Los ‘aceleradores de la participación’ promueven en el chat prácticas de reenvío que favorecen la ‘viralización’⁷⁰ de imágenes, videos de corta duración (no más de tres minutos), links, y textos (en ocasiones, de autor desconocido y con contenido no verificado), las cuales si bien instalan al chat en un espacio propicio para socializar y ser empático, también lo colocan en un modo de ‘funcionamiento continuo’, en un 24/7 (Crary, 2015) en el que la escuela se expande y se expone a lo que algunos perciben como un exceso tóxico de información, servicios e imágenes.

Ejemplos de estos ‘aceleradores de la participación’ son las conmemoraciones del día de la madre, del día de la mujer, del día del maestro, y las festividades de navidad y de fin de año; los desastres naturales (sismos e inundaciones y actualmente la pandemia por COVID-19); los procesos de elección popular (elecciones locales o

⁷⁰ Un contenido alojado en una plataforma como WhatsApp es viral cuando su reenvío y reproducción alcanza un considerable nivel de visitas (Picazo-Sánchez, 2016). Aunque los contenidos que más se comparten son los que transmiten emociones positivas (esperanza, inspiración o positivismo), hay emociones negativas que se asocian positivamente con la viralidad (ansiedad e ira), de allí que independientemente de su valencia (si es positivo o negativo) la viralidad de un contenido también depende de las emociones que evoca (López-Bolás, Valderrama-Santomé & Di-Virgilio 2019; Berger & Milkman 2012).

nacionales); las celebraciones de los miembros del grupo como los cumpleaños o las jubilaciones –sobre todo de autoridades y de quienes son populares y/o tienen una mejor relación con los demás integrantes del grupo de WhatsApp–; y la difusión de políticas educativas en las que se incluyen procesos de actualización y/o evaluación docente, renovaciones curriculares (cambios en planes y programas de estudio) y la emisión de nuevos libros de texto gratuitos.

A continuación, en la Figura 20 se puede observar un ejemplo del chat de la EP en el que se ve que la celebración de fin de año, aunque se está en periodo vacacional, promueve un evento que acelera la participación de sus integrantes:

Chatista	Contenido del chat
CHEP23	[31/12/17 00:28:39]: Maestra, espero que hayas disfrutado tu día rodeada por tus seres queridos. Recibe desde lo más profundo de mi ser bendiciones y mi respeto. Muchas gracias por existir!!! Felicidades, maestra!!! 😊🍷🍰🍩🍪🍮
CHEP08	[31/12/17 12:12:57]: 2017-12-31-GIF-00000915.mp4 <adjunto>
CHEP29	[31/12/17 13:28:07]: "No te deseo un año maravilloso donde todo sea bueno. Ése es un pensamiento mágico, infantil, utópico. Te deseo que te animes a mirarte, y que te ames como eres. Que tengas el suficiente amor propio para pelear muchas batallas, y la humildad para saber que hay batallas imposibles de ganar por las que no vale la pena luchar. Te deseo que puedas aceptar que hay realidades que son inmodificables, y que hay otras, que si corres del lugar de la queja, podrás cambiar. Que no te permitas los "no puedo" y que reconozcas los "no quiero". Te deseo que escuches tu verdad, y que la digas, con plena conciencia de que es solo tu verdad, no la del otro. Que te expongas a lo que temes, porque es la única manera de vencer el miedo. Que aprendas a tolerar las "manchas negras" del otro, porque también tienes las tuyas, y eso anula la posibilidad de reclamo. Que no te condenes por equivocarte; no eres todopoderoso. Que crezcas, hasta donde y cuando quieras. No te deseo que el 2018 te traiga felicidad. Te deseo que logres ser feliz, sea cual sea la realidad que te toque vivir" 💎💎💎💎💎💎💎💎💎💎 Que la felicidad sea el camino, no la meta... 💎💎💎💎💎💎💎💎💎💎 [31/12/17 13:28:16]: 2017-12-31-VIDEO-00000917.mp4 <adjunto> [31/12/17 13:29:24]: 2017-12-31-PHOTO-00000918.jpg <adjunto> [31/12/17 13:30:00]: <Video omitido>
CHEP27	[31/12/17 14:47:08]: 2017-12-31-PHOTO-00000920.jpg <adjunto>
CHEP13	[31/12/17 17:51:54]: <Video omitido>
CHEP19	[31/12/17 18:06:58]: Gracias por el video, está muy bonito, Feliz año 2018.
CHEP29	[31/12/17 18:48:40]: 🍷🌸
CHEP26	[31/12/17 19:07:21]: 2017-12-31-PHOTO-00000924.jpg <adjunto> [31/12/17 19:07:22]: 2017-12-31-PHOTO-00000925.jpg <adjunto>
CHEP29	[31/12/17 19:20:49]: Gracias 🍷🌸
CHEP20	[31/12/17 20:13:08]: Compañeras y compañeros les deseo un exitoso y próspero 2018 pásenla bien a lado de sus seres más queridos les envío un gran abrazo fraternal
CHEP27	[31/12/17 20:13:30]: Muchas gracias a tod@s por sus bellos mensajes. Un fuerte

	abrazo. Disfruten de la rica cena de año nuevo en compañía de sus seres queridos 🥰🌸
CHEP12	[31/12/17 21:10:50]: Dios colme de Abundantes Bendiciones éste nuevo año 2018 y nos brinde Sabiduría y Fortaleza para salir victoriosos ante cualquier situación, en el nombre de Jesús. Así sea!!! 🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏🙏 [31/12/17 21:22:02]: 2017-12-31-PHOTO-00000930.jpg <adjunto>
CHEP08	[31/12/17 21:34:27]: <Video omitido>
CHEP03	[31/12/17 21:43:29]: 2017-12-31-PHOTO-00000932.jpg <adjunto> [31/12/17 21:43:30]: 2017-12-31-PHOTO-00000933.jpg <adjunto> [31/12/17 21:43:35]: 2017-12-31-PHOTO-00000934.jpg <adjunto> [31/12/17 21:43:36]: 2017-12-31-PHOTO-00000935.jpg <adjunto> [31/12/17 21:46:12]: 2017-12-31-PHOTO-00000936.jpg <adjunto>
CHEP06	[31/12/17 21:54:37]: 📧📧 te envió un mensaje sorpresa especial 1. Toca esta línea azul 2. Introduzca su nombre 👉 ha18.me/s.php?n=
CHEP11	[31/12/17 22:15:55]: 2017-12-31-PHOTO-00000938.jpg <adjunto> [31/12/17 22:19:02]: Aprovecho para enviarles un fuerte abrazo, muchas felicidades, que se cumplan todos sus propósitos y que el año que comienza les traiga mucha salud, paz y prosperidad.

Figura 20. *Segmento de fin de año en la EP*

Siguiendo el ejemplo, puede observarse en contraste que, días después de esta celebración, ya sin el ‘acelerador de la participación’, el número de participantes en el segmento correspondiente con el día en el que se reiniciaron las clases y una vez concluidas las vacaciones, disminuyó en 50% (Figura 21), y su contenido fue menos profuso:



Chatista	Contenido del chat
CHEP07	[07/01/18 09:08:27]: buen día a todos. Maestra una pregunta aun seguiremos entrando a las 7:30 ???
CHEP29	[07/01/18 10:21:03]: https://youtu.be/ybOTjC_Oylc [07/01/18 10:22:19]: Bnos días. Con todo respeto p las maestras del gpo. 🌸
CHEP27	[07/01/18 11:23:29]: 2018-01-07-PHOTO-00000985.jpg <adjunto> 
CHEP07	[07/01/18 11:27:08]: 😞😞😞😞😞😞😞😞
CHEP26	[07/01/18 12:48:42]: Si el horario continúa igual...buen día para todos. 🌻
CHEP27	[07/01/18 18:41:00]: 2018-01-07-PHOTO-00000988.jpg <adjunto> 
CHEP16	[07/01/18 18:45:04]: 😞😞😞😞😞😞😞😞
CHEP18	[07/01/18 18:46:37]: 🙄🙄

Figura 21. Segmento de regreso a clases en la EP

En estos dos segmentos, puede compararse la aceleración de la participación por una fiesta social y la falta de participación en un día importante para este grupo profesional como es el día de regreso a clases. Como se verá en los siguientes análisis, esto no es casual: el chat parece ser un espacio más favorable a una comunicación social, festiva o lúdica que para la comunicación especializada vinculada a temas pedagógicos o laborales.

4.8 Nuevas jerarquías desde la participación en el chat: ¿las jefas son las jefas?

Durante las entrevistas se indagó acerca de si pertenecer al grupo de WhatsApp de la escuela introducía cambios en las relaciones con las autoridades, y específicamente si favorecía el establecimiento de relaciones horizontales entre docentes y autoridades.

Las respuestas de las y los entrevistados para ambos planteles fueron disímiles, y a diferencia de otros temas, no aparecieron mayorías claras. Para el 30% de los

entrevistados todos los miembros del grupo de WhatsApp están en el mismo nivel y tienen libertad de hacer comentarios y observaciones porque en la escuela hay confianza, respeto y en el caso de la EP, no hay distinciones, aunque en él participe la directora, a quien la mayoría reconoce como su líder. En la segunda categoría se encuentra el 20% que, aunque reconoce que todos son iguales, señala que el respeto a las autoridades debe prevalecer y que esto es algo que limita los contenidos y los comentarios que se hacen en el grupo. El 50% restante señaló que WhatsApp no permite el establecimiento de relaciones horizontales entre docentes y autoridades porque reconocen que hay autoridades, y que a éstas hay que respetarlas y tomar en cuenta sus opiniones, lo que te pidan o lo que te recomienden. Asimismo, dijeron que, a diferencia de sus grupos de amigos, en el grupo de WhatsApp de la escuela se mantienen las jerarquías, y esto hace que algunos se limiten en sus respuestas, o en su manera de participar. Señalaron que las jerarquías siempre van a prevalecer, dado que el grupo de WhatsApp es laboral, no de amigos, ni tampoco de familiares.

Como ya se ha señalado en el capítulo I, desde su creación WhatsApp busca que sus usuarios sostengan comunicaciones horizontales, pero su introducción en la vida escolar lo hace interactuar con otras dinámicas. Es conocido que el sistema educativo mexicano opera bajo un esquema de relaciones jerárquicas verticales en el que la autoridad dispone de fuerza para controlar, atender y cuidar de otros (Arnaut, 1996). Eso puede verse en el comentario de un/a entrevistado/a en el CP:

Somos todos iguales, aquí no hemos sido ni más, ni menos, pero un ejemplo, si las jefas mandan un mensaje, son las jefas y hay que seguirlo, pero igual, si lo manda la maestra, pues le agradecemos la información, nunca ha habido diferencias, ni más ni menos. (ECP007)

¿Cómo se conjugan estas situaciones, al parecer disímbolas, en estos chats? Lo dicho en las entrevistas y el análisis de las participaciones sugiere que el nivel jerárquico que se ocupa en la escuela se traslada al grupo de WhatsApp y que allí se mantienen el reconocimiento a un liderazgo formalmente designado, cuya autoridad está dada por la función o la jerarquía que se desempeña al interior de la organización. Desde este enfoque, quien asume el liderazgo ocupa un puesto formalmente designado para planear, tomar decisiones y coordinar las tareas. También cuenta con medios para influir en la conducta de otros, dar y aceptar instrucciones, luchar por las metas y favorecer relaciones interpersonales armoniosas (Cartwright & Zander, 1983).

No obstante, al analizar la participación en estos grupos de WhatsApp, se revelan jerarquías o liderazgos que emergen de una ‘popularidad’ relacionada con otros atributos y capacidades: una amplia participación en el chat, sus saberes y/o calidad profesional, el deseo de compartir, la simpatía, el agrado, la confianza y la solidaridad que muestran algunos miembros del grupo hacia el resto de sus colegas y autoridades, tal como se observa en el hilo de la conversación de uno de los segmentos del CP (Figura 22):



Chatista	Hilo de la conversación
CHCP21	[22/04/18 10:08:05]: Hola chicas: De casualidad alguien tiene alguna receta para hacer masa de esas caseras que andan de moda? Necesitó una que sea algo pegajosa. Para un tiro al blanco . Xfa
CHCP07	[22/04/18 10:28:12]: Yo no Miss 😊
CHCP24	[22/04/18 10:33:51]: 🙄 [22/04/18 10:34:04]: Ni idea miss [22/04/18 10:34:11]: 🙏
CHCP15	[22/04/18 10:35:49]: Dicen mis hijas que hay un programa que se llama pregúntale a July
CHCP17	[22/04/18 10:36:29]: Moco de gorila
CHCP15	22/04/18 10:37:01]: Y que ahí hay un capítulo donde te enseñan a hacerlo
CHCP17	[[22/04/18 10:37:18]: es colocar en uno de los recipientes 3 cucharadas de cola blanca y agregar unas gotas de colorante alimenticio del color que prefiráis. Debéis añadir más o menos colorante en función de la tonalidad que queráis. A nosotras nos encanta que queden colores bien chillones así que siempre añadimos unas gotitas más.  En el otro recipiente agregamos 50 ml de agua y 2 cucharadas de detergente y removemos hasta que se mezclen perfectamente los dos componentes.
CHCP15	[22/04/18 10:37:19]: O bien el lunes le puede preguntar a 'XX' de 4o B
CHCP17	[22/04/18 10:37:24]: <i>¿Qué necesitamos?</i> • 1 recipientes de plástico y un bol • 50 ml de agua • 2 cucharadas de detergente líquido (depende del detergente). • Cola blanca. • Colorante alimenticio. • Una cuchara para remover.  ¡Manos a la obra!
CHCP07	[22/04/18 10:48:55]: O a 'XX' de 5° ella hace muchos de esos
CHCP21	[22/04/18 12:01:44]: Gracias. Lo voy a checar

Figura 22. Respuesta a la solicitud de apoyo en el CP

En la EP, además del mando ejercido por la directora, en diversas entrevistas se reconocieron como líderes a dos de los integrantes del grupo que más aportan al chat y que reúnen las características señaladas líneas arriba. En el CP, el mando recae en sus dueños y en la directora de primaria, pero también en una docente frente a grado, ubicada entre quienes hacen más aportaciones al chat y a la que la mayoría de sus colegas valora porque, a su antigüedad laboral en el colegio, se suma una actitud solidaria y de apoyo a sus compañeras que acuden a ella, por consejo, por orientación, o por materiales de apoyo a su práctica educativa.

Es decir, si bien sigue habiendo un orden de prelación o de valor de los enunciados según el lugar en la jerarquía escolar de quien los enuncia, puede verse también que emergen liderazgos nuevos, ‘populares’ o ‘protagónicos’, que se destacan por ser animadores del grupo y por una alta participación en el envío de mensajes. En palabras de una docente del CP, este liderazgo se expresa así:

‘XX’ es una maestra que tiene muy buenas ideas, tiene un carácter que le ayuda mucho para llevar como esa organización dentro de primaria. En lo personal, considero que el tiempo que llevo aquí, ella me ha ayudado a conducir a mis compañeras de preescolar porque también aquí es de resistencia, no es lo mismo una escuela oficial que una particular, aquí la única que ha resistido soy yo, todas mis compañeras siempre se han quedado por un año o por dos, no más, entonces a mí me ha dado la oportunidad de decirles, sabes qué, en colegio lo hacemos así, podemos hacer esto, pero yo, liderazgo, lo considero más en la maestra ‘XX’ y realmente su carácter nos da la oportunidad de acercarnos a ella y decirle, sabes qué, que hoy me siento así, sabes qué, que tengo ganas de hacer esta actividad ¿cómo ves? Nos aconseja, nos apoya, la verdad la maestra ‘XX’ dentro del colegio es como el alma de todos y más, de los que tenemos más tiempo aquí. La consideramos nuestra líder porque siempre está en la disposición de orientarnos, de escucharnos, y creo que un líder no es solamente el que nos dirige, sino también nos pone el ejemplo, eso es lo importante. (ECP017)

¿Son nuevos estos liderazgos? Sin duda, ya existían en las escuelas personajes como esta maestra, que eran queridos y reconocidos y podían actuar como líderes por fuera de la línea jerárquica establecida. Sin embargo, plataformas como WhatsApp dan otra visibilidad a esas intervenciones, ya que la audiencia de esas acciones es mayor que la que podían tener gestos de solidaridad realizados entre particulares. Por otro lado, en relación con el contenido de sus intervenciones, parecen tratarse de liderazgos emocionales y motivacionales, y no tanto de orientaciones políticas o pedagógicas. Esto se verá con más claridad en el capítulo siguiente.

4.9 La participación más allá de WhatsApp

Ante la búsqueda de la calidad, de la revaloración docente y de la importancia del intercambio de experiencias entre pares, en el ciclo escolar 2013-2014 se transitó de los Consejos Técnicos Consultivos (CTC) que venían funcionando desde 1982, a los Consejos Técnicos Escolares. En los primeros, las escuelas realizaban una reunión mensual en la que la/el director fungía como presidente, los docentes actuaban como vocales y se elegía a un secretario. En el Acuerdo 96 del Diario Oficial de la Federación se señalaba que en dicha instancia se realizaría el análisis planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, evaluación y uso de auxiliares didácticos, entre otros aspectos; no obstante, la escasa regulación y sistematización de estos espacios en los que de acuerdo con Ezpeleta (1990) se dejaban de lado aspectos relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje y se le daba mayor peso a actividades burocráticas o de índole organizativa, llevó a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública en turno, a proponer al inicio del ciclo escolar 2013-2014, transitar de ese espacio 'consultivo' que era el CTC, a un Consejo Técnico Escolar (CTE), como un espacio permanente, regulado e identificado en el calendario escolar, en el que docentes y directivos, apoyados por la supervisión escolar, analizaran y tomaran decisiones en torno de los problemas de su centro educativo. Dentro de los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los CTE* (Secretaría de Educación Pública, 2013), destacan la planeación, el seguimiento y la evaluación de acciones de la escuela dirigidas a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, el fomento al desarrollo profesional de docentes y directivos y el fortalecimiento de una autonomía de gestión, entendida como la identificación, análisis, toma de decisiones y atención a las prioridades educativas de la escuela.

Me interesó acercarme a este espacio de reunión de los docentes para observar al grupo de chatistas de la EP, en un espacio no virtual y mirar de cerca la manera en la que se comunicaban y se relacionaban fuera del chat. Con esa inquietud, acudí el 24 de febrero de 2018 a una de las sesiones programadas en el calendario escolar para el desarrollo del CTE. La sesión estuvo a cargo de la directora de la EP, se llevó a cabo en uno de los salones del plantel y participaron 24 docentes. La directora inició la reunión en la hora convenida (8:30 am), saludó, comentó sobre algunas actividades de formación continua a realizar en el resto del ciclo escolar relacionadas con la implementación del nuevo modelo educativo; pasó lista a los presentes e indicó que rápidamente revisarían dicho modelo educativo. Preguntó quién ya lo había leído. Ante la pregunta, una docente

comentó que veía pocas variaciones, que el programa de lecto escritura que se busca implementar databa de hacía 28 años; otra docente, tomó la palabra y señaló que el programa es “oro molido” porque se basa en el constructivismo; y una más comentó que significaba mucho trabajo para el docente y que tendría que quitarle tiempo a su familia para poder implementarlo; el modelo, dijo, “no se puede llevar a cabo porque demanda de tiempo completo”. Después de ese comentario, se hace un silencio de unos 15 segundos, nadie comenta más al respecto y la directora ante ese hecho, comenta sobre los beneficios de la formación cívica y ética y los de la educación socioemocional del nuevo modelo educativo. Acto seguido, indica que van a ver el video con el mensaje del secretario de educación. Después de unos minutos, y ante una declaración del funcionario acerca de que el modelo educativo que se está proponiendo partió de la consulta a las y los docentes, un maestro interrumpe la transmisión y sin solicitar la palabra, comenta que a él y a sus compañeros no los consultaron y señala con tono de enfado que el lugar desde donde se emite el mensaje (el del video), dista mucho de las condiciones en las que de las escuelas de todo el país se encuentran y que “ya solo falta que se pasee un pavo real por el jardín”. Nadie comenta más. Continúa la transmisión del video y cuando concluye, la directora se dirige al grupo y les cuestiona acerca de cuántos libros de 1º y 2º grados habrá. Algunos desde su lugar dicen que dos de cada grado y el de lectura. También señala que el inglés solo se impartirá en escuelas de tiempo completo y de jornada ampliada, e insiste en la revisión del plan y los programas de estudio. Invita al grupo a revisar los libros y dice que “la planeación está inmersa”, que los cursos de actualización que habrá son obligatorios y que también habrá círculos de estudio. Después de decir esto, muestra una presentación de Power Point con los aprendizajes clave del nuevo modelo educativo. Ante este hecho una maestra toma su teléfono celular y toma una fotografía de la proyección. La directora comenta que les puede compartir la presentación, misma que fue posteada por uno de los subdirectores del plantel en el grupo de WhatsApp de la escuela, previo al inicio de la sesión de CTE. Durante este breve espacio, 30 minutos aproximadamente, observé que siete de las/os presentes en la sesión de CTE tenían su teléfono celular a la mano y dos de ellos escribían o veían algo en la pantalla de sus dispositivos, un celular sonó y su dueña se levantó para contestar la llamada entrante. También observé que algunas/os platicaban entre ellos y no ponían atención a lo que la directora o sus pares comentaban. En la disposición del grupo noté que quienes mantenían una relación de amistad se habían

sentado cerca y que quienes estaban en la parte más alejada del salón, se mantenían en silencio, sin participar.

Lo que pude observar en la sesión del CTE, parcialmente guarda relación con lo que acontece en el chat, en cuanto a que la participación se concentra en unos pocos, en que hay quienes permanecen silentes, mirando desde atrás lo que los demás dicen, y aunque pareciera que existen condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales, la jerarquía y el liderazgo formalmente designado (el de la directora), tal como sucede en el chat, aquí también se hace visible. Lo que difiere del chat son las conversaciones que sobre lo educativo se realizan en este espacio y la protesta abierta a situaciones relacionadas con el quehacer docente.

4.10 A modo de cierre

WhatsApp es una plataforma tecnológica que brinda a sus usuarios nuevas herramientas para comunicarse, para producir y circular información y para participar. ¿Cómo conversar y participar –desde cualquier momento y lugar– del acontecer de la escuela y de otros tópicos que se consideran de interés? ¿Cómo enviar y/o hacerse de indicaciones, de información para la realización de trámites diversos, o de documentos de política educativa que por otra vía sería difícil obtener? Son cuestionamientos que difícilmente podrían responderse sin la presencia de un grupo de WhatsApp en estas escuelas. Sin embargo, no es posible soslayar que en el caso de las y los docentes que integran estos grupos creados para propósitos relacionados con su tarea educativa, existen asimetrías que limitan su acceso y participación.

En estos grupos, la participación se concentra en unas/os pocas/os, y el chat opera bajo un modo de 'funcionamiento continuo', que no da lugar a pausa y a límites, y que expande indefinidamente la escuela en el que se mezclan en una rara amalgama el silencio, la desigualdad en la participación, la información diversa y en ocasiones profusa, que conjugan las conversaciones sobre la tarea educativa con las que tienen lugar sobre otros asuntos de interés, en las que tiende a predominar el consenso y las emociones, y a silenciarse el disenso. Por eso, los grupos de WhatsApp en estas escuelas y sus chats sugieren el arribo de formas de participación conformadas por nuevas condiciones tecnológicas y relaciones interpersonales (boyd, 2014) que van afirmando, aunque no de manera absoluta ni taxativa, la presencia de otros perfiles dominantes y de temas o tópicos sobre los que se organiza la participación que son menos específicos o particulares de los docentes.

El análisis de lo observado en los chats desde la conceptualización de Isin y Ruppert (2015), me permite afirmar que la interpelación o llamada a participar, conectar y compartir es probablemente uno de los actos más extendidos en estas nuevas arenas participativas. Eso puede verse en que los participantes del chat ante todo envían mensajes que quieren sostener una interacción colectiva, aun cuando no tome siempre la forma de una conversación. En esa dirección, puede decirse que son sujetos que responden a la llamada de las plataformas digitales y que quieren tener una inclusión activa en ellas, aun cuando esta se perciba a veces como un imperativo y no como una decisión. Los actos vinculados al control o cierre, como el filtrar o normalizar lo que se hace o dice en las redes, son menos comunes, y ocurren por la censura de los administradores, pero sobre todo a través del silencio o la auto-exclusión. Las aperturas de las que hablan Isin y Ruppert (2015) tampoco son plenamente visibles: no hay discusión sobre las reglas o creación de nuevas posibilidades, y la calidad de testigo no aparece convocada por el tono mayoritario de “buena onda” o mutua celebración.

Al interior de estos chats no se perciben conflictos o desacuerdos, pero la participación en ellos se ve afectada por los que algunos miembros sostienen fuera de él con colegas, con autoridades, o con los dueños del CP. Por lo dicho en las entrevistas, la actuación de las/os ‘silentes’, e incluso de algunas/os ‘esporádicas/os’, obedece a estas situaciones de conflicto que algunos enfrentan fuera del chat, lo cual apunta a pensar que plataformas como WhatsApp no necesariamente promueven una participación igualitaria, democrática, ni superan los límites de otros espacios o medios de comunicación.

Finalmente, las asimetrías observadas en la participación de estos chats sugieren la necesidad de ayuda a las y los docentes para que desarrollen las habilidades necesarias para participar de manera plena con las herramientas que hoy en día la cultura digital ofrece. ¿Cómo hacer que estos públicos conectados en red trabajen juntos y compartan acciones, metas e intereses comunes? ¿Qué formas de alfabetización mediática se requiere promover entre los docentes para que participen y saquen provecho de la cultura digital? ¿Cómo aprovechar el potencial de participación que ofrece WhatsApp? Aunque estas preguntas exceden el alcance de este trabajo, la transformación socio-técnica del sistema educativo demanda su abordaje y quedan planteadas en el horizonte de nuevas indagaciones sobre la participación docente desde WhatsApp o desde otras plataformas tecnológicas.

Capítulo V. Las conversaciones en WhatsApp: sentidos y alcances de la construcción de lo público entre docentes

Los grupos de WhatsApp se han convertido en uno de los medios privilegiados para comunicarse con los colegas en las escuelas. En un fragmento de una entrevista a una maestra del CP, ya mencionado en la introducción de esta tesis, la docente manifestó que

a veces recibo información que a lo mejor no me entero, aunque estoy yo aquí [en la escuela] porque siempre estoy metida en mi grupo trabajando, y las compañeras sí comentan algunas cosas y pues no me enteré, y a veces, si es algo importante, lo mandan, y por eso ya en la noche antes de dormir reviso el correo, bueno, el WhatsApp de la escuela. (ECP06)

Como se ha señalado, la plataforma de mensajería instantánea es cada vez más el espacio donde circula información importante y “donde hay que estar”. Pero ¿qué diálogo se organiza en este soporte? En el capítulo anterior, analicé las características y ritmos de la participación y cómo se concentra en algunas figuras. En este capítulo, quiero acercarme a las interacciones en los grupos de chat a partir de la noción de conversación planteada por la psicóloga e investigadora estadounidense Sherry Turkle (2017), que ha estudiado los efectos de la digitalización de la cultura en la subjetividad y en la cultura desde hace más de 30 años.

En uno de sus últimos libros, Turkle (2017) plantea la tesis de que la conexión digital ha sustituido a la conversación. La autora afirma que “la conversación cara a cara es el acto más humano y humanizador que podamos encontrar” (p. 15), pero que en el contexto de la vida contemporánea, muchos vínculos se vuelcan a aplicaciones y plataformas tecnológicas. Si bien estos medios digitales permiten estar permanentemente conectadas/os, informadas/os, entretenidas/os, y brindan nuevas oportunidades y formatos para conversar, también dificultan la empatía y el encuentro íntimo en el que se pueda mirar a los ojos a nuestro/a interlocutor/a, escucharla/o, ponerle atención y ver los mensajes que transmite con sus gestos, con su voz y con su cuerpo.

Bajo el lente de Turkle, los nuevos medios digitales, además de facilitar el control y la vigilancia de las personas, dejan fuera las conversaciones en las que se promueve la empatía, la intimidad y la colaboración, que para ella sólo son posibles en la interacción de cuerpo presente que requiere de un tiempo y espacio propios en el que no podemos controlar lo que vamos a decir. Turkle (2017) dice que

[p]ara conversar, no solo tenemos que hablar cuando sea nuestro turno, [sino que] también tenemos que escuchar al otro, leer lo que dicen su cuerpo, su voz, su tono y sus silencios. [Al conversar, traemos] a colación nuestras preocupaciones y experiencias y esperamos que los demás hagan lo mismo. (p.61)

Es precisamente esta exposición e imprevisibilidad lo que se busca controlar con las plataformas de mensajería instantánea, que permiten mantenerse a distancia y pausar los intercambios cuando se vuelven difíciles, reduciendo la exposición afectiva. Para Turkle (2017), el costo de esta seguridad y control es demasiado alto, y la humanidad corre el riesgo de perder algo valioso cuando renuncia a ese tipo de diálogos o encuentros.

El texto de esta autora es provocador y sugerente, pero puede matizarse con al menos dos consideraciones. En primer lugar, habría que tener en cuenta que el modelo de conversación predominante en los contextos que estudia (la costa este de Estados Unidos) no es necesariamente el que prevalece en otros contextos sociolingüísticos, donde la distancia y los implícitos se despliegan de otras maneras, pues, en coincidencia con Blommaert y Jie (2019), cuando nos incorporamos a lo que sucede en el 'campo en línea', hay cosas a las que debemos prestar atención y cuestionarnos sobre qué vemos, quiénes están allí, y qué características tiene ese lugar. En segundo lugar, es importante también hacer precisiones históricas. Lejos de ser un género "humano" atemporal, habría que reconocer que la conversación tal como la conocemos empezó a ser posible en momentos históricos particulares, en entornos sociotécnicos específicos, y que seguramente seguirá cambiando. Puede verse por ejemplo la investigación de la italiana Benedetta Craveri (2007), ya citada en el capítulo II, quien en su trabajo sobre la historia de la conversación señala que, en el siglo XVII, la conversación permitía a una élite de privilegiados expresarse y hablar de asuntos serios y baladíes, de acontecimientos, de pasatiempos, de sucesos divertidos, de anécdotas, de chismes, y de novedades sobre la moda, pero también acerca de la literatura, de la música, del arte, de la moral, y de la psicología. Hizo falta tiempo libre y también espacios (los salones) para que esa forma de interacción y diálogo pudiera desarrollarse.

Craveri (2007) enfatiza la vinculación entre esa forma de la conversación y los salones e ideales burgueses que fueron colocando otros temas y ritmos a la conversación. Para ella, en su transcurrir por las ocupaciones cotidianas de la vida y desde su apuesta lúdica, la conversación se convirtió en "un lugar de reflexión donde se

decide sobre el empleo de la lengua” y donde “se hace hablar al silencio” (Craveri, 2007, p.413). En esta conversación eran imprescindibles las palabras, la elocuencia del cuerpo, la mirada, los gestos que denotaban aprobación o rechazo, la gestualidad del rostro (que mostraba el “alma” de las palabras) y el silencio que aprobaba, condenaba, bromeaba o respetaba lo dicho. Ante la llegada de la Ilustración, la conversación amplió su radio, se puso al servicio de la verdad –en un creciente desplazamiento hacia el discurso científico– y se ocupó de los problemas sociales que aquejaban a la sociedad francesa del siglo XVIII. Era

una actividad de grupo que debía favorecer el progreso de la razón, ofreciendo un método de investigación abierto y atento a los mejores argumentos, y pensado para asegurar concretamente la cohesión social y para reforzar el interés por el bien público (Craveri, 2007, p.426).

La conversación era un método de igualación en la que los títulos nobiliarios podían ponerse al costado frente al ingenio y la sagacidad en el diálogo, y fue una génesis de la opinión pública moderna.

Por ello, aunque pueda decirse que en general la conversación permite comunicarse con los demás, expresar pensamientos, ideas y emociones, y obtener información de otros en diversos ámbitos, es importante distinguir diversas conversaciones (Turkle, 2017; Dussel y Skliar, 2015; Skliar, 2017, 2021). Para Turkle (2017), las de tipo familiar, sobre todo las conversaciones en las que intervienen padres e hijos, más que compartir información, nutren la relación, ya que pueden desarrollar la confianza, la autoestima, la empatía, la amistad y la intimidad. Por su parte, Dussel y Skliar (2015), al cuestionarse acerca de cómo es el lenguaje de lo educativo y en qué ‘lenguas’ se habla, coinciden en que las conversaciones entre docentes se relacionan con un nosotros: “siempre estuvieron muy mezcladas, pero actualmente además están atravesadas por las cuestiones de cómo se enuncian los afectos, los derechos, lo individual, lo colectivo, lo común y lo público” (Dussel & Skliar, 2015, p.18), en situaciones que parecen estar siempre al borde de la mercantilización. Finalmente, para Skliar (2017) la educación es el enclave de la conversación, porque, aun cuando la escuela sea un sitio tecnificado y de mero lucro, lo que sostiene a la comunidad es la potencia de la conversación. Desde una perspectiva filosófico-política, que es también una postura normativa, Skliar (2017) plantea que la conversación como gesto pedagógico se dirige a lo que hay en las cosas, a los efectos de un texto en uno y a las resonancias del saber en nosotros.

Si se analizan los intercambios digitales y a distancia que sostienen las y los usuarias/os en el chat de un grupo de WhatsApp, pareciera que hay poco de estos gestos de producir resonancias en otras/os y que hay una restricción de la expresión de los lenguajes corporales y no verbales. No obstante, la instantaneidad, la improvisación, la superposición de los intercambios y la posibilidad de incluir mensajes de voz, fotografías y elementos gestuales a partir del uso de emojis, sugieren situaciones que se acercan a la conversación presencial, al menos en algunos de sus rasgos.

Ante este amplio y contrastante horizonte, cabe buscar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué características tienen las interacciones entre docentes y autoridades a través de WhatsApp? Si el chat de WhatsApp puede concebirse como un texto que oraliza la escritura, o como un texto escrito que contiene características que lo acercan al habla, ¿puede hablarse de conversaciones, de diálogos, de informaciones, de rumores, de murmullos, o de nada de ello? ¿Cuál es el repertorio de materiales con los que se conversa en WhatsApp, y qué significa conversar desde un medio como WhatsApp en el que lo escolar (lo que pasa al interior de la escuela) y lo 'no escolar' (lo que sucede y se piensa cuando no se está en el aula) se imbrican y se confunden todo el tiempo? ¿Será que los grupos de WhatsApp señalan el fin de la conversación, como augura Sherry Turkle? En las páginas que siguen, trato de acercarme a estas preguntas desde el análisis de lo que observé en los grupos de chat de docentes en los que participé para esta investigación.

5.1 Materiales y contenidos en los chats de la EP y del CP

El chat de WhatsApp es un ejemplo que ilustra las transformaciones contemporáneas del leer y escribir que han estudiado autores como Kress (2005), Ferreiro (2001) y Cassany, *et al* (2019). Alcántara Pla (2014) sostiene que la comunicación a través de WhatsApp, aunque dista de ser una *comunicación oral escrita*, o una *escritura oralizada*, se asemeja a la conversación oral porque en el chat, si bien los turnos y los intercambios parecen difuminarse, se producen intervenciones entre personas concretas (las/os integrantes del grupo de la escuela); y porque es un proceso inacabado que se activa cuando alguien, sin el consenso del resto del grupo, postea (dice) algo que no puede cambiar o corregir.⁷¹ En el acercamiento a los chats de los grupos de WhatsApp de la EP y del CP se observan algunas similitudes con respecto a lo que Cassany *et al* (2019)

⁷¹ En la actualidad, la función de 'eliminar para todos' permite cierta posibilidad de modificar lo que se postea; sin embargo, esta es una opción que puede realizarse en el lapso de una hora, contada a partir del posteo, y no obstaculiza que el mensaje ya haya sido leído previo a ser borrado.

hallaron en su estudio con estudiantes: una participación desigual, intervenciones breves, mensajes copiados y pegados de otras fuentes, una profusión de fotografías, videos, links a documentos y a otras plataformas, y uso frecuente de emojis para expresar subjetividades.

Con el apoyo de Pinheiro (2017) y Manovich (2008), identifiqué que los chats de la EP y del CP presentan las siguientes tres características:

- Muestran situaciones comunicativas en las que confluyen la hipertextualidad y el texto libre. En la primera, el sonido, la imagen y los elementos escritos se funden en un texto conversacional. En el segundo, las/os participantes definen el contenido y el rumbo de la conversación y superponen los mensajes.
- Presentan contenidos de dos tipos: el ‘contenido pedagógico’, relacionado con lo que acontece en el ámbito escolar y con los intereses pedagógicos de quienes lo integran y participan en él, y el ‘contenido abierto’, relacionado con asuntos extraescolares y de rutina, presentes en la vida diaria de las/os chatistas.
- Tienen el propósito o la intención de saludar, informar, indicar solicitar, responder, comentar, y agradecer, entre otras. Es un propósito que repone o recupera algo que se hacía en la conversación presencial y que se vincula a mantener activo un vínculo, así como a propiciar un buen clima de trabajo.

En lo que sigue, doy cuenta de la presencia de estos materiales en los 122 segmentos del chat de la EP y en los 66 del CP, y me detengo en algunos rasgos de la interacción que se genera en estos grupos de WhatsApp, a fin de dilucidar si desde estos espacios digitales y con esta conjunción, se promueve la conversación entre colegas y autoridades.

Un primer elemento es que se observa una multimedialidad, es decir, “la conjunción y [la] simultaneidad de diversos medios” (García & Gertrudix, 2011, p. 133) que al sumarse o al combinarse, se tornan en materiales para opinar, para saludar, para contestar, o para quedarse callada/o. La lectura y la escritura de textos, los videos, las fotografías, las imágenes fijas, los documentos y archivos en formato PDF, las ligas o ‘links’ a sitios y/o documentos alojados en internet, y los emojis (que ayudan a expresar frases, ideas, estados de ánimo y emociones) integran el repertorio multimedial de materiales con el que estas/os docentes se comunican y conversan en el chat de WhatsApp del plantel.

En la Tabla 13 se puede observar la cantidad de cada uno de los materiales que circularon en estos chats durante el periodo de observación.

Tabla 13. *Materiales y Textos en los Chats*

Contenido	EP	CP
Fotografías e imágenes fijas	550	77
Gif	20	2
Videos	118	20
Documentos PDF	28	19
Links	20	5
Emojis	1 299	144
Textos (escritura con y sin presencia)	556	191

Fuente: elaboración propia

El análisis de los materiales y de las interacciones que suscitan permite acercarse a las formas y contenidos de la conversación en los chats de docentes. Pero ¿se trata en realidad de una conversación, es decir, hay un diálogo, o son mensajes sin destinatario? ¿Se habla en ellos sobre lo educativo y sobre el *ethos* que sus miembros comparten (Larrosa, 2019; Skliar, 2017), o se habla de otras cuestiones? Tomando las preguntas de Skliar (2017), ¿en qué lengua se habla en esta conversación en los chats? En los apartados siguientes me acerco a estas cuestiones.

5.2 Las escrituras en el chat

En las últimas tres décadas se han gestado y hemos sido partícipes de cambios radicales en la comunicación a distancia y en la manera en la que circula y usamos la escritura (Ferreiro, 2013), y esto puede observarse en lo que las y los maestros de la EP y del CP escriben en el chat del grupo de WhatsApp de su escuela. Como ya se señaló en el capítulo II, autores como Kalman (1999, 2003), Ulloa y Carbajal, (2011), Hernández (2015) y Tapia (2019), desde los *New Literacies Studies*, señalan que es importante recordar que la lectura y la escritura son prácticas sociales que suceden en contextos específicos y que pueden asumir una multiplicidad de formas:

Escribir una carta, anotar los precios de intercambio comercial o redactar un plan para construir una casa, [o postear algo en el WhatsApp de la escuela], son ejemplos que ocurren en espacios específicos y a través del uso de artefactos de los que también está compuesto ese mundo. La literacidad no ocurre sólo en la mente de las personas, sino en un mundo físico y material, desde el cual las personas toman decisiones y construyen significados. (Tapia, 2019, p. 60)

El trabajo de estos investigadores proporciona ‘anteojos conceptuales’ para afinar la mirada y explicar la presencia y el contenido de una escritura ‘híbrida’ en los chats (Carvajal, 2016) que conjuga rasgos y atributos del lenguaje oral y del lenguaje escrito, y que se suma al repertorio de materiales de las que las y los docentes de la EP y del

CP, echan mano en el chat. Como ya se mencionó en el capítulo IV, distingo entre dos formas de escritura: una con presencia, con producción propia, y otra sin presencia, centrada en el reenvío de textos y más automática, aunque reconociendo que en el reenvío hay una forma de participación y de apropiación de, o adhesión a, mensajes producidos por otros. En los siguientes apartados me detengo a analizar estas dos formas de escritura que conforman una de las “lenguas” de la conversación en los chats, así como sus contenidos.

5.2.1 Escritura con presencia

Un primer dato sobre la escritura es que en 108 de los 122 segmentos del chat de la EP (89%), y en 43 de los 66 segmentos del CP (65%), se observa ‘escritura con presencia’, la cual en este trabajo se denomina así porque, como ya se expresó, involucra mensajes e intercambios que miembros del respectivo grupo de WhatsApp (hasta 11 y 9 en cada grupo) escriben y postean con distintos propósitos e intenciones, y cuyo resultado son producciones originales en el marco de los intercambios o ‘conversaciones’ que sostienen estas/os docentes segmento a segmento (Tabla 14).

Tabla 14. *Escritura con Presencia en el Chat de la EP y en el del CP*

N. segmentos	EP		N. segmentos	CP	
	%	N. participantes		%	N. participantes
19	17.59	1	12	27.90	1
24	22.22	2	13	30.23	2
17	15.74	3	5	11.62	3
15	13.88	4	5	11.62	4
11	10.88	5	3	6.97	5
7	6.48	6	2	4.65	6
6	5.55	7	2	4.65	7
2	1.85	8	1	2.32	9
1	0.92	9	43		
4	3.70	10			
2	1.85	11			
108					

Fuente: elaboración propia

Un primer análisis que puede hacerse de esta tabla es que, en los segmentos o intercambios diarios, la escritura producida *ad hoc* por sus miembros está presente de manera mayoritaria en la EP, pero algo menos en el CP, y que en ambas escuelas hay entre un 11 y un 34% de segmentos en los que esta forma de escritura no aparece.

Un segundo elemento destacable es que la mayoría de los segmentos en los que hay escritura con presencia tiene pocos participantes: los intercambios que incluyen entre 1 y 3 participantes representan el 55.5% de los segmentos en la EP y casi el 70%

CHEP07: gradiad
 CHEP20 : muchas felicidades dios te bendiga y te de muchos años de vida salud prosperidad y bienestar mis mejores deseos
 CHEP07: muchas gracias maestra
 CHEP29 : A las 7:30 depositó Banamex. Al parecer es qna normal.
 CHEP09: No creo según esto
 CHEP26: Si hasta la segunda viene el CN

Figura 23. Ejemplos de Escritura con presencia en el Chat de la EP

En la transcripción, respeté la grafía original. Como puede verse, los intercambios son básicamente saludos, y hay escasos momentos de conversación en torno a algún tema, por ejemplo, el depósito de la nómina. En el caso del CP, el segmento con más participaciones se refiere a una información o requerimiento burocrático en torno a las evaluaciones de primaria y preescolar.

CHCP23: Éxito en su día 3 de clases 😊	Ejemplo 1, Segmento , 1 participante
CHCP20: Me pareció muy interesante, saludos 🤔 CHCP09: Gracias lo voy a leer en cuanto tenga tiempo.	Ejemplo 2, Segmento 16, 2 participantes
CHCP20: Estimadas compañeras, deseando tengan un excelente día les informo que acabamos de recibir reportes de evaluación de primaria y presco CHCP20: También los certificados de primaria CHCP14: 🙏🙏 excelente miss.. CHCP20: X lo que les pedimos el lunes madruguen y estén en el colegio antes de las 7 para requisitar los citados documentos y puedan ser entregados en tiempo y forma CHCP14: gracias miss 😊 CHCP17: Enterada CHCP20: Y también pasar a dirección a revisar nuevamente diplomas (más vale) CHCP15: OK miss gracias CHCP04: Gracias. Ahí estaremos 🙌🙌🙌 CHCP13: Esta bien Miss gracias CHCP01: 👩‍🎓 enterada gracias...!! 😊 CHCP05: Enterada gracias ... CHCP03 : Enterada 👩‍🎓	Ejemplo 3, Segmento 44, 9 participantes

Figura 24. Ejemplos de Escritura con presencia en el Chat del CP

El análisis de los chats en el rubro de la escritura con presencia permite distinguir entre el de la EP, en el que 25 de los 30 integrantes del grupo de WhatsApp de ese plantel aportaron 518 participaciones de escritura con presencia (un promedio de 20 participaciones por cada uno de quienes intervienen), y el corpus del CP, en el cual 22 de sus 26 integrantes realizaron 191 participaciones de este tipo (un promedio de 8.68 intervenciones por cada participante). Asimismo, el acercamiento a qué miembros del grupo de cada plantel aportan escritura con presencia, en qué cantidades y en qué

porcentaje, permite observar su distribución en cada chat (Tabla 15). En los dos casos, el 50% de las participaciones fueron producidas por cinco integrantes del chat, confirmando lo que se señaló en el capítulo anterior sobre la concentración de las participaciones en algunos pocos perfiles.

Tabla 15. *Distribución de la Escritura con Presencia en los Chats*

Chatista	EP				CP				
	N. particip.	% participación es	Segmentos que participa	% participación	Chatista	N. particip.	% participación es	Segmentos que participa	% participación
CHEP02	78	15.05	43	39.81	CHCP15	26	13.61	14	33.33
CHEP23	63	12.16	45	41.66	CHCP20	19	9.94	10	23.80
CHEP16	44	8.49	39	36.11	CHCP09	18	9.42	16	38.09
CHEP26	43	8.30	32	29.62	CHCP22	16	8.37	7	16.66
CHEP29	41	7.91	29	26.85	CHCP14	14	7.32	11	26.19
CHEP07	36	6.94	16	14.81	CHCP01	12	6.28	11	26.19
CHEP27	33	6.37	27	25	CHCP24	12	6.28	10	23.80
CHEP11	31	5.98	26	24.07	CHCP13	12	6.28	7	16.66
CHEP28	28	5.40	15	13.88	CHCP17	8	4.18	4	9.52
CHEP20	20	3.86	10	9.25	CHCP19	7	3.66	6	14.28
CHEP18	14	2.70	13	12.08	CHCP16	7	3.66	5	11.90
CHEP09	13	2.50	9	8.33	CHCP21	7	3.66	5	11.90
CHEP08	12	2.31	6	5.55	CHCP04	6	3.14	7	16.66
CHEP13	10	1.93	7	6.48	CHCP03	6	3.14	3	7.14
CHEP10	8	1.54	7	6.48	CHCP25	5	2.61		
CHEP17	8	1.54	7	6.48	CHCP07	3	1.57	2	4.76
CHEP01	7	1.35	8	7.40	CHCP23	3	1.57	4	9.52
CHEP12	7	1.35	7	6.48	CHCP12	4	2.09	3	7.14
CHEP19	7	1.35	6	5.55	CHCP05	2	1.04	2	4.76
CHEP06	4	0.77	1	0.92	CHCP10	1	0.52	1	2.38
CHEP24	3	0.57	4	3.70	CHCP08	1	0.52	1	2.38
CHEP05	3	0.57	2	1.85	CHCP02	2	0.52	1	2.38
CHEP03	2	0.37	2	1.85	Total	191	100		100
CHEP25	2	0.37	2	1.85					
CHEP30	1	0.19	1	0.92					
Total	518	100		100					

Fuente: elaboración propia

Otra característica de la escritura con presencia es su extensión variable. En la EP los segmentos presentan entre una y 374 palabras, y un promedio de 48 palabras por segmento⁷². En el CP los segmentos contienen entre una y 153 palabras y un promedio de 31 palabras por segmento (ver Tabla 16). Estos datos y los aportados por la Tabla 14 permiten inferir que la escritura con presencia, independientemente del número de participantes que en ella intervengan por segmento, es escasa en ambos chats, y que, tanto como con los videos cortos, como se verá más abajo, se priorizan mensajes cortos.

⁷² Para obtener este dato, primeramente, se consideraron los segmentos de cada chat en donde hay escritura con presencia. Posteriormente, con el auxilio del contador de palabras de Word, se identificó el número de palabras que dentro del rubro 'escritura con presencia' se encuentran en cada uno y en el total de esos segmentos.

Tabla 16. *Extensión de la Escritura con Presencia por Segmento*

<u>Palabras por segmento</u>	<u>EP</u>		<u>Palabras por segmento</u>	<u>CP</u>	
	<u>N. segmentos</u>	<u>%</u>		<u>N. segmentos</u>	<u>%</u>
1 a 25	52	48.14	1 a 24	28	65.11
26 a 49	24	22.22	27 a 43	9	20.93
55 a 98	20	18.51	73 a 92	3	6.97
106 a 189	8	7.40	103 a 153	3	6.97
218	1	.92	Total	43	100
307 a 374	3	2.77			
Total	108	100			

Fuente: elaboración propia

Aunque en ambos grupos de WhatsApp se comparten algunos de los propósitos e intenciones de esta escritura (obsérvense los textos resaltados de la Tabla 17 y las Figuras 25 y 26⁷³), en la EP destaca el uso que se le da para agradecer, saludar o despedirse, manifestar acuerdo, avisar y celebrar. En el CP, su principal uso es para agradecer, pero también para hacer solicitudes y dar avisos, expresar acuerdo, y para formular preguntas y dar respuestas sobre asuntos escolares.

⁷³ Las nubes de palabras se obtuvieron con la totalidad de la escritura con presencia en cada chat.

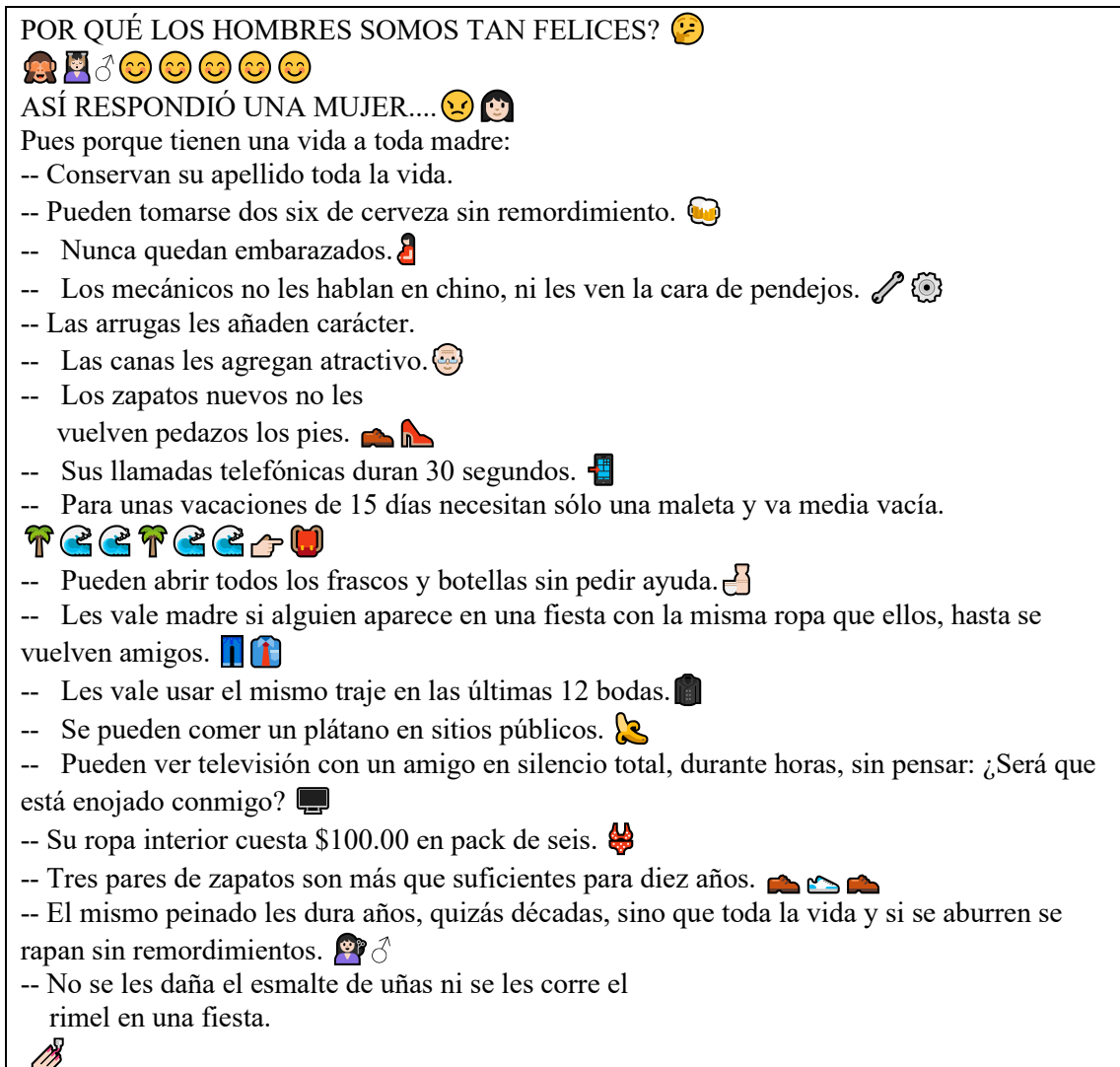
Tabla 17. *Propósitos de la Escritura con presencia en los Chats*

	EP	CP	
Propósito/intención	Contenido del texto		
1. Agradecer, buenos deseos y enviar bendiciones, manifestar acuerdo	jubilación, fin de semana , pronta recuperación, inicio ciclo escolar , navidad y año nuevo, noche de reyes	vacaciones, fin de semana , inicio ciclo escolar , él éxito	
2. Saludar	diariamente/en días específicos		
3. Despedir	el día/la semana		
4. Informar sobre	asuntos pedagógicos	material Chatbooks México, material "Pienso" 5º, cursos de actualización , artículo en revista Nexos	simulacro de sismo, invitación día de la familia, curso de actualización , recepción/entrega reportes de evaluación, diplomas de fin de curso, envío de libro
	asuntos laborales	aviso a la directora, horario de labores , depósito de pago, aclaración concepto de pago, cambio de domicilio de oficinas administrativas	solicitud documento de identidad, horario de labores
	asuntos sindicales	Invitación a elección de delegados, información y links para acceder a préstamos, aviso de suspensión de asamblea	-0-
	proceso electoral	-0-	recomendaciones para sufragio
	seguridad y alertas por	presencia de desconocidos en las escuelas, fraudes de préstamo de efectivo, extorsión a maestros por grupo delictivo, cuidado del dinero, importancia de abrigarse, estado pos operatorio de una compañera	-0-
	la salud	eventos de día de muertos, nacimiento bebé de una maestra, ubicación árbol de regalos de navidad, solicitud de fotos de recién nacido	-0-
	actividades sociales	ayuda a damnificados, descarga gratuita/ acta de nacimiento, solicitud de apoyo a una colega, donación de sillas de ruedas para niños con discapacidad	invitación a ver un video
	apoyar/ayudar a otros		-0-
5. Celebrar/felicitar	envío de calaveritas, ingreso al grupo, nacimiento bebé, jubilación de una maestra, recepción regalos navideños, navidad y año nuevo, cumpleaños, tarea educativa de la directora	día de las madres	
6. Preguntar/dar respuesta sobre	depósito de pago, estado del grupo después de sismo , horario reinicio de clases , acceso a prepa en línea, regreso a clases después de sismo	receta de masa de moldear, estado del grupo después de sismo , horario reinicio de clases , clave y dirección postal del plantel, contacto de la directora	
7. Bromear sobre	fin de semana largo, signos del zodiaco, color ropa interior navideña, día de los inocentes, navidad y año nuevo, clima invernal	solicitud de ventiladores	
8. Aclarar/opinar sobre	fecha de cumpleaños, fotografías del CTE, un video , la sección sindical	libro de evaluación, un video , importancia de la docencia	

Fuente: elaboración propia

plataformas digitales como Facebook y en aplicaciones como WhatsApp. Están a un toque en la pantalla del teléfono celular, o como dice Emilia Ferreiro (2013), a la distancia de un clic.

La ‘escritura sin presencia’, conformada por textos de amplitud variable (de unos cuantos renglones a cuatro páginas) que no fueron escritos por alguna/o de los integrantes del grupo de WhatsApp, es una forma de escritura “apresurada” y económica que se vale de lo escrito por otras/os para participar en la conversación pública en los chats. Esta ‘escritura sin presencia’ puede verse en 27 de los segmentos (22%) del chat de la EP, un ejemplo de ella puede verse en la Figura 27⁷⁴



⁷⁴ Aunque en algunos de estos textos se puede identificar a quién pertenece su autoría, o de dónde proceden, en su mayoría estos datos están ausentes en ellos y pareciera que se mandan sin reflexionar acerca de su contenido. En este, por ejemplo, llama la atención la carga sexista, los estereotipos que plantea y que después de su posteo, el mismo integrante, colocara en el chat un mensaje del Papa Francisco en el que invita, entre otras cuestiones a no criticar, a no pelear y a orar para ser una buena persona.

-- Sólo tienen que afeitarse la cara.
 -- Pueden tener juguetes toda su vida. 🏈🔪🔪🏠
 -- Pueden ponerse traje de baño sin impórtales cómo luzcan sus piernas o si les cuelga la panza. A ellos les vale, son felices de cualquier forma. 😊
 -- Pueden dejarse barba y bigote 🧔
 -- Pueden comprar los regalos de navidad para 25 parientes, el 24 de diciembre, en 25 minutos. 🎄🎁🍷🍷🍷🍷
 -- No se preocupan nunca de qué vamos a preparar mañana para la comida. 🍲🍲🍲
 -- Pueden aumentar cinco kgs y ni se dan cuenta, y si se dan cuenta les vale un cacahuete. 🐿️
 -- Con panza o sin panza, siguen teniendo mucho pegue 😊😊
 Y lo peor de todo...¡¡¡Es que todo esto es cierto!!!. 🤔😂😂😂😂😂😂
 ¡¡¡Por esos motivos... SALUD!!! 🍷🍷
 Así o más clarito 🤔😂😂😂😂😂😂😂😂😂😂😂😂
 ¡¡Favor de compartirlo con todos los hombres que somos felices!! 😊🙏👍👍
 Y a las mujeres para que mueran de envidia 😂😂😂😂

Figura 27. Escritura sin presencia en el chat de la EP

La presencia de esta escritura en el chat obedece a que alguien del grupo recibe ese texto desde otro chat o desde otra plataforma o red social (Facebook, Twitter) y lo reenvía al grupo de WhatsApp de la escuela porque le gustó, y/o porque le pareció interesante, útil o ameno.⁷⁵

Un primer dato sobre la ‘escritura sin presencia’ es que solo se observa en el chat de la EP. Su ausencia en el CP parece ser indicativo de que en ese plantel el uso del chat está mayormente restringido a asuntos relacionados con lo escolar o lo laboral, y que la circulación de cadenas de mensajes no es bien recibida.

Un segundo dato es que, como sucede con otros materiales –imágenes, videos, documentos PDF–, la mitad del grupo participa en su posteo, pero son dos personas las que aportan el 40% de esta escritura. La distribución de la escritura sin presencia en el chat, su contenido y las intenciones de su posteo, se pueden observar en la Tabla 18.

⁷⁵ Como ya se ha dicho en el capítulo I, a partir de 2018, con el fin de acabar con las noticias falsas y las cadenas de mensajes de dudoso contenido o procedencia, WhatsApp ha incorporado a la aplicación funciones que limitan el número de personas a las que se les puede enviar un mensaje; y avisos que muestran si un mensaje ha sido reenviado (que no fue escrito por el remitente), o si el contenido de éste ha sido reenviado muchas veces. Aunque esto retarda la circulación de este tipo de mensajes, no evita que por WhatsApp circule información falsa.

Tabla 18. *Distribución, Contenido e Intenciones de la Escritura sin Presencia en el Chat de la EP*

Participante	N. Aport	%	Contenido de la Escritura sin presencia	Intenciones
CHEP29	10	26.31	Reflexiones sobre: la relatividad del tiempo, la importancia de aceptarnos como somos, la apariencia de las mujeres, la felicidad, la importancia de la didáctica , y las diferencias entre hombres y mujeres. Oración 'padre nuestro' y mensaje del Papa Francisco. Denuncias por la mala actuación de un candidato a la presidencia de la república, y por el incumplimiento de las autoridades de la SEP a la normatividad escolar en materia de sismos	Reflexionar, entretener, denunciar
CHEP23	5	13.15	Bromas sobre el día de muertos; poesías sobre el sentido de la vida y sobre los girasoles. Denuncia de la mala actuación de un partido político	Bromear, entretener, denunciar
CHEP12	3	7.89	Reflexiones sobre el significado los reyes magos; e información religiosa sobre la rosca de reyes;	Reflexionar, informar
CHEP27	3	7.89	Recomendaciones para el fin de semana; broma sobre la muerte; y ejercicio de destreza mental	Informar, bromear, entretener
CHEP02	3	7.89	Aviso de pago; reflexión sobre la docencia; y denuncia de invalidez de acciones sindicales	Informar, reflexionar, denunciar
CHEP06	2	5.26	Recomendaciones de vida; y buenos deseos para la noche de reyes magos; ojo falta uno	Reflexionar
CHEP28	2	5.26	Reflexión acerca de la amistad; y broma sobre el día de muertos	Reflexionar, bromear
CHEP05	2	5.26	Buenos deseos para las mujeres; y reflexión sobre el significado los reyes magos	Reflexionar
CHEP03	2	5.26	Denuncias sobre los daños de la reforma laboral aprobada por diputados, y por la mala actuación de un candidato a la presidencia de la república	Denunciar
CHEP01	2	5.26	Poesía sobre el valor de la vida; e invitación reunión sindical	Entretener, informar
CHEP09	2	5.26	Invitaciones para apoyar a damnificados; y para asistir a talleres de actualización docente	Informar
CHEP24	1	2.63	Aviso para descarga gratuita de actas de nacimiento	Informar
CHEP08	1	2.63	Ejercicio de destreza mental	Entretener
Total	38	100		

Fuente: elaboración propia

El análisis del contenido de la escritura sin presencia permite identificar que son pocos los contenidos que directamente se relacionan con la escuela, con la docencia y en general con el propósito del grupo de WhatsApp de la escuela, el cual refiere a mantenerse informado y en comunicación respecto de lo que acontece en el plantel. En la Tabla 19, puede verse que las intenciones de los mensajes se distribuyen de manera diferenciada, con un predominio de los mensajes que contienen historias o pensamientos para reflexionar, en la línea de la literatura de auto-ayuda que puede verse en la circulación de imágenes (ver apartados siguientes), y también sirve para entretener e informar. Las bromas no son tan habituales, entre otros motivos porque el formato en que aparecen es el de los memes y no el de la escritura verbal.

Tabla 19. *Intenciones de la Escritura sin Presencia en el Chat de la EP*

Intención	Escritura sin presencia	
		%
Reflexionar		36.84
Entretener		18.42
Informar		15.78
Denunciar		15.78
Bromear		15.15
Total		100

Fuente: elaboración propia

Por su parte, en el chat se observa que entre quienes postean escritura sin presencia, hay algunos que agregan escritura propia para evidenciar su intención al compartir o reenviar estos mensajes. Así lo expresaron algunas/os miembros del grupo:

Comparto esto que me encantó (CHEPO5)
A mover las neuronas!!! (CHEP08)
Este padrenuestro es hermoso 🙏 (CHEP29)
Porfa leanlo... es hermoso... emocionante!! (CHEP23)

Esta escritura sin presencia no es dominante en los chats, pero muestra una “ventana” desde la cual se introducen textos ambiguos, con conceptos y datos erróneos, o no verificados y en ocasiones plagados de estereotipos y de expresiones sexistas y clasistas (por ejemplo, véase el texto sobre por qué los hombres son más felices que las mujeres, incluido en la Figura 27), que muchas veces no suscitan diálogos o respuestas. Aparecen como intervenciones fugaces, pero quizás sean menos pasajeros de lo que parecen, y se acumulan en una memoria personal o colectiva cuyas características y sentidos aún están definiéndose, ampliando los límites de lo que se puede decir en un espacio público (García Canclini, 2019).

5.2.3 Los emojis en el chat de WhatsApp

Cuando en 1982, Scott Fahlman, profesor de informática en la Universidad de Carnegie Mellon de Pittsburgh, propuso a sus colegas utilizar los siguientes caracteres :-)) y leerlos de lado para expresar un gesto de broma en un texto escrito, sin saberlo protagonizó el nacimiento de los emoticones, los cuales se popularizaron y se trasladaron al lenguaje digital. Por su parte, el concepto de emoji es más actual y data de 1999; fue creado por Shigetaka Kurita, investigador japonés de la empresa NTT DoCoMo, quien se propuso facilitar la comunicación, mediante el uso de pictogramas en vez de caracteres tipográficos. Turkle (2017) señala que los emojis y los emoticones son formas

económicas de comunicar sentimientos, pero que tienen efectos de empobrecimiento del lenguaje que habría que mirar con más cuidado:

El hecho de que un emoticono sustituya a una formulación más desarrollada sobre el estado emocional que sentimos no es bueno, porque es un exceso de síntesis extremo. No es razonable expresar un estado de ánimo complejo con un dibujo simple: es una infantilización peligrosa de nuestra psicología. (Turkle, 2017, p. 2)

A partir de estas diferencias, en este trabajo solo se hace referencia a los emojis, los cuales son objetos visuales cuya apariencia colorida y caricaturizada reemplaza a las palabras. Son signos que informan a uno o a más receptores las intenciones o estado emocional de quien los remite, y en ambas partes se genera la impresión de estar en contacto entre sí, no con el dispositivo (Gn, 2018). Como sucede con los videos y con las imágenes que de manera abrumadora circulan por WhatsApp, los emojis nos ponen ante un escenario en el que estos pequeños objetos pictográficos funcionan y evolucionan como un nuevo idioma que se ajusta a las necesidades de sus usuarios/os, aunque no tienen la posibilidad de editarse, en palabras de Jennifer Daniel, directora del Subcomité de Emoji del Consorcio Unicode.⁷⁶ No obstante, también nos colocan “en el umbral de un lenguaje simbólico universal, donde las imágenes reemplazan a las palabras como la unidad básica de comunicación” (Gn, 2018, s/p). Ante estas afirmaciones, cabe preguntarse si los emojis que se encuentran en los chats de la EP y del CP son valorados por los participantes, de qué depende o bajo que circunstancias se usan, y si tienen el mismo significado para quienes los utilizan.

En el acercamiento a los chats, identifiqué que en 108 segmentos (88.53%) del correspondiente a la EP se observa la presencia de emojis. Por su parte, en el chat del CP observé emojis en 33 de sus segmentos (50%). Nuevamente, puede verse una mayor informalización de la comunicación en la EP que en la CP.

⁷⁶ Unicode es un estándar que fue creado para el tratamiento informático de textos escritos en las diferentes grafías de los idiomas, así como en nomenclaturas técnicas. Su objetivo es la creación de un código único, uniforme y universal para todos esos caracteres que permita el intercambio de textos a nivel mundial con la posibilidad de ser leídos por cualquier dispositivo electrónico que esté adaptado a la norma por la que está codificado el texto recibido. Los encargados de mantener este complejo sistema de normalización son el *Unicode Technical Committee* y empresas implicadas en esta tarea como Apple, Oracle, Google, Yahoo, Microsoft, así como bibliotecas y fabricantes de software bibliotecario, que en conjunto conforman el Consorcio Unicode. A la fecha este consorcio reporta la existencia de 3 019 emojis, distribuidos en diez categorías que entre otras representan rostros, clima, alimentos, plantas, estados de ánimo, emociones, sentimientos y actividades. Datos disponibles en <https://home.unicode.org> y en https://moodle2016-17.ua.es/moodle/pluginfile.php/75320/mod_resource/content/7/unicode/page_01.htm

También identifiqué que en la mayoría de estos segmentos (62.02% en la EP y 81.81% en el CP), participan de uno a tres chatistas, y que en ambos planteles son cinco participantes en quienes se concentra más de la mitad de los emojis presentes en los chats (62.02% para el caso de la EP y el 55.38% en el CP); esto vuelve a reiterar que en WhatsApp la participación se concentra en algunos miembros del grupo y que, para el caso de los emojis, quienes más los usan son mujeres que se ubican en perfil de las/os 'protagónicas/os' (Tabla 20), que dicen usarlos para agregar sentimientos o emociones a lo que comunican (Pérez-Sabater, 2019). El uso de emojis y emoticonos parece ser más frecuente en las mujeres:

El estudio de similitudes y diferencias de género en mensajería instantánea de Fox, Bukatko, Hallahan y Crawford (2007) mostró que las mujeres enviaban mensajes que generalmente eran más expresivos que los enviados por los hombres. El estudio de Baron (2004) sobre la mensajería instantánea arrojó conclusiones similares: las mujeres escribían textos más largos y despedidas más largas que los hombres, y también usaban más emoticonos. Ling (2005) estudió las interacciones de los SMS en noruego y descubrió que las niñas escribían SMS más complejos que los niños. En general, estos estudios postulan que las usuarias de mensajería instantánea están más enfocadas en construir y mantener relaciones con otras a través de aplicaciones de mensajería que los usuarios masculinos (Fox *et al*, 2007). En conjunto, estos estudios concluyen que el género del interlocutor juega un papel importante en el estilo de discurso elegido. (Pérez-Sabater, 2019, p. 169)











Tabla 20. *Distribución de Emojis en el Chat*

Chatista	EP		Chatista	CP	
	N. part.	%		N. part.	%
CHEP16	72	15.55	CHCP09	10	13.51
CHEP23	67	14.47	CHCP15	8	10.81
CHEP27	51	11.01	CHCP01	9	12.16
CHEP29	47	10.15	CHCP14	7	9.45
CHEP02	47	10.15	CHCP19	7	9.45
CHEP26	45	9.71	CHCP05	6	8.10
CHEP11	34	7.34	CHCP23	5	6.75
CHEP07	18	3.88	CHCP22	4	5.40
CHEP18	15	3.23	CHCP20	3	4.05
CHEP08	13	2.80	CHCP07	3	4.05
CHEP28	10	2.15	CHCP24	2	2.70
CHEP17	8	1.72	CHCP04	2	2.70
CHEP01	6	1.29	CHCP17	2	2.70
CHEP12	6	1.29	CHCP13	2	2.70
CHEP19	5	1.07	CHCP16	1	1.35
CHEP13	4	0.86	CHCP06	1	1.35
CHEP25	3	0.64	CHCP03	1	1.35
CHEP05	3	0.64	CHCP12	1	1.35
CHEP09	3	0.64		74	100
CHEP24	2	0.43			
CHEP06	2	0.43			
CHEP10	1	0.21			
CHEP30	1	0.21			
	463	100			





















Fuente: elaboración propia

A fin de identificar qué emojis son los que se utilizan en estos chats, observé y realicé un conteo exhaustivo de su presencia en cada segmento. El resultado de este ejercicio se presenta en la Tabla 21. La suma de los porcentajes de las cinco primeras frecuencias en ambos planteles (44.93% en la EP y 52.76% en el CP) indica que el uso de emojis obedece a mensajes que aluden a la alegría, al consenso y a gestos de cortesía que parecen invitar a la sociabilidad, es decir, a mantener una relación amable con el resto del grupo o con quien específicamente es el destinatario del mensaje que por esta vía se emite. Son, desde la perspectiva de Gn (2018), un lenguaje que alude a la ternura y que “evita la complejidad de las diferencias intersubjetivas” (s/p.).

Tabla 21. *Conteo de Emojis en los Chats*

Emoji	EP			Emoji	CP		
	Imagen	Frec.	%		Imagen	Frec.	%
1. Cara sonriente		158	12.16	1. Like (de acuerdo)		25	17.37
2. Like (de acuerdo)		126	9.69	2. Cara Guiño		14	9.72
3. Flor		117	9	3. Aplauso		13	9.02
4. Carcajadas		104	8	4. Plegaria		13	9.02
5. Beso		79	6.08	5. Cara sonriente		11	7.63

EP				CP			
Emoji	Imagen	Frec.	%	Emoji	Imagen	Frec.	%
6. Aplauso		65	5	6. Mujer brazo arriba		10	6.94
7. Cara guiño		42	3.23	7. Signo mujer		8	5.55
8. Cara ángel		32	2.46	8. Beso		5	3.47
9. Estrella		31	2.38	9. Girasol		5	3.47
10. Plegaria		28	2.15	10. Cara sueño		4	2.77
11. Cara sueño		23	1.77	11. Abrazo		3	2.08
12. Espiral		21	1.61	12. Carcajada		3	2.08
13. Bomba confeti		19	1.46	13. Estrella		3	2.08
14. Cara sudando		18	1.38	14. Bomba confeti		2	1.38
15. Abrazo		18	1.38	15. Rosa		2	1.38
16. Globo		18	1.38	16. Mujer brazos cruz		2	1.38
17. Pastel cumpleaños.		18	1.38	17. Diamante		2	1.38
18. Cara duda		17	1.3	18. Todo en orden		2	1.38
19. Cara lengua		16	1.23	19. Corazón amarillo		2	1.38
20. Zetas de sueño		15	1.15	20. Corazón negro		1	0.69
21. Estrellas		13	1	21. Flecha hombre		1	0.69
22. Regalo		10	0.76	22. Hoja calendario		1	0.69
23. Bola confeti		11	0.84	23. Cuaderno		1	0.69
24. Corazones rojos		10	0.76	24. Regadera		1	0.69
25. Cara beso ojos sonrientes		10	0.76	25. Dedo índice señala		1	0.69
26. Cara de demonio		9	0.69	26. Bola confeti		1	0.69
27. Cuaderno		9	0.69	27. Ramo flores		1	0.69
28. Copas brindis		9	0.69	28. Mujer bailando		1	0.69
29. Cara asombro		7	0.53	Cara 29. antojo		1	0.69
				30. boca torcida		1	0.69
				31. boca tapada		1	0.69
				32. enamorada		1	0.69
				33. ojos cerrados		1	0.69
				34. risa socarrona		1	0.69
30. Cara helada de miedo		7	0.53	TOTAL		144	100
31. Helado		7	0.53				
32. Luna		6	0.46				
33. Manos hacia arriba		6	0.46				
34. Hombre bailando		6	0.46				
35. Corazón rojo		6	0.46				
36. de niña		6	0.46				
Cara 37. enojada		6	0.46				
38. llorando		6	0.46				
39. sin boca		6	0.46				
40. con lentes sol		5	0.38				
Cara 41. ojos cerrados		5	0.38				
42. Copa		5	0.38				
43. Palmada		5	0.38				
44. Trozo de pastel		5	0.38				
45. Zapato hombre		5	0.38				

Emoji	EP			Emoji	CP		
	Imagen	Frec.	%		Imagen	Frec.	%
46. Trébol		5	0.38				
47. Cara bebé		4	0.3				
48. Cerveza		4	0.3				
49. Muñeco nieve		4	0.3				
50. Fuegos artificiales		4	0.3				
51. Moño rosa		4	0.3				
52. boca torcida		3	0.23				
53. boca abierta		3	0.23				
54. mujer tez morena		3	0.23				
Cara 55. mujer mayor		3	0.23				
56. antojo		3	0.23				
57. apretando los dientes		3	0.23				
58. triste		3	0.23				
59. Copa Coctel		3	0.23				
60. Árbol de navidad		3	0.23				
61. Corazón negro		3	0.23				
62. Mano apuntando		3	0.23				
63. Mono se tapa ojos		3	0.23				
64. Signo interrogación		3	0.23				
65. Signo mujer		3	0.23				
Aparece una vez		64	4.92				
Aparece dos veces ⁷⁷		23	1.77				
TOTAL		1 299	100				

Fuente: elaboración propia

En la EP hay más uso de emojis y más variados; también es en la EP donde aparecen, aunque sea escasamente, caras enojadas, tristes o con dientes apretados. El lenguaje es mayoritariamente positivo y empático, y promueve el consenso y el acuerdo, algo que seguiré analizando en las secciones siguientes.

En el estudio del uso de los emojis, pude identificar que hay textos escritos enteramente con estos pequeños objetos visuales que buscan representar rasgos gestuales, emociones, estados de ánimo, lugares, objetos y situaciones de la vida cotidiana. El acercamiento a esta novedosa manera de escribir y/o de comunicarse permitió identificar tres cuestiones. En primer lugar, en 70 (57.37%) de los segmentos del chat de la EP y en 29 de los del CP (43.93%), se observan ‘emojiconversaciones’, así denominadas en este trabajo porque los intercambios sostenidos entre las y los

⁷⁷ Para consultar los emojis que en el chat de la EP aparecieron menos de tres veces, remítase al Anexo 5.1, al final de la tesis.

participantes se realizan con emojis, no con palabras, como la que se muestra en la Figura 28.

CHEP29: Hola! Sin afán de presumir, aprovechando este fin de semana largo, si alguno de uds. necesita algo de Los Ángeles, San Antonio o San Francisco, que me avise a más tardar mañana, porque tempranito empiezo a rezarles!
 CHEP16: 😂😂😂😂😂👍
 CHEO02: PHOTO-00000385.jpg <adjunto>
 CHEP02: 😁😁
 CHEP07: 👍😁
 CHEP29: Bto día 🙄🌸
 CHEP29: PHOTO-00000389.jpg <adjunto>
 CHEP29: PHOTO-00000390.jpg <adjunto>
 CHEP29: 2017-11-19-VIDEO-00000391.mp4 <adjunto>
 CHEP28: PHOTO-00000392.jpg <adjunto>
 CHEP23: De acuerdo!!! 😁
 CHEP23: Cierto! 😁
 CHEP23: Hay que seguir siendo felices, como cuando éramos niños... 😁😁

Figura 28. *Emojiconversación en la EP*

En segundo lugar, el número de participantes que participa en ‘emojiconversaciones’ por segmento es escaso (Tabla 22).

Tabla 22. *Segmentos con Presencia de Textos Construidos solo con Emojis*

<u>No. participantes</u>	<u>EP</u>		<u>No de participantes</u>	<u>CP</u>	
	<u>No. segmentos</u>	<u>%</u>		<u>No. segmentos</u>	<u>%</u>
1	38	54.28	1	14	48.27
2	17	24.28	2	9	31.03
3	11	15.71	3	5	17.24
4	2	2.85	4	1	3.44
5	2	2.85	Total	29	100
Total	70	100			

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, en ambos chats la mayoría de estas ‘emojiconversaciones’ nuevamente se concentra en cinco participantes (EP, 69.54%; CP, 71.64%), tal como se observa en la Tabla 23.























Tabla 23. *Distribución de la Participación solo con Emojis*

Chatista	EP		Chatista	CP	
	N. particip	%		N. particip	%
CHEP16	31	22.46	CHCP20	14	23.33
CHEP27	20	14.49	CHCP16	10	16.66
CHEP29	16	11.59	CHCP24	7	11.66
CHEP02	15	10.86	CHCP15	7	11.66
CHEP11	14	10.14	CHCP04	5	8.33
CHEP07	10	7.24	CHCP09	3	5
CHEP26	10	7.24	CHCP17	2	3.33
CHEP23	7	5.07	CHCP25	2	3.33
CHEP18	5	3.62	CHCP14	2	3.33
CHEP08	3	2.17	CHCP08	2	3.33
CHEP01	2	1.44	CHCP02	2	3.33
CHEP28	2	1.44	CHCP01	2	3.33
CHEP24	1	0.72	CHCP13	1	1.66
CHEP25	1	0.72	CHCP22	1	1.66
CHEP17	1	0.72	CHCP26	1	1.66
Total particip	138	100	Total particip	60	100















Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el conteo y frecuencia de los emojis que se utilizan en las 'emojiconversaciones' permite identificar que el porcentaje acumulado de los tres primeros (54.6%) en la EP sugieren mensajes que aluden a estados de ánimo alegres y a estar de acuerdo con el contenido del o de los posts que por esa vía se emiten o se reciben. La misma situación se percibe en el CP, pues los emojis más frecuentes en su chat (55.77%) refieren a los mismos estados de ánimo (Tabla 24).

Tabla 24. *Frecuencia de Emojis en Textos Construidos solo con Emojis*⁷⁸

Emoji	EP			Emoji	CP		
	Imagen	Frecuencia	%		Imagen	Frecuencia	%
1. Carcajadas		73	21.08	1. Like		45	30.61
2. Like		70	20.23	2. Aplauso		27	18.36
3. Cara sonriente		46	13.29	3. Carcajadas		10	6.80
4. Flor		16	4.62	4. Cara guiño		10	6.80
5. Beso		14	4.04	5. Beso		9	6.12
6. Aplauso		13	3.75	6. Cara sonriente		8	5.44
7. Cara sudando		13	3.75	7. Todo en orden		4	2.72
8. Cara guiño		11	3.17	8. Abrazo		4	2.72
9. Cara ángel		11	3.17	9. Cara boca tapada		4	2.72
10. Cara sueño		8	2.31	10. Cara triste		3	2.04
11. Zetas de sueño		6	1.73	11. Mono ojos tapados		2	1.36

⁷⁸ Para una lectura de los emojis que se utilizaron menos de tres veces en las 'emojiconversaciones' de la EP, remito al Anexo 5.2 al final de la tesis.

Emoji	EP			Emoji	CP		
	Imagen	Frecuencia	%		Imagen	Frecuencia	%
12. Cara llorando		6	1.73	12. Palmada		2	1.36
13. Cara helada de miedo		6	1.73	13. Mujer brazo levantado		2	1.36
14. Plegaria		4	1.15	14. Signo palomita		2	1.36
15. Abrazo		4	1.15	Sub total emojis		132	--
16. Cara duda		4	1.15	<u>Una vez en el chat:</u> Cara agobio,			
17 Estrella		4	1.15	Cara angustiada,			
18. Bomba confeti		3	0.86	Cara asombrada,			
19. Cuaderno		3	0.86	Cara boca torcida,			
20. Cara de asombro		3	0.86	Cara enamorada,			
21. Palmada		3	0.86	Cara enferma,			
22. Signo interrogación		3	0.86	Cara no puede ser,		15	10.20
Sub total emojis		324	--	Corazón negro,			
Aparece una vez		15	4.33	Lentes de sol, Mono pensativo,			
Aparece dos veces			2.02	Mujer brazos cruzados,			
		7		Paraguas, Plegaria, Signo de mujer, Sombrilla			
TOTAL		346	100	TOTAL		147	100

Fuente: elaboración propia

La presencia de los emojis en los chats coincide con lo expresado por la mayoría de los entrevistados, ya que mostraron agrado por ellos y aceptaron usarlos en los mensajes que envían al grupo de WhatsApp de la escuela cuando se justifica su uso y son acordes con lo que se comenta. Varios entrevistados plantearon la incomodidad con emojis como los que representan un beso y corazones, porque aluden a situaciones personales, privadas, o íntimas, no laborales, y pueden prestarse a confusiones o a malas interpretaciones. Al parecer, los emojis permiten, con la mediación de un teléfono celular, acercar lo lejano y trasladar nuestra corporalidad. En palabras de Aranzueque (2010), nos ponen ante una “nueva ontología de la distancia” (p.11), desde la que, como lo externó una entrevistada, se pueden comunicar emociones y estados de ánimo sin estar presentes:

Me gustan mucho [se ríe] porque es como si uno pudiera... aparte de las palabras, por medio de una mueca hacer la percepción del comentario, ¿no? Así como, ¿qué te pasa?, órale qué te pasa, o ¿qué está pasando contigo?, esos que tienen qué pasó... Entonces eso sí me agrada. O por ejemplo cuando escribes a alguien de que si te sientes triste, pues ya ve que está la carita con una mirada hacia abajo o con una lagrimita. Y sí, a mí en lo personal me agrada mucho, es como estar sin estar, es como si por medio de él fuera mi cara, mira cómo estoy [se ríe], aunque no estoy allí, estoy con la carita. (EEP07)

Otras utilidades de los emojis, expresada por quienes integran estos chats, es su capacidad para ahorrar tiempo de escritura:

Sí, me parecen así como que ideales porque hay algunos que expresan lo que uno realmente quiere decir, y en corto, rápido. (EEP24)

También ayudan a quienes no son muy expresivas/os, a que los mensajes estén mejor explicados y presentados:

Sí, porque expresan mucho a lo mejor mucho de lo que yo no sé escribir ¿no? o [lo que] sé expresar en forma escrita, y mucho menos en forma presencial, no soy comunicativa. Sí expresan emociones. Esto a mí me ayuda, nada más un emoticón, unas florecitas y ya... (EEP12)

Finalmente, quienes dijeron no usar emoticones señalaron como razones no conocer su significado, no gustarles o preferir hacer llamadas antes que estar enviando mensajes o “dibujitos”. Otros señalaron que son ambiguos y se prestan a confusiones. Aquí el sentir de una entrevistada de la EP:

Yo siento que es malo porque en primera no sabemos escribir, en segunda no tenemos una buena redacción, y así pues mochamos más las palabras y luego no entendemos que decimos una cosa y entendemos otra cosa por los emojis, a mi punto de vista es así: tú le das un significado y otra persona le da otro significado. (EEP09)

Esta participante es de las pocas que ve límites en esta forma de comunicación, y que se aparta un poco del consenso generalizado sobre las ventajas de la escritura rápida y económica. Reconoce la ambigüedad de estos signos y señala también que el abandono de otras prácticas de escritura puede tener efectos de simplificación del lenguaje y de emociones complejas, tal como advierte Turkle (2017).

Si estos son los usos y reflexiones sobre las prácticas de escritura con el lenguaje verbal y pictórico, ¿qué sucede con las imágenes? En los siguientes apartados me

detengo analizar el uso de distintos tipos de imágenes en las conversaciones en los chats de docentes.

5.3 Presencia de la imagen

Considero a la imagen digital como un objeto concreto y de representación deliberado (Dussel, 2015), que en el caso de WhatsApp se plasma mayoritariamente en la pantalla de los teléfonos celulares. Las imágenes son uno de los materiales con mayor presencia en ambos chats y esto parece ser relevante porque, como sugieren Miller *et al.* (2016), en nuestros días la comunicación visual, en oposición a la comunicación textual, va en ascenso. Señala Nicholas Mirzoeff (2016), un estudioso de la cultura visual, que la conversación se ha desplazado a una forma de conversación que descansa predominantemente en signos visuales, siendo un símbolo de esta nueva forma de diálogo la selfie.

Este predominio de las imágenes y sobre todo de las fotografías se vincula a cambios tecnológicos y culturales. El historiador de la fotografía Joan Fontcuberta (2010) destaca que hasta hace pocos años hacer fotografías era un acto que requería una cámara, un carrete o rollo para capturar las fotografías, un lugar adecuado para imprimirlas y papel especial para ello, o bien acudir y pagar por el servicio de revelado, y por lo tanto solía estar reservado para ocasiones especiales. Sin duda los nuevos medios han convertido a muchas personas en grandes productores y consumidores de imágenes, y “hoy disparar la cámara es un gesto tan banal como rascarse la oreja” (Fontcuberta 2010, p.28). Las consecuencias de esta disponibilidad de imágenes son estudiadas en la tesis de Ana Beatriz Vega Cruz, quien citando a Soto, señala:

La primera es que el acceso a ellas es casi ilimitado (es decir, presenciamos la exacerbada masivización de las imágenes); la segunda es que la producción de imágenes en la vida diaria (las imágenes digitales no se desgastan y pueden reproducirse infinitamente, a diferencia de las imágenes analógicas) sigue en aumento (...); la tercera es que ha liberado una especie de frenesí por la acumulación de imágenes que no se había visto antes en la historia social de la humanidad; y la cuarta es que ha coadyuvado a la consolidación de una cultura basada en la iconolatría cuyos modos de expresión por excelencia son: el *mironismo* y el *voyeurismo* (los cuales podemos leer casi como un par de ‘actitudes naturales’ propias de nuestra época). (Soto, 2015 en Vega Cruz, 2021, p. 115)

Frente a esta omnipresencia de lo visual, surge el desafío de cómo entender y clasificar las imágenes digitales que se postean en los chats de estas escuelas. Un primer

elemento que señalar es que las imágenes en ambos chats son materiales variados y su número contrasta ampliamente. En particular, me detendré en las fotografías, las imágenes fijas compuestas y los GIF; más adelante analizo los memes y videos como tipos de imágenes que también tienen amplia circulación.

5.3.1 Imágenes fijas fotográficas y no fotográficas

Las imágenes que más se comparten en estos chats son las fijas. Un primer acercamiento a ellas permite ubicarlas en dos grupos: el de las fotografías y el de otras imágenes fijas no fotográficas (dibujos o carteles, aun cuando también tomen fotos como material de base). Las primeras son depositarias de una memoria visual que aún sin organizar funciona como un ‘sistema de comunicación social’ que va dando cuenta del acontecer de la escuela; son, como señala Dussel (2012a) “extensiones de unas vivencias” (p.240) cuyo límite parece ser la capacidad del dispositivo con el que se capturan y en este caso, la casi ilimitada capacidad de WhatsApp para alojarlas en su plataforma. Las segundas son el resultado de composiciones en las que se integran o combinan una amplia gama de textos –mayoritariamente cortos– y fondos de colores, texturas, tipografías, formas, dibujos, historietas y fotografías.

El acercamiento a los chats me permitió identificar la presencia de estos materiales en 110 de los 122 segmentos (90.16%) de la EP pública, con un promedio de 5 por segmento. En cambio, en el CP el compartir imágenes se da con menor frecuencia, ya que se encuentran en 29 de sus 66 segmentos (43.93%) (un promedio de 2.6 por segmento). Aunque su porcentaje en ambos chats es similar (Tabla 25), como sucede con las GIF, en la EP su presencia es sustancialmente mayor que en el CP, lo cual sugiere que en este plantel el uso del chat es más acotado.

Tabla 25. *Fotografías y otras imágenes fijas en los Chats de la EP y del CP*

<u>Tipo de imagen</u>	<u>EP</u>		<u>CP</u>	
	N.	%	N.	%
Fotografía	174	31.63	23	29.87
Imagen Fija	376	68.37	54	70.13
Total	550	100	77	100

Fuente: elaboración propia

El total de las fotografías e imágenes de la EP fueron compartidas por 17 participantes, y de acuerdo con la distribución que muestra la Tabla 26, puede observarse que, en este plantel, tres participantes suministraron al chat más de la mitad de ellas (58.71%). Es decir, el desplazamiento de la conversación hacia los signos visuales no parece darse de forma homogénea, sino que está concentrado nuevamente en participantes que

mayormente (2 de ellos) se ubican en el perfil de los protagónicos, analizado en el capítulo IV.

Por su parte, las 77 fotografías e imágenes fijas del chat del CP fueron aportadas por 12 participantes, de los cuales tres aportaron el 59.73% de ellas. Al igual que en la EP, dos de estas participantes se ubican en el perfil de las protagónicas.

Tabla 26. *Distribución de Imágenes posteadas en los Chats*

		<u>EP</u>		<u>CP</u>		
	<u>Participante</u>	<u>N. imágenes compartidas</u>	<u>%</u>	<u>Participante</u>	<u>N. imágenes compartidas</u>	<u>%</u>
1.	CHEP23	208	37.81	CHCP24	22	28.57
2.	CHEP29	78	14.18	CHCP13	12	15.58
3.	CHEP25	37	6.72	CHCP16	12	15.58
4.	CHEP12	33	6	CHCP01	6	7.79
5.	CHEP26	32	5.81	CHCP17	5	6.49
6.	CHEP08	29	5.27	CHCP20	4	5.19
7.	CHEP28	29	5.27	CHCP02	4	5.19
	CHEP27	24	4.36	CHCP08	4	5.19
8.	CHEP02	24	4.36	CHCP04	2	2.59
9.	CHEP03	18	3.27	CHCP22	2	2.59
10.	CHEP01	13	2.36	CHCP25	2	2.59
11.	CHEP11	6	1.09	CHCP10	1	1.29
12.	CHEP16	5	.90	CHCP19	1	1.29
13.	CHEP07	5	.90	Total de	77	100
				imágenes en		
				el chat		
14.	CHEP24	3	.54			
15.	CHEP06	2	.36			
16.	CHEP09	2	.36			
17.	CHEP18	2	.36			
	Total	550	100			

Fuente: elaboración propia

Esta concentración de la participación con imágenes plantea preguntas sobre la democratización de la participación en los grupos de WhatsApp. Como señala boyd (2011), las plataformas

hacen que las interacciones uno-a-muchos y muchos-a-muchos sean mucho más fáciles... Desafortunadamente, los públicos en red parecen reproducir muchos de los prejuicios que existen en otros públicos: las desigualdades sociales, incluida la estratificación social en torno a la raza, el género, la sexualidad y la edad, se reproducen en línea (Chen y Wellman, 2005; Hargittai, 2008). Las divisiones políticas también se reproducen (Adamic y Glance, 2005), de tal manera que incluso cuando el contenido aumenta en visibilidad, no puede cruzar divisiones sociopolíticas. (p.54)

El análisis de los datos sugiere que lo dicho por boyd (2011) parece coincidir con lo que sucede en estos dos grupos de WhatsApp, pues como se vio en el capítulo anterior, no

todas/os los que en ellos participan tienen las mismas habilidades, intereses, tiempo, recursos y aceptación.

¿Qué puede observarse sobre las características y contenido de estas imágenes? Las fotografías y otras imágenes posteadas dejan ver las preocupaciones, intereses e intenciones de quienes las comparten. Las fotografías, por ejemplo, al registrar las tareas y actividades que en colectivo se realizan entre docentes y autoridades, o en actividades como ceremonias cívicas y festejos en donde participan el alumnado y las madres y los padres de familia, sugieren un seguimiento al quehacer de la escuela. Un primer acercamiento a las intenciones y contenido de fotografías e imágenes, así como su distribución en ambos chats, puede observarse en la Tabla 27. La distribución en categorías no fue sencilla, pero se privilegió distinguir, en las imágenes fijas no fotográficas, el tono (chistes), la intención (saludar, celebrar), la apelación a “frases célebres”, las denuncias o la emisión de alertas sobre posibles fraudes, entre otros aspectos.

Tabla 27. Contenido y Distribución de las Fotografías e Imágenes en la EP y en el CP

Etiqueta	EP			CP		
	Temas	N.	%	Temas	N.	%
Fotografías	Actividades de Educ. Física, Ceremonia cívica, Convivios: día del amor, fin de año, jubilación. Reuniones de trabajo, exteriores, retrato de niña	174	31.63	Ceremonia cívica, convivio fiestas patrias	23	29.87
Saludo/ Despedida		162	29.45	Saludo/Despedida	17	22.07
Chiste-Broma	Alcohol, amistad, días de la candelaria y de muertos, navidad y año nuevo, docencia, clima, comida, zodiaco, trabajo, vida, destreza mental	71	12.90	Mundial de futbol, la docencia, el clima, los temblores	7	9.09
Celebraciones	Brindis, cumpleaños, día del amor, de muertos, del hombre, navidad y año nuevo	42	7.63	Día de las madres, día del maestro	7	9.09
Avisos laborales		28	5.09	-	-	-
Mensaje	Religioso, romántico, para la superación personal, de agradecimiento a la amistad	25	4.54	Agradecimiento	1	1.29
Reflexiones	El amor, la docencia, la empatía, la familia, los valores, la vida	14	2.54	Aliento	1	1.29
Carteles publicitarios	Recomendaciones, avisos de instituciones y del sindicato	14	2.54	-	-	-
Frases célebres	Martin Luther King, Leonardo Da Vinci, José Saramago, John Lennon, Voltaire, Virginia Woolf y Benjamin Franklin	7	1.27	-	-	-
Denuncia	Contra el gobierno y sus funcionarios	7	1.27	-	-	-
Alertas	Extorsión, robo niños, compras de Buen Fin, cómo llegar a una reunión sindical	4	.72	Rayos ultravioleta	1	1.29
Material Didáctico	Mapa comparativo de la República Mexicana	1	.18	Receta para masa moldeable, calendario escolar, folleto día de la familia, reporte de evaluación	7	9.09
Material para actualización docente	-	-	-	Pasos para realizar análisis FODA	13	16.88
Propaganda electoral	Pro AMLO	1	.18	-	-	-
Totales		550	100		77	100

Fuente: elaboración propia

En ambos chats se observan usos similares para estos materiales, entre los cuales llama la atención el amplio porcentaje que en conjunto ocupan las imágenes para saludar y/o para despedir el día, que incluyen alguna frase de autoayuda que invita a la reflexión, las que contienen chistes o bromas, y las utilizadas para distintas celebraciones.

Como diferencias, puede resaltarse un uso alto de fotografías e imágenes en la EP y uno moderado en el CP. En el CP se concentra la circulación de materiales

didácticos y para la actualización docente. Por otro lado, la ausencia de imágenes en el CP con avisos laborales, con denuncias contra el gobierno y sus funcionarios y con carteles en donde se publicita el trabajo de instituciones públicas, privadas (UNAM, Gobernación, Prepa en línea, Turismo y Club de rotarios, entre otras) y del sindicato, abre preguntas respecto de las diferencias de regulación de las conversaciones políticas y sindicales en las escuelas de educación básica públicas y privadas en nuestro país; pareciera que en la segunda hay una censura o autocensura de estos contenidos.

Otro conjunto que se identifica son las fotografías e imágenes ‘con pie de imagen’, presentes en ambos chats. Estos materiales, 42 en la EP (7.63%) y 8 en el CP (10.38%), se acompañan con algún texto en el que a manera de un “pie de imagen”, la/el participante que la postea, escribe un mensaje o aclaración sobre su contenido (Figura 29). Pareciera que en estas ocasiones, en una proporción relativamente baja, quienes las comparten quieren agregar un texto que ancle el sentido de la imagen.⁷⁹



Yo!j! Todos los días llegando a la escuelita
(Imagen tomada del Chat de la EP)



Maestras les invitamos cordialmente a que
vayan caracterizadas el viernes y sábado con
algo alusivo a la fecha
(Imagen tomada del Chat del CP)

Figura 29. *Imágenes con pie de imagen*

En este conjunto de imágenes iniciales, también se ubican los GIF (Graphics Interchange Format, o en español, como ‘Formato de Intercambio de Gráficos’), que son imágenes animadas o en movimiento que no rebasan los diez segundos. Son coloridas, llamativas y en su mayoría incluyen algún texto y/o mensaje. Se conforman con la unión de varias imágenes en una sola y se reproducen automáticamente desde cualquier dispositivo. Fueron creadas en 1987 por Steve Wilhite con fines publicitarios, pero posteriormente se difundieron en sitios de redes sociales y en plataformas como WhatsApp. Su popularidad hizo que, en 2012, el Diccionario Oxford declarara a ‘GIF’ como la palabra

⁷⁹ Esto actualiza la preocupación que Walter Benjamin (1931/2004) planteó hace más de ocho décadas, respecto a si en esta época de reproductibilidad técnica y circulación masiva y desprovista de contexto o de marco, las imágenes pueden todavía relatar la vida y seguir siendo un “espejo dotado de memoria” (p.31).

del año. Existen bibliotecas especializadas en estas imágenes y también hay herramientas para crearlas. En el chat de la EP se postearon 20 GIF (ver en la Tabla 28 su composición y porcentaje de acuerdo con la intención de su posteo) y en el CP sólo se localizan dos (ver Figura 30). Como señalan Díaz, Guzmán, Sánchez y Villegas (2016) y Miltner y Highfield (2017), estos GIFs tienen entre sus propósitos transmitir información, generar asombro, risa, ternura, o alguna sensación de bienestar, desde una propuesta que combina imágenes y textos; tienen un tono informal y citan personajes de historietas o de la cultura popular.

Tabla 28. *Imágenes GIF Posteadas en el Chat de la EP*

<u>Intención/N</u>	<u>Descripción de las imágenes</u>	<u>Texto/s Mensajes que contienen</u>
<u>Saludar/ 7</u>	Sol sonriente que saluda Taza con café Maceta con girasol Huevo que se abre y sale un conejo Snoopy con corazones Ratón Mickey	"La luz de este hermoso día llene tu vida de alegrías y la bendición de dios sea contigo y con tu familia, Buenos días" "La vida es corta, sonríe, baila y disfruta, buenos días" "Hola lindo día" "Gracias a dios, comenzamos otro día lleno de bendiciones, Buenos días a todos" "Feliz sábado, Hola, Qué tengas un maravilloso fin de semana"
<u>Buenas noches/ 4</u>	Ángel de la guarda Gatitos durmiendo Ángel de la guarda Oso de peluche	"Te envío este angelito para que te cuide mientras duermes, buenas noches" "Buenas noches, dulces sueños" "Que esta bella noche este llena de bendiciones para ti, dulces sueños"
<u>Expresión de asombro (clima)/ 3</u>	Pareja de personajes de Minions Emojis sorprendidos y con frío	"¡¡Maeeee miaaaa!! Que frío" "Que frío"
<u>Felicitar/ 3</u>	Caja de regalo y botella Snoopy silbando Fuegos artificiales	"Feliz cumpleaños" "Feliz año 2018"
<u>Buenos deseos/ 2</u>	Goofy bailando Arreglo de flores con mariposas	Que tengas un feliz y relajado fin de semana Feliz domingo
<u>Saludo navideño/ 1</u>	Imágenes de nacimiento, árbol de navidad	Sin texto

Fuente: Elaboración propia



Figura 30. GIF en el CP

Los posteos que se realizan en los chats organizan una conversación que no necesariamente busca generar una respuesta explícita, sino que lanza signos o señales que generan complicidad o que dicen “aquí estoy”, subrayando lo que Jakobson llama la “función fática” del lenguaje (Fontcuberta, 2010). Es una conversación que se va volviendo más sintética y fragmentada, y que asume características similares a las de cualquier otro chat grupal, con saludos y chistes como gestos dominantes, con poca presencia de lenguajes o debates específicos a la profesión docente. Lorena García (2020), cuya tesis analizó el uso de selfies como conversación visual, señala que las imágenes proveen un “exceso de síntesis”, en gran parte estimulado por plataformas que valoran la velocidad y la viralización de los mensajes:

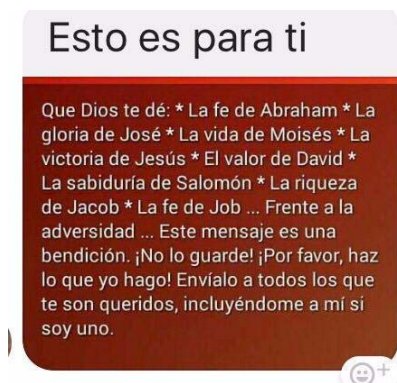
En este escenario digital lo que cuenta son las etiquetas, a través de las cuales se ofrecen los matices de lo que se hace y de dónde se está. Las narrativas quedan sujetas a los límites de la cantidad de caracteres, o de las opciones para comentar. Con esta situación se observa la tensión que hay entre el enmarcamiento que imponen las arquitecturas de las plataformas y los modos de expresarse y conversar, y que van más allá de las capacidades que tengan los sujetos para contactar y expresar los sentimientos. En estos espacios la conversación solo se puede dar bajo ciertas formas que la constriñen. (García, 2020, p. 150)

La estética tiende a ser infantil (Minions o Snoopy), lo cual también habla de una cierta simplificación visual. En estas imágenes, se ven pocas tensiones o conflictos, y cuando aparecen es a través de chistes irónicos con alta carga de ambivalencia, como se verá a continuación con los memes.

5.3.2 Religión y memes en el chat de WhatsApp

Entre las imágenes fijas no fotográficas, se destacan dos conjuntos: las imágenes religiosas y los memes.

La presencia de imágenes con contenido religioso es significativa: 41 en el de la EP (sobre 376) y 6 en del CP (sobre 54). En la Figura 31 pueden verse algunos ejemplos de estas imágenes que circulan en los chats.



Imágenes religiosas en el Chat de la EP



Imágenes religiosas en el Chat del CP

Figura 31. *Imágenes religiosas en el chat de la EP y en el chat del CP*

Aunque la mayoría de estas imágenes son posteadas para saludar o despedirse (Tabla 29), pareciera que la presencia de lo religioso permite a quienes las envían crear en el chat un clima cálido, amable o jovial, desde el cual se muestran empáticas/os, compasivas/os o solidarias/os, y apelan a la religión como valor cultural compartido, pese a la larga lucha por la secularización de la educación mexicana (Arnaut, 1996).

Tabla 29. *Imágenes con contenido religioso en el Chat de la EP y en el Chat del CP*

Intención/Contenido	EP		CP	
	N.	%	N.	%
Saludo/ despedida	30	73.17	5	83.33
Mensaje religioso	9	21.95	-	-
Reflexión sobre el aliento	-	-	1	16.7
Celebración	1	2.43	6	100
Chiste/ broma	1	2.43		
Total	41	100		

Fuente: elaboración propia

Las imágenes religiosas se suman a algunas de las imágenes fijas ya analizadas que contienen mensajes de saludos y “buena onda” que apelan a alentar o motivar a los participantes. Lo que se ve es similar a lo que aparece en el análisis de Vega Cruz (2021)

sobre las imágenes que postean jóvenes estudiantes universitarios en las redes sociales, que privilegian imágenes del mismo tipo:

Las frases [...] son motivacionales, e incitan a que la persona tome las riendas de su vida. Es decisión de los sujetos estar o no en armonía, ser o no felices. La tranquilidad es un producto que cualquiera puede tener, solo es cuestión de tomarlo; así, la simplificación de las emociones se refleja en estas imágenes que [los jóvenes] comparti[eron] en su biografía de Facebook. Ahmed señala: "(...) existen hoy incontables volúmenes y cursos que nos enseñan a ser felices echando mano a una gran variedad de saberes, entre los que se cuentan la psicología positiva y diversas lecturas (a menudo orientalistas)" (2019, p. 23). (Vega Cruz, 2021, p. 144)

Las menciones a Dios se suman, en ese movimiento, a las frases que se incluyen de Martin Luther King, John Lennon o Benjamin Franklin, aun cuando éstas hablen de la acción de los sujetos, y las referencias a Dios sean a una fuerza exterior que acompaña, bendice, o hace que las cosas sucedan. Lo que ambas tienen en común es la apelación a una espiritualidad difusa y a un ideal de felicidad y tranquilidad que combina, como dice Ahmed (2017), dosis diversas de psicología, filosofías orientalistas e ideologías *new age*. Estos mensajes confluyen con las terapias de auto-ayuda que colocan sobre las espaldas de los sujetos la mejora de su situación (Semán, 2007), e incentivan el individualismo sin apelar a otras formas de solidaridad u organización colectiva. Siguiendo el argumento de Vega Cruz (2021), los saludos, frases de aliento y mensajes religiosos apuntan a movilizar emociones que aparecen en

discursos que transitan en forma de imagen y que promueven la felicidad, el bienestar, la paz y tranquilidad, además de responsabilizar a los sujetos de su equilibrio emocional con frases como "toma el control de tu vida" y "tú puedes salir adelante". Las imágenes *new age* invitan al sujeto a reflexionar, pero sobre todo a resaltar su yo espiritual, acto que se manifiesta en las redes sociales con frases motivacionales, de transformación, de éxito, con la idea de que la paz espiritual también está al alcance de un clic. (Vega Cruz, 2021, p. 196)

Frente a este "buenaondismo" y filosofía de auto-ayuda de los gifs y las imágenes religiosas, los memes aparecen como el canal por donde se procesa el conflicto. Comparadas con las imágenes religiosas, la presencia de 'memes' es más notoria: 103 de las 376 imágenes del chat de la EP (27.39%), y 8 de las 54 del CP (14.81%).

Los ‘memes’⁸⁰ se distinguen de otras imágenes porque incluyen una o varias de las siguientes características: exageran la realidad; incluyen denuncias, humor, burlas e ironías; y se acercan a la sátira.⁸¹ Desde la perspectiva de Arango (2015) los principales rasgos de un meme son la yuxtaposición de imágenes y textos cortos, la intertextualidad que permite traer a un texto el contenido de otros textos y el humor que favorece la viralidad. Son, de acuerdo con García (2014), un “medio que transmite un suceso, material o idea –que puede tener la forma de una imagen, video, música, frase o broma– que es seleccionada o transmitida de persona a persona en Internet” (p.2). No obstante, como señalan Pérez, Aguilar y Guillermo (2014)

[m]ás que bromas o imágenes graciosas que se complementan con textos breves y que se propagan por la red y entre un chat y otro a gran velocidad, los memes son signos que expresan la realidad en una frase y en torno a ellos, se construyen sentidos (pp. 87-88).

Se han vuelto centrales en la comunicación social y están teniendo efectos en las formas de hacer política y en un nuevo sentido común sociocultural o sociopolítico, como lo señala Néstor García Canclini:

La mezcla generalizada de chats de información y debates “serios” con memes rediseña no sólo la comunicación política, las tácticas de mercadotecnia ideológica, sino la constitución del sentido sociocultural al mismo tiempo letrado, audiovisual y digital, el ritmo y la obsolescencia de los entrecruzamientos entre estos soportes y lenguajes. (García Canclini, 2019, p. 141)

Los memes son imágenes e incluso videos breves que indistintamente pueden provocar enojo, indignación y risa, por la manera ingeniosa y creativa de expresar las ideas concretas que contienen. En las Figuras 32 y 33 se presentan algunos ejemplos de los que circulan en los chats de las escuelas que formaron parte de esta investigación.

⁸⁰ El término ‘meme’ fue desarrollado en 1976 por el biólogo evolucionista Richard Dawkins, a partir de una analogía entre la capacidad de las ideas y la de los genes de replicarse a sí mismos y hacerse virales. En su libro *El gen egoísta* argumenta que la cultura se transmite de un individuo a otro y de una generación a otra a través de memes. Por su parte, García y Gertrudix (2011), refieren que “El actual desarrollo de las redes facilita la propagación de “memes” digitales, irradiándose de forma viral gracias a los “espacios de afinidad” que han propiciado las herramientas sociales en la Web [...] Los sistemas actuales de Red facilitan la radiación planetaria de un meme de forma prácticamente inmediata, lo que tiene una importancia capital en la forma de producir, consumir, intercambiar contenidos y servicios digitales abiertos” (p. 130).

⁸¹ “La sátira expresa indignación hacia alguien o hacia algo, generalmente con un propósito moralizador, lúdico o meramente burlesco. [...] [S]u propósito principal no es el humor en sí mismo, sino un ataque a la realidad que desaprueba el autor [...] Se vale del humor, de la anécdota y el ingenio para ridiculizar defectos sociales o individuales, efectuando así una crítica social” (Cortázar, 2014, p. 199).



Figura 32. Memes en el Chat de la EP



Se descubrió en las entrañas del metro ciudad de México una nueva deidad a la que aún le rinden culto las personas VENTILOPOCHTLI



naomy-gonzalez



Este solazo es plan de AMLO para que toda la gente sea Morena.

Figura 33. Memes en el Chat del CP

Aunque la mayoría de las imágenes 'memes' en los chats de la EP y del CP se ubican en la etiqueta de 'chiste-broma' (Tabla 30), responden a lo señalado por Cortázar (2014):

Muchos memes apelan a los estereotipos que nos hemos formado socialmente. Por ejemplo, en las relaciones de pareja, en los mensajes de amor, en las bendiciones religiosas, en la maternidad en la belleza de la naturaleza, en la Navidad [...] Para el día de la madre o el día de los enamorados no faltan mensajes más próximos a la cursilería tradicional y comercial propios de tarjetas de felicitación de Hallmark, mientras que los de superación personal se encuentran más próximos a las fórmulas de manual de los libros de autoayuda y los gurús de la felizología. Mensajes sencillos con remedios instantáneos para lograr la felicidad inmediata y a corto plazo, que finalmente no resuelve los problemas, pero nos hacen sentir mejor con nosotros mismos. En estos mensajes predominan los imaginarios hegemónicos: cuerpos de tipo caucásico, delgados, tonificados, bellos y bronceados, paisajes de tarjeta postal con naturaleza domesticada, ciudades de primer mundo, limpias y ordenadas, el modelo de la familia nuclear como ideal entronizado donde los hombres son viriles, responsables y caballerosos y las mujeres son femeninas y necesitadas de protección y amor masculinos. (pp. 205-206)

Además, la presencia de los memes en estos chats sugiere el arribo de nuevas formas de relacionarse con los otros mediante un ‘memelenguaje’ “en el que la gente comunica de forma visual, breve y concisa, emociones y opiniones” (Stryker, 2011, citado en García, 2014, p. 2).

Tabla 30. Memes en el Chat de la EP y en el Chat del CP

Etiqueta	EP		CP	
	N.	%	N.	%
Chiste/ broma	60	58.25	5	62.5
Celebraciones: brindis, día amor y amistad, día hombre, navidad y año nuevo	9	8.73	1	12.5
Reflexión	8	7.76	1	12.5
Frase Celebre	7	6.79	-	-
Mensaje superación personal	6	5.82	-	-
Denuncia contra gobierno y funcionarios	6	5.82	-	-
Saludo/despida	4	3.88	-	-
Mensaje Religioso	1	.97	-	-
Propaganda AMLO	1	.97	1	12.5
Alerta compras Buen Fin	1	.97	-	-
Total	103	100	8	100

Fuente: elaboración propia

Está claro que los memes, en esta forma de la conversación que elude el conflicto y se centra sobre todo en los saludos, la motivación para la superación personal y el “buenaondismo”, son un medio privilegiado para canalizar la crítica social y política. Para Vega Cruz (2021), los memes favorecen la viralización de ciertos afectos y procesos de “contagio” de las emociones. Para esta investigadora,

El meme, esa figura presente en los últimos años que encuentra su difusión en las redes sociales, es un elemento que, en términos carnavalescos, provoca que la sociedad se conjunte en una voz de fiesta, de parodia, de colocar los intereses del pueblo por encima de las instituciones oficiales, de instituciones políticas. (Vega Cruz, 2021, p. 125)

Los memes permiten una expresión de disenso con mayor libertad, entre otros motivos porque tienen una carga de ambivalencia alta, algo que ya notaba Bajtín en su análisis del carnaval (en Vega Cruz, 2021). La inversión de las jerarquías y la burla de los acontecimientos considerados importantes por las autoridades oficiales (como el caso del FODA o la referencia al modelo educativo de Peña Nieto) abre el camino a la crítica de lo existente, pero no necesariamente define una línea política o una autoridad superadora. En ese sentido, el tono lúdico y creativo de los memes tiene una potencialidad de crítica y subversión que para algunos autores (entre otros, Papacharissi, 2010) tiene un efecto positivo en términos de participación ciudadana, como se mencionó en el capítulo II, pero puede también ser una impugnación que se mantiene en los límites del individualismo y que no logra articular una respuesta colectiva o una solidaridad con otras causas (Winocur & Dussel, 2021).

5.3.3 Presencia y contenido del video

Si bien son menos habituales que las imágenes fijas fotográficas y no fotográficas, en los chats se comparten videos con bastante frecuencia. El conjunto de los videos presentes en ambos chats sugiere una manera de ‘conversar’ que consiste en poner a disponibilidad del grupo videos con temas que informan, despiertan el interés y/o la reflexión, celebran, y divierten.

Para un primer acercamiento a estos materiales realicé un conteo segmento a segmento y encontré que su presencia, como sucede con otros materiales, es mayor en el chat de la EP. Los identifiqué en 59 (48.36%) de los 122 segmentos del chat de este plantel, y en 17 (25.75%) de los 66 segmentos correspondientes al chat del CP. En un segundo conteo, encontré que en el chat de la EP hay 118 videos, los cuales fueron posteados por 17 participantes. En el chat del CP, hay 20 videos que postearon 8 participantes.

También observé que, para el caso de la EP, un poco más de la mitad de los participantes (17 de 30) compartió al menos uno de estos materiales y que más de la mitad de ellos (64.41%) los aportaron cinco participantes. Este mismo ejercicio en el CP revela que un tercio de los participantes (8 de 24) compartió al menos un video y que

dos participantes aportaron la mitad de los videos (Tabla 31). Un dato interesante es que quienes postean más videos no son necesariamente quienes postean más imágenes fijas, sobre todo en el CP.

Tabla 31. *La presencia de los videos en los chats*

		<u>EP</u>		<u>CP</u>		
	<u>Chatista</u>	<u>N. videos</u>	<u>%</u>	<u>Chatista</u>	<u>N. videos</u>	<u>%</u>
1.	CHEP07	1	.85	CHCP20	1	5
2.	CHEP02	1	.85	CHCP19	1	5
3.	CHEP09	1	.85	CHCP06	1	5
4.	CHEP13	1	.85	CHCP17	2	10
5.	CHEP25	2	1.69	CHCP16	2	10
6.	CHEP06	3	2.54	CHCP15	3	15
7.	CHEP05	3	2.54	CHCP02	4	20
8.	CHEP26	4	3.39	CHCP01	6	30
9.	CHEP16	5	4.24	Total	20	100
10.	CHEP01	6	5.08			
11.	CHEP12	7	5.93			
12.	CHEP27	7	5.93			
13.	CHEP03	9	7.63			
14.	CHEP23	10	8.47			
15.	CHEP29	16	13.56			
16.	CHEP28	17	14.41			
17.	CHEP08	24	20.34			
	Total	118	100			

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los videos contenidos en los dos chats se acercan a la denominación de ‘videos virales’⁸² que proponen Jenkins, Ford y Green (2015) porque, al circular profusamente en estos y en otros grupos de WhatsApp, su contenido se propaga al pasar de un chat a otro. Asimismo, cuando un usuario recibe el mismo video en uno o en varios de los grupos a los que pertenece, se incrementa su popularidad (Burgess & Green, 2009). Cabe señalar que este comportamiento de recibir o postear el mismo video en un mismo chat, se pudo observar en 8 (6.77%) de los videos de la EP y 2 (10%) del CP.

Después del conteo, con el fin de identificar su propósito o idea principal y obtener un tema que pudiera “etiquetar” su contenido, observé uno a uno los videos de cada chat. Este ejercicio me permitió identificar ocho temas entre los videos de la EP y cinco en los correspondientes al CP. La mayor cantidad de videos en ambas escuelas (30.5%

⁸² Estos videos son vistos por una gran cantidad de personas, generalmente como resultado del conocimiento sobre la difusión rápida del video a través de internet y a través del ‘boca a boca’. Son “videos que han viajado por todo Internet y han sido publicados en YouTube, MySpace, Google Video, Facebook, Digg, blogs, etc. - videos con millones y millones de visitas” (Burgess, 2008, pp.101-102).

en la EP y 25% en el CP) pertenecen al tema de ‘Reflexión’ (Tabla 32). En ellos se contemplan mensajes de apoyo suplementario para progresar y vivir mejor, que, como en las imágenes fijas, pueden identificarse con las filosofías “new age” o con la literatura de auto-ayuda (Semán, 2007, p.143). Parecen ser temas de reflexión porque su contenido refiere, entre otros, al perdón, la culpa, los errores, la religión, la docencia, las emociones, la colaboración, los estados de ánimo, la familia y el hogar, la vida, la cultura, la democracia, la felicidad, los valores, el maltrato infantil y la amistad.

Tabla 32. *Videos por Tema Compartidos en los Chats de la EP y del CP*

<u>Tema del video</u>	<u>EP</u>		<u>CP</u>	
	<u>N. videos</u>	<u>%</u>	<u>N. videos</u>	<u>%</u>
Reflexión	36	30.5	9	45
Saludos/despedida	30	25.42	3	15
Celebración	28	23.72	3	15
Bromas	9	7.62	3	15
Denuncia	6	5.8	2	10
Reforma educ y trab escolar	4	3.38	-	-
Test	3	2.54	-	-
Bendiciones	2	1.69	-	-
Total	118	100	20	100

Fuente: elaboración propia

Al observar los videos, también identifiqué que en el chat de la EP hay 21 (17.79%) cuyo contenido, sin importar el tema al que pertenecen (Reflexión, Saludos/despedida, Celebración, Reforma educativa y trabajo escolar, y Bendiciones), contiene oraciones y/o mensajes religiosos. A diferencia de lo que sucedía con las imágenes fijas, en el CP no se encontraron videos con contenido religioso.

Otro dato que llama la atención en estos materiales es el tiempo de duración. En la EP el 98.3% de los videos tiene una duración que se encuentra en el rango que va de un segundo a seis minutos. En el CP el rango de duración del total de videos se ubica entre cinco segundos y cinco minutos con cincuenta y tres segundos (Tabla 33). En los dos casos la mayoría se ubica por debajo de los 3 minutos de duración. Esta corta duración habla de una suerte de “tiktokización”⁸³ de las conversaciones, reduciéndolas a un intercambio de mensajes audiovisuales cortos.

⁸³ TikTok es una aplicación (red social) de origen asiático que se basa en compartir clips musicales (videos) de un minuto de duración. Su diseño se llevó a cabo en 200 días y fue lanzada en 2016. Opera en dispositivos con sistemas operativos iOS y Android. Sus usuarios/os pueden acceder a efectos especiales, fondos musicales, filtros, y características de realidad aumentada para crear, editar y compartir ‘videoselfies’ musicales. Su uso no requiere conocimientos especializados y desde la aplicación también se puede enviar y recibir mensajes, votos, listas de amigos y acceder a un sistema de seguidores y seguidos.

Tabla 33. *Duración de los videos en el Chat*

Rango de tiempo	EP		CP	
	N. Videos	%	N. Videos	%
Menos de 1 min.	47	39.83	6	30
Entre 1 y 3 min.	59	50	10	50
Entre 4 y 6 min.	10	8,47	4	20
Más de 7 min.	2	1.69	-	-
Total	118	100	20	100

Fuente: elaboración propia

En ocasiones, como muestra la Figura 34, la conversación se produce entre videos: después de que alguien postea un video cuyo contenido es una reflexión general y en broma acerca del sentido de la vida, alguien más ‘responde’ con un nuevo video sobre la culpa y los errores. Para cerrar el intercambio, un tercer participante dice estar de acuerdo.

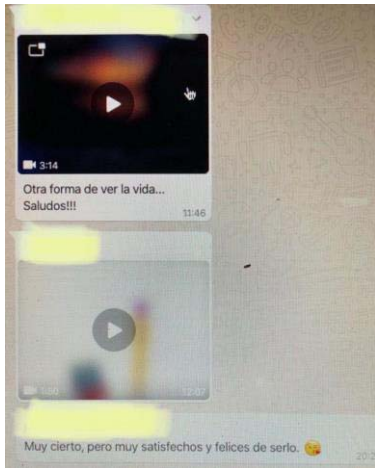


Figura 34. *Videoconversación en el Chat de la EP*

En este intercambio, puede verse que el centro de la conversación no son los mensajes escritos sino las imágenes, y que lo que se busca suscitar es menos un diálogo que una adhesión emocional inmediata. Dice J. van Dijck (2016) que esto es un rasgo común de las redes sociales, y que puede rastrearse al revolucionario botón “Me Gusta” (Like) de Facebook. En su opinión,

[e]l concepto de “Me Gusta” propulsa ideas o cosas populares con un alto valor emocional, en principio a expensas de juicios racionales para los cuales no hay botones en el universo en línea: ‘difícil pero importante’ no es un juicio promovido por las redes sociales” (van Dijck, 2016, p. 66).

Estas interacciones no parecen alentar operaciones más complejas con los textos, sino que promueven una participación centrada en la empatía afectiva y la sintonización de las emociones (Ahmed, 2017).

Si las imágenes tienden a desplazar el eje de la conversación a lo liviano (“light”) y lo motivacional, hay otro tipo de materiales que circulan en el WhatsApp que sí tiene referencia más concreta a los contenidos del trabajo docente: documentos y enlaces a sitios web. Sobre estos materiales me detengo a continuación.

5.4 El PDF y los enlaces o links

En los chats aparecen con relativa frecuencia documentos en PDF y enlaces o links a sitios de internet cuya lectura se recomienda, y que funcionan en WhatsApp como hipertextos.⁸⁴ Estos dos tipos de formato son por donde mayormente circula contenido específicamente profesional, y por eso lo analizo con mayor detalle.

Los documentos PDF (Portable Documento Format, por sus siglas en inglés) son documentos que, al almacenarse en un formato digital, facilitan su intercambio, independientemente del software, el hardware o el sistema operativo que haya generado el archivo original, o la plataforma que lo reciba para su lectura. Aunque su formato original puede ser el propio PDF, es común generarlos a partir de documentos en otros formatos electrónicos (Word, Excel, PowerPoint) y/o de imágenes de papel que han sido digitalizadas.

El PDF es un formato que ha cobrado popularidad porque, aunque los distintos elementos que se integran a ellos (textos, gráficos, hojas de cálculo, e imágenes, entre otras) provengan de distintas fuentes, al generar un archivo PDF se crea un texto homogéneo que se considera un producto acabado de la ciencia o la disciplina en cuestión. Asimismo, a diferencia de otros documentos de texto que corren el riesgo de que sus páginas se desordenen, se entremezclen, o muestren caracteres no legibles cuando son enviados de un destinatario a otro, o cuando se pasan de un dispositivo a otro, el documento de texto PDF no pierde su formato, y su destinatario recibe exactamente el mismo texto/documento que envió su emisor.

⁸⁴ Los hipertextos son textos digitales que al tocarlos, de manera automática, ‘enlazan’ a uno o más textos a imágenes, a videos y a archivos de audio. Levy (2007) señala que “el hipertexto digital se define como información multimodal dispuesta en red para una navegación rápida e intuitiva” (p.42). La hipertextualidad desde la perspectiva de Rodríguez de las Heras (2000) funciona como una papirola que requiere textos plegables porque “[a] medida que avanzan los pliegues, lo escrito va desapareciendo bajo los dobleces y emergiendo una forma, una papirola, una interfaz, que sí ya cabe en la pantalla y que luego el lector tocando el texto irá desplegando, haciendo que vayan brotando las palabras tras los pliegues” (p.8).

Entre las formas de circulación y archivo del saber en los medios digitales, figura de manera dominante el archivo en PDF. Las formas de saber y autoridad que hacen circular los archivos PDF como fuentes de información confiable, están vinculadas a su capacidad de mostrar en una imagen o en la superposición texto-imagen una totalidad, aquello que se considera un producto acabado de la ciencia o la disciplina en cuestión. (Trujillo Reyes, 2019, p.195)

Los documentos en formato PDF que se observan en el chat de estos dos grupos de WhatsApp, aunque escasos, contienen una amplia cantidad de información relacionada con la tarea educativa y con algunas situaciones de índole laboral. Por su relación con la tarea educativa y con asuntos de índole laboral y/o sindical, los documentos PDF contenidos en estos dos chats sugieren que WhatsApp facilita el acceso y la circulación de materiales e información a la que hasta hace pocos años se accedía por compra, por préstamo de algún colega, o mediante entregas personales de ejemplares impresos. Por su contenido se pueden ubicar en dos grupos: 'Material de apoyo' y 'Carteles y Avisos'. En la figura 35, obsérvense algunos ejemplos de ambos grupos.

CHEP08 Les comparto este regalo, favor de compartirlo también a la mayor cantidad de amigos posibles <http://webdelmaestrocmf.com/portal/la-unam-te-ofrece-200-libros-para-descargar-gratis/>

CHEP23: Gracias. Bonita tarde! 😊👍

CHEP08: 😊☆☆☆ Saludos a todos 🦋👍

CHEP23: Amistad 1ero.pdf • 23 páginas <adjunto>

CHEP23: Amistad 2do.pdf • 26 páginas <adjunto>

CHEP23: Amistad 3ero.pdf • 26 páginas <adjunto>

CHEP23: Amistad 6to.pdf • 24 páginas <adjunto>

CHEP23: Amistad 4to.pdf • 20 páginas <adjunto>

CHEP23: Amistad 5to.pdf • 22 páginas <adjunto>



CHEP02: Gracias profe. 😊

CHEP26: Buenos días, gracias ! Bonito día. 😊🍀👍

CHEP26: Calendario 2018_AEFCD.pdf • 2 páginas <adjunto>



CHEP25: Gracias 😊👍

CHEP23: Gracias, maestra. Buenas noches!!! 😊🌙

CHEP02: Gracias 😊👍

CHEP18: Gracias por la información.

CHEP23: 2018-01-11-PHOTO-00001032.jpg <adjunto>

CHEP09: es cierto!! 😊👍

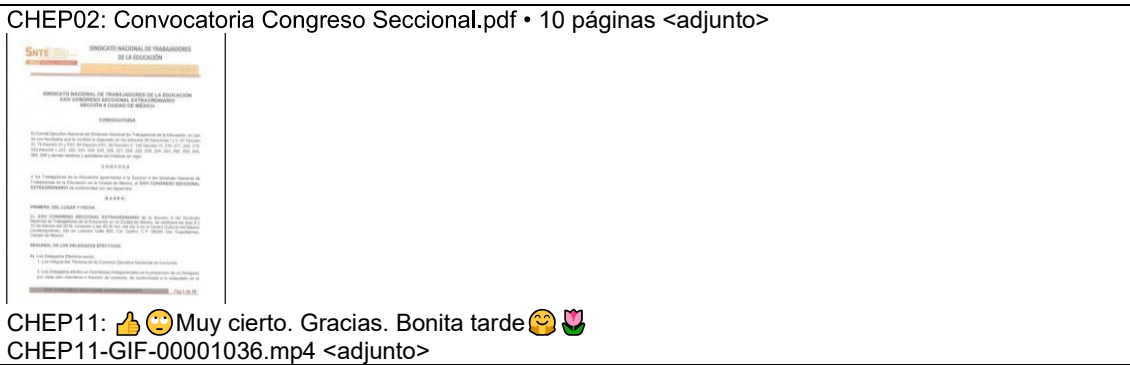


Figura 35. *Materiales de apoyo, Carteles y Avisos en PDF*

El primer grupo (78.56% en la EP y 94.73% en el CP) contiene materiales para apoyar el avance programático de algunas asignaturas (Español y Matemáticas), realizar actividades manuales y/o lúdicas en fechas cívicas y en celebraciones (Revolución Mexicana, Independencia, día de muertos), brindar apoyo socioemocional al estudiantado durante o después de sucesos contingentes como los sismos u otros desastres naturales, y para realizar actividades de actualización docente. El apoyo curricular es más notorio en el CP.

El segundo grupo, en ambos planteles, apoya la difusión de avisos y la información proveniente de autoridades educativas y/o de la organización sindical, en este último caso sólo en la EP (ver Tablas 34 y 35). Esta situación coincide con lo expresado por Chicaiza, Piedra y Valencia (2014), en cuanto a que el formato PDF es una de las formas más habituales de las que las instituciones educativas echan mano para que docentes y estudiantes accedan a documentos electrónicos. Asimismo, coincide con lo encontrado por Trujillo Reyes (2019) en su investigación acerca de las tareas escolares que estudiantes de bachillerato realizan en formato digital, en el sentido de que los documentos PDF poseen ‘autoridad’, están completos y son confiables, dado que (al menos en teoría) son elaborados por autoridades políticas o académicas.

Tabla 34. *Distribución de Documentos PDF por Grupo y Tema en Ambos Chats*

<u>Grupo</u>	<u>Tema</u>	<u>EP</u>	<u>%</u>	<u>CP</u>	<u>%</u>
Material de apoyo	al currículo	9	32.14	16	84.21
	a celebraciones	9	32.14	-	-
	socioemocional	3	10.71	-	-
	a la actualización docente	1	3.57	2	10.52
Carteles y Avisos	de autoridades	3	10.71	1	5.27
	del sindicato	3	10.71	-	-
Totales		28	100	19	100

Fuente: elaboración propia

Al revisar el número de páginas que en conjunto contienen estos materiales, encontré que en el chat de la EP, sus 28 documentos PDF suman 784 páginas. En el chat de esta escuela también se observa que en 13 de sus 122 segmentos (10.65%) hay presencia de estos materiales, los cuales fueron aportados al chat por una sexta parte de los participantes del grupo, y que en dos participantes se concentra más de la mitad de ellos (59.25%). En lo que toca al CP, sus 19 documentos PDF suman 823 páginas. La presencia de estos materiales en este plantel se observa en 4 de sus 66 segmentos (6.06%). En coincidencia con el chat de la EP, un poco más de una sexta parte de los participantes del grupo los aportó al chat, y en una docente joven y que no ocupa un cargo directivo o sindical se concentra el 84.21% de su posteo al chat (Tabla 35).

Tabla 35. *Contenido de los Documentos PDF Compartidos por las/os Participantes de Ambos Chats*

EP				CP					
Particip	N. Doc.	%	Contenido de los documentos	N. pág	Particip	N. Doc	%	Contenido de los documentos	N. pag
CHEP26	9	33.33	Material de apoyo día de muertos y Revolución Mexicana Material de apoyo al currículo Calendario de pagos 2018 Guía 5ª sesión de CTE	105	CHCP03	16	84.21	Manual de los Proyectos: Creando e imaginando Artemáticas Bailo y juego Construimos robots Diversión en movimiento Formando campeones Grupos interactivos Inglés viajero Juego con mi voz La aventura de la vida Mi huerto Radio verano Tradiciones y leyendas Tertulia literaria Observo las estrellas	766
CHEP23	7	25.92	Calendario motivacional Material de apoyo, Español y Matemáticas, 1º a 6 grados	141	CHCP08	1	5.26	Invitación día de la familia	1
CHEP03	5	18.51	Material de apoyo día Independencia Material de apoyo socioemocional Convocatoria sindical Oficio de autoridad educativa	248	CHCP17	1	5.26	Material para la semana nacional de actualización	23
CHEP09	5	14.81	Material de apoyo día de muertos Material de apoyo socioemocional	278	CHCP04	1	5.26	Programación de Otoño- Propuestas de actualización docente	33
CHEP02	2	7.40	Comunicado sindical Comunicado congreso sindical	12	Total	19	100		823
Total	28	100		784					

Fuente: elaboración propia

En el fragmento del chat de la EP que se presenta en la figura 35 (ver más arriba), se puede observar que varios de los miembros del chat de la EP, valoran y agradecen su envío y el poder acceder a ellos con solo un clic. Ante estas cifras y antes de que estos documentos circularan a través del chat de WhatsApp, cabe preguntarse ¿cuánto tiempo las y los docentes debían esperar para que llegaran a sus manos, e incluso cuántos recursos económicos debían invertir para obtenerlos?

Los enlaces o links dan acceso a plataformas o a sitios de internet desde los que se pueden realizar trámites diversos o acceder a documentos, a archivos, a información periodística, a imágenes a videos y a música. En los chats de la EP y del CP estos materiales tienen la intención de brindar información y facilitar el acceso a prestaciones laborales y sindicales, a actividades de actualización y de evaluación docente, a materiales con actividades de apoyo a la asignatura de matemáticas y a otros de apoyo al desarrollo profesional. También dan acceso a notas periodísticas y videos musicales y con bromas. Son posteados por pocos participantes y su presencia, como en el caso de los documentos PDF, es escasa; se encuentran en 18 segmentos del chat de la EP (14.75%) y en 5 (7.57%) del CP (Tabla 36).

Tabla 36. *Enlaces Links compartidos en Ambos Chats*

Chatista	EP		Chatista	CP			
	Link a:	N. Links		Link a:	N. Links		
CHEP02	Cursos, SINADEP/ SNTE Convocatoria Condecoración Maestro Altamirano Comunicado de apertura y acceso a la plataforma del SPD Registro a préstamos ordinarios Registro a cambios interestatales/SNTE Convocatoria para otorgamiento de becas a hijos/SNTE	6	30	CHCP20	Acceso, artículo sobre la inteligencia emocional Acceso, libros de texto nuevo modelo educativo	2	40
CHEP26	Curso aprendizajes clave Notas periodísticas, nuevo secretario de educación, y regreso a clases después de un sismo	3	15	CHCP17	Acceso, portal de ejercicios de repaso de matemáticas para 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º. Grados	1	20
CHEP09	Nuevos planes y programas de estudio de educación inicial, preescolar primaria y secundaria Listado de libros del FCE en remate Convocatoria, Condecoración Maestro Altamirano	3	15	CHCP16	Acceso, aplicación para evitar fraude electoral	1	20
CHEP27	Localización de sede para examen de evaluación	2	10	CHCP01	Video, chistoso, fiestas patrias	1	20

	docente Nota periodística, suspensión de Consejo Técnico en Puebla				
CHEP28	Video chistoso, fin de semana Video chistoso, despedir el día	2	10	Total	5
CHEP29	Video, canción "tres regalos"	1	5		10
CHEP16	Constancia para circulación de vehículos en la CDMX	1	5		
CHEP03	Nota periodística, convocatoria de AMLO, elaborar modelo educativo	1	5		
CHEP08	Listado de libros del FCE en remate	1	5		
	Total	20	100		

Fuente: elaboración propia

El acercamiento al propósito y/o contenido de cada enlace primeramente permitió ubicarlos en cuatro grupos: *Portales*, *Documentos*, *Notas periodísticas* y *Videos*, y obtener el peso que cada uno de estos grupos representa en el conjunto de estos materiales. Se pudo observar que para la EP en el grupo de los *Portales* se encuentran la mayoría de estos materiales y que al chat se incorporan plataformas de las autoridades educativas y de la organización sindical, así como una aplicación de la CDMX sin relación alguna con la tarea docente. Los links a *Documentos* responden a procesos, programas o a procedimientos generados por autoridades educativas. En lo que toca a las *Notas periodísticas* responden a sucesos del ámbito educativo ordinarios y contingentes. Finalmente, los links a *Videos* siguen la misma tónica de los videos ya analizada, ya que se centran en contenidos de humor y de cordialidad por parte de quien los postea.

En el CP, la mayoría de estos materiales se ubica en el grupo de los *Portales*. Al revisarlos, se encontró que si bien hay un portal o plataforma desde la que autoridades educativas difunden los libros de texto que responden al nuevo modelo educativo, hay otros –los que alojan el artículo sobre inteligencia emocional y los ejercicios de matemáticas para los seis grados de la primaria– que pertenecen, respectivamente, a una empresa privada y a una editorial que comercializan materiales educativos que no siempre cumplen con los enfoques y especificaciones del currículo oficial. En este plantel, el link a una aplicación relacionada con las elecciones (único posteo que sobre este tema se presentó en este chat durante el periodo de observación) sugiere que WhatsApp puede ser un apoyo para prevenir eventos contingentes, en este caso, un eventual fraude electoral (ver Tabla 37). Cabe mencionar que la denuncia de un posible fraude electoral era un contenido anti-oficialista en el momento en el que se lo posteó.

Tabla 37. Grupos de Enlaces o Links en Ambos Chats

Plantel	Grupos de Enlaces Links a				Total
	Portales	Documentos	Notas periódicas	Videos	
EP	Cursos, SINADEP/ SNTTE	Convocatoria Condecoración	Nuevo secretario de educación	Fin de semana, despedir el día (chistosos)	20 (100%)
	Plataforma del SPD	Maestro Altamirano	Regreso a clases después de sismo	Canción "tres regalos (musical)	
CP	Registro a préstamos ordinarios	Convocatoria para otorgamiento de becas a hijos	Suspensión de Consejo Técnico, Puebla		5 (100%)
	Registro a cambios interestatales	Nuevos planes y programas de estudio de educación inicial, preescolar	Convocatoria de AMLO, elaborar modelo educativo		
	Curso aprendizajes clave	primaria y secundaria			
	Localización sede para examen de evaluación docente	Listado de libros del FCE en remate			
	Circulación de vehículos en la CDMX				
	7 (35%)	6 (30%)	4 (20%)	3 (15%)	
	Artículo, inteligencia emocional			Fiestas patrias (chistoso)	
	Libros de texto nuevo modelo educativo				
	Ejercicios de repaso de matemáticas para 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º.				
	Grados				
Aplicación para evitar fraude electoral					
4 (80%)	-	-	1 (20%)		

Fuente: elaboración propia

Para Bergviken-Rensfeldt, Hillman y Selwyn (2018), estos materiales constituyen un apoyo a las/os docentes porque proporcionan información y acceso a recursos que de otro modo sería difícil o imposible de obtener. Desde la perspectiva de quien los postea, pueden interesar o ser de utilidad para el resto del grupo. En estos chats los enlaces no dejan de ser un misceláneo que, además de mostrar el lugar creciente que ocupa WhatsApp como medio de comunicación para todo tipo de materiales, incorporan al chat voces y/o perspectivas que pueden ser contrastantes, y redirigen a los integrantes de estos grupos a sitios no oficiales que en algunas ocasiones, bajo la 'pantalla' de ofrecer información de actualidad y útil para el desarrollo de la tarea educativa, lo que buscan es comercializar materiales didácticos o de actividades de profesionalización como cursos y diplomados.

Lo que evidencian también los PDF y links compartidos es el carácter hipertextual y ramificado del chat, que muy frecuentemente reenvía a otros sitios y plataformas, y teje la conversación con hilos que van y vienen de sitios distintos. Retomando la concepción de Nesper (1997) de la escuela como espacio poroso, en el caso de los chats esa porosidad está fomentada desde la propia lógica de funcionamiento, que tiende a

privilegiar contenidos virales, que generen adhesiones inmediatas, y que actúan con rapidez y eficacia.

Sin embargo, como dice Ahmed (2017), “no deja de ser irónico que nada esté más mediado que la inmediatez” (p. 320). En las plataformas digitales, aquello que aparece como inmediato y rápido ha sido articulado desde un entorno sociotécnico que jerarquiza ciertas formas de comunicación y margina otras. La circulación de los PDF sobre materiales curriculares o sobre asuntos sindicales se presenta previo, o a continuación de otros mensajes e imágenes que poco tienen que ver con el contenido que se discute en esos materiales; se dificulta así la formación de una conversación especializada y que pueda argumentarse. Véase un ejemplo de esto en la Figura 36

[CHEP09]: Hola, buenas noches, espero sean de utilidad... Planes y programas de estudios *Todos los Libros Completos*
Por nivel y especialidad
*Educación Inicial: un buen comienzo (Aprendizajes clave para la educación integral) Planes y programas de estudio"
Programa integral para la educación de las niñas y niños de 0 a 3 años
<http://www.alexduve.com/2017/11/educacion-inicial-un-buen-comienzo.html>
Educación preescolar: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación
<http://www.alexduve.com/2017/11/educacion-preescolar-aprendizajes-clave.html>
=====PRIMARIA=====

Educación Primaria primer grado: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación
<http://www.alexduve.com/2017/11/primer-de-primaria-aprendizaje-clave.html>
Educación Primaria segundo grado: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación
<http://www.alexduve.com/2017/11/segundo-de-primaria-aprendizajes-clave.html>
Educación Primaria tercer grado: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación
<http://www.alexduve.com/2017/11/tercero-de-primaria-aprendizajes-clave.html>
Educación Primaria cuarto grado: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
<http://www.alexduve.com/2017/11/cuarto-grado-aprendizajes-clave-para-la.html>
Educación Primaria quinto grado: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
<http://www.alexduve.com/2017/11/quinto-grado-aprendizajes-clave-para-la.html>
Educación Primaria sexto grado: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
<http://www.alexduve.com/2017/11/sesto-grado-de-primaria-aprendizajes.html>
=====SECUNDARIA=====

Lengua Materna. Español. Educación Secundaria: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación
<http://www.alexduve.com/2017/11/lengua-materna-espanol-secundaria.html>
Matemáticas Educación Secundaria: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación
<http://www.alexduve.com/2017/11/matematicas-educacion-secundaria.html>
Ciencia y Tecnología Educación Secundaria: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación
<http://www.alexduve.com/2017/11/ciencia-y-tecnologia-secundaria.html>
Historia Educación Secundaria: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación
<http://www.alexduve.com/2017/11/historia-secundaria-aprendizajes-clave.html>
*Geografía Educación Secundaria: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias

de evaluación*

<http://www.alexduve.com/2017/11/geografia-secundaria-aprendizajes-clave.html>

Formación Cívica y Ética Educación Secundaria: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

<http://www.alexduve.com/2017/11/formacion-civica-y-etica-secundaria.html>

Artes Secundaria: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

<http://www.alexduve.com/2017/11/formacion-civica-y-etica-secundaria.html>

Tutoría y Educación Socioemocional Secundaria: Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

<http://www.alexduve.com/2017/11/tutoria-y-educacion-socioemocional.html>

Lengua extranjera. Inglés en educación básica Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

<http://www.alexduve.com/2017/11/lengua-extranjera-ingles-en-educacion.html>

Educación Física en Educación Básica Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

<http://www.alexduve.com/2017/11/educacion-fisica-en-educacion-basica.html>

[CHEP16]: Gracias por toda la información 😊

Excelente día!

[CHEP29]: 2018-01-23-PHOTO-00001128.jpg <adjunto>



CHEP29: Gracias x la información 🌸😊

CHEP23: Vientos, profesor!!! 👍😊

CHEP29: 😊👍

CHEP29: *_William Shakespeare decía: "Siempre me siento feliz, ¿sabes porqué?. Porque no espero nada de nadie; esperar siempre duele. Los problemas no son eternos, siempre tienen solución, lo único que no se resuelve es la muerte. No permitas que nadie te insulte, te humille o te baje la autoestima. Los gritos son el alma de los cobardes, de los que no tienen razón. Siempre encontraremos gente que te quiere culpar de sus fracasos, y cada quien tiene lo que se merece. Hay que ser fuertes y levantarse de los tropiezos que nos pone la vida, para avisarnos que después de un túnel oscuro y lleno de soledad, vienen cosas muy buenas. "No hay mal que por bien no venga". Por eso, disfruta la vida que es muy corta, por eso ámala, se feliz y siempre sonríe. Solo vive intensamente para ti y por ti. Recuerda: Antes de discutir.respira; antes de hablar.escucha; antes de escribir.piensa; antes de herir.siente; antes de rendirte.intenta; antes de morir.VIVE. La mejor relación no es aquella que une a personas perfectas, sino aquella en que cada individuo aprende a vivir con los defectos de los demás y a admirar sus cualidades. Que quien no valora lo que tiene, algún día se lamentará por haber perdido y que quien hace mal algún día recibirá su merecido. Si quieres ser feliz haz feliz a alguien, si quieres recibir, da un poco de ti, rodéate de buenas personas y sé una de ellas. Recuerda, a veces de quien menos esperas es quien te hará vivir buenas experiencias;. Nunca arruines tu presente por un pasado que no tiene futuro. Una persona fuerte sabe cómo mantener en orden su vida. Aún con lágrimas en los ojos, se las arregla para decir con una sonrisa "Estoy bien"._*

Envía este mensaje a una persona fuerte. Yo acabo de hacerlo. Te sorprenderá ver cuanta gente te responde. Elegí a quien dárselo. deberás dárselo a doce amigos, incluyéndome a mí.

YO PENSE EN TÍ.!!!!

CHEO29: PHOTO-00001133.jpg <adjunto>



Figura 36. Fragmento del Chat de la EP en donde se comparten materiales curriculares

Puede verse en este intercambio que la intervención de un docente que busca hacer accesibles materiales pedagógicos no tiene más consecuencias que una breve cadena de agradecimientos, que inmediatamente es seguida por mensajes diversos de saludos y auto-superación (en una cita a William Shakespeare).

Puede observarse entonces que el WhatsApp es un canal eficaz para circular documentos terminados y completos, pero no parece propiciar, o al menos no lo hace en los grupos observados, un diálogo detenido sobre temas que preocupan a las y los maestros. En ese sentido, parece confirmarse la tesis de Turkle (2017) del declive del tiempo de la conversación y de la difusión de conexiones entre individuos que no apelan a solidaridades o acciones colectivas o a conversaciones especializadas.

5.5 A modo de cierre

En este capítulo me acerqué a las formas y lenguajes de la conversación en los chats de docentes a partir de una revisión de los materiales que se comparten, intentando identificar qué lenguajes predominan y estudiar su contenido.

Un primer elemento que puede subrayarse es la profusión de intercambios. Las numerosas tablas incluidas en este capítulo dan cuenta del volumen de mensajes que circulan, algo que ya se había mencionado en el capítulo metodológico cuando se hizo referencia al tiempo que demandó archivar esos intercambios. La profusión o el exceso de mensajes, sobre todo de imágenes y videos, es un aspecto que se menciona en muchos de los estudios sobre los medios digitales. En términos de la constitución de una arena o esfera pública para la participación, esto conlleva consecuencias, pues este exceso de información deriva en una comunicación caracterizada por signos de baja visibilidad (Groys,2014).

Otro elemento destacable es el de la banalidad de estos mensajes y su des-especificación o poca discriminación respecto de las conversaciones más específicas del trabajo docente. Como se vio, esta aparece sobre todo en los documentos en PDF que circulan y en los sitios que se recomiendan, siempre como textos o referencias terminadas, y que suscitan pocas respuestas. Hasta donde pude observar en los registros producidos en el marco de esta investigación, estos chats no parecen ser buenos espacios para la organización de conversaciones pedagógicas o político-educativas, sino para la distribución de información que cada usuario parece tener que procesar o reflexionar por sí misma/o.

Un tercer elemento que quisiera señalar es que los chats de WhatsApp son sobre todo espacios donde la conversación gira alrededor de los enunciados motivacionales, de auto-superación, aliento y celebración, que promueven la empatía y la solidaridad de grupo. Esto puede verse en los emojis utilizados, marcadamente positivos, y en la escritura producida para el chat, que se centra sobre todo en saludos y celebraciones mutuas. En las imágenes y videos también aparece el registro de la empatía y la buena onda, con retazos de filosofías orientalistas y *new age* que confluyen en enunciados propios de la literatura de auto-ayuda. Llama la atención la presencia de imágenes y mensajes religiosos, pese a la proclamada laicidad de la escuela mexicana.

El canal para el disenso y el comentario crítico son los memes, en general reenviados y no producidos por los participantes, que tienen la ventaja de producir una lectura irónica de la realidad, pero también de tener, con frecuencia, una cierta ambivalencia política. Se trata también de signos con una autoría difusa, menos personal, y que captan un sentir o posición que parece estar circulando en las redes. En

ese sentido, son intervenciones más anónimas y que otorgan un grado de exposición menor a quienes los traen al chat.⁸⁵

Finalmente, pueden señalarse algunas diferencias entre los chats de las dos escuelas. El de la EP es más informal, circulan más videos e imágenes y se usan más los emojis, y eventualmente también aparecen mensajes políticos y sindicales. En cambio, en el CP la participación parece estar regulada más de cerca por la presencia activa de las autoridades y dueños del plantel, y las intervenciones se ciñen más a la circulación de información sobre el trabajo docente y sobre los requerimientos burocráticos y laborales. Sin embargo, aquí tampoco parece haber conversación sobre estos temas: el chat se usa como circulación de información, con mayor nivel de formalidad y con reglas y jerarquías más visibles que en la EP.

⁸⁵ Véase en la tesis de Cruz Vega (2021) el análisis de una joven que se “esconde” tras los memes para expresar sus opiniones, y dice haber elegido esa estrategia después de haber recibido agresiones o comentarios no bienvenidos cuando posteaba opiniones verbales o imágenes propias.

Conclusiones

Esta investigación partió del interés por entender cómo las nuevas plataformas digitales promueven y organizan formas de socialidad y de participación en las escuelas, entendidas como ámbitos o arenas públicas o colectivas. Para dar respuesta a este y a diversos cuestionamientos que se fueron presentando a lo largo del trabajo, eché mano de los referentes teóricos expuestos en el capítulo II, y de una metodología en la que conjugué la observación y la entrevista, herramientas propias de una tradición etnográfica, y la permanencia en un chat de whatsApp, situación cercana a la etnografía digital. En este camino busqué construir una propuesta metodológica propia, que combinara formas conocidas con otras menos recorridas desde la investigación educativa, como el análisis de lenguajes y contenidos de los chats. En esta sección final comparto algunas reflexiones y hallazgos sobre la participación y la conversación en los chats, algunos desafíos metodológicos y planteo algunas líneas para futuras investigaciones.

1. ¿El chat docente una arena o esfera pública para la participación?

Los grupos de WhatsApp en estas escuelas y sus chats sugieren el arribo de formas de participación conformadas por nuevas condiciones tecnológicas y relaciones interpersonales (boyd, 2014) que van afirmando, aunque no de manera absoluta ni taxativa, la presencia de otros perfiles dominantes y de temas o tópicos sobre los que se organiza la participación que son menos específicos o particulares de los docentes.

Los chats de docentes que estudié aparecen centralmente como círculos motivacionales, como carteleras de anuncios o agendas, y no parecen canalizar debates políticos o pedagógicos de relevancia. Siguiendo la conceptualización de Isin y Ruppert (2015), el análisis de lo observado en los chats me permite afirmar que la interpelación o llamada a participar, conectar y compartir es probablemente uno de los actos más extendidos en estas nuevas arenas participativas. Eso pude verlo en que los participantes del chat envían sobre todo mensajes que buscan sostener una interacción colectiva, aun cuando no tome siempre la forma de una conversación. En esa dirección, puede decirse que quienes participan son sujetos que responden a la llamada de las plataformas digitales y que quieren tener una inclusión activa en ellas, aun cuando ésta

se perciba a veces como un imperativo (“no se puede no mirarlo/responder”) y no como una decisión.

En estos grupos, la participación se concentra en unas/os pocas/os, y el chat opera bajo un modo de ‘funcionamiento continuo’, que no da lugar a pausa y a límites, y que expande indefinidamente la escuela a un ‘*no tiempo 24/7*’ (Crary, 2015) en el que se mezclan la empatía, el “buenaondismo”, el silenciamiento de los disensos, la participación desigual, la protesta en los márgenes a través de los memes, la ausencia de conversaciones significativas sobre la tarea educativa y la presencia de otras en las que tiende a predominar la búsqueda de consenso, la exaltación de emociones, y la información diversa y en ocasiones profusa.

Una de las inquietudes iniciales de la investigación fue analizar si la introducción de los celulares y las plataformas digitales como WhatsApp han producido nuevos espacios de participación en las escuelas, con regulaciones y jerarquías diferentes a las formas preexistentes de organización institucional. Aunque desde su creación WhatsApp es una plataforma que busca promover la participación horizontal de sus usuarios y que desde dicha participación se favorece el impulso a liderazgos que emergen de una ‘popularidad’ relacionada con la amplia participación en el chat, en estos chats se mantiene un respeto a los liderazgos formalmente designados. Pudo verse que siguen operando las relaciones jerárquicas verticales del sistema educativo mexicano, en el que la autoridad dispone de fuerza para controlar y regular el trabajo docente (Arnaut, 1996; Ezpeleta, 2005), y en el que no se cuestiona que “*las jefas son las jefas*”. Lo dicho en las entrevistas y el análisis de las participaciones en ambos chats me permite afirmar que el nivel jerárquico que se ocupa en la escuela se traslada al grupo de WhatsApp y que allí se mantienen el reconocimiento a un liderazgo formalmente designado, cuya autoridad está dada por la función o la jerarquía que se desempeña al interior de la organización.

En esa dirección, puede verse todavía una continuidad de los viejos mecanismos y roles de liderazgo en el sistema educativo. En este aspecto, es llamativa la diferencia entre la escuela pública y el colegio privado: mientras que en el segundo las autoridades y dueños de la escuela están muy presentes y operan como marco que regula, censura y define lo que se dice en el chat, en el caso de la escuela pública el tono es más informal, se comparten muchos tipos de mensajes, y no parece haber la misma censura o visibilidad de la autoridad. Este es un aspecto que habla de condiciones diferentes del ejercicio de la palabra en una y otra institución, ejercicio que en el caso del colegio privado está estrechamente vinculado a la cercanía y acciones de la autoridad escolar.

Es decir, el chat de docentes no puede verse como un espacio digital desconectado de otros espacios y formas de regulación, y más bien aparece como profundamente interrelacionado con la vida de la escuela.

Esto se ve también en el hecho de que, si bien al interior de los chats no se perciben conflictos o desacuerdos, el conflicto es una sombra que sobrevuela las interacciones, y la participación se ve afectada por los que algunos miembros sostienen fuera de él con colegas, con autoridades, o con los dueños del CP. Por lo dicho en las entrevistas, la actuación de las/os 'silentes', e incluso de algunas/os 'esporádicas/os', obedece a estas situaciones de conflicto que algunos enfrentan fuera del chat, lo cual apunta a pensar que plataformas como WhatsApp no necesariamente promueven una participación igualitaria, democrática, ni superan los límites de otros espacios o medios de comunicación. En las dos escuelas, el 74% de los entrevistados coincidieron en señalar que WhatsApp puede favorecer conflictos porque los mensajes pueden prestarse a malas interpretaciones, y también por el hecho de que, por no verse cara a cara, se dicen cosas que no se dirían frente a frente, pues como señaló un entrevistado, *"el WhatsApp es una manera de enmascararte"* (CHEP20).

Sin embargo, también puede señalarse la emergencia de otros lenguajes y formas de participación que muy probablemente sigan expandiéndose en el futuro próximo. La participación en los grupos parece depender de variables "soft", interpersonales y afectivas, asociadas a cuestiones como el clima escolar, el compañerismo, la disposición y la actitud que cada persona asume, y los lazos de amistad, de confianza o de afinidad que se construyen entre los miembros del grupo. Por su parte, los estados de ánimo, ya sean de tristeza, de alegría y de sentirse a gusto o a disgusto, fueron señalados como aspectos que influyen o afectan la participación en el chat, lo cual ratifica que lo que pasa en el grupo de WhatsApp tiene una continuidad con lo que sucede fuera de él (offline); es decir, tiene que ver con el tipo de relaciones que se establecen entre colegas y/o con la pertenencia a un grupo de docentes en particular –por ejemplo, los que ya tienen mucho tiempo en el plantel, los que recientemente se han incorporado al mismo, o el grupo de maestras jubiladas que labora en el CP.

En síntesis, si se toma en cuenta el protagonismo de las autoridades en los chats y la falta de debate o discusión en torno a temas de política educativa o pedagogía, parece afirmarse la hipótesis de que, al menos desde lo que se pudo observar en esta investigación, estas nuevas arenas de participación no están subvirtiendo las jerarquías ni ampliando los márgenes de producción de actos digitales que reclamen derechos.

¿Nuevas ciudadanía? No parecen tan nuevas, y los procesos referidos más bien hablan de procesos de des-ciudadanización, como los llama García Canclini (2019), previos a las plataformas, pero acelerados por estas nuevas formas de visibilidad, vigilancia, y participación casi obligada. Las aperturas de las nuevas ciudadanía digitales, de las que hablan Isin y Ruppert (2015), tampoco son plenamente visibles en estos chats: no hay discusión sobre las reglas o creación de nuevas posibilidades, y la calidad de testigo, que podría ser el punto de inicio de otro tipo de involucramiento en la vida colectiva, no aparece convocada por el tono mayoritario de “buena onda” o mutua celebración. De este modo, parece claro que la ciudadanía en estos grupos de chat es más bien limitada, y se encuadra en los canales y las formas previstas por la aplicación y por las autoridades escolares; se ven pocas oportunidades para desafiar o hackear las reglas y para afirmar nuevos derechos, aunque se ve algo más de libertad y autonomía en la escuela pública que en la escuela privada.

2. ¿El chat docente un espacio para la conversación e intercambio pedagógico?

En los chats de WhatsApp de la EP y del CP pude observar nuevas oportunidades de conversación, pero también nuevos silencios (Turkle, 2017). Cada chat resultó una mezcla creativa (Knobel & Lankshear, 2011, p. 1) que incorpora los cuerpos -no presentes- de quienes participan en cada segmento, sus emociones y el estado de quienes escriben, leen, contestan, o postean textos, imágenes, audios y emojis. También allí, con sus silencios, ‘viendo por encima’ lo que acontece, están quienes se mantienen al margen sin participar, y eso deja ver asimetrías y desigualdades que desmienten la promesa de conectar a todos de manera horizontal.

En esa comunicación a través del chat la presencia de las fotografías, imágenes, videos y emojis sugieren que estos materiales han tomado el lugar del texto y/o el de las palabras, pues se recurre a ellos para saludar, felicitar, bromear, reflexionar u opinar. La conversación adquiere un formato abrumadoramente visual, que trae otras voces y signos al diálogo, pero ese diálogo, aunque genera sonrisas, algunas emociones y en ocasiones opiniones o tomas de postura, muchas veces se torna precario y banal. Aunque pareciera que desde el chat de WhatsApp se contemplan nuevas posibilidades y herramientas para el intercambio de mensajes y para conversar, y que desde este formato se pueda conectar con muchas personas a la vez, pude identificar algunas tendencias que plantean interrogantes a mediano y largo plazo, ya que la circulación de información superficial, obsoleta o falsa está siempre latente.

Sin adherir al determinismo tecnológico, quise indagar en los cambios que traen estos nuevos entornos socio-técnicos en las formas en que se participa de lo público. Señala Zeynep Tufekci (2017), estudiosa de los movimientos sociales digitales, que las tecnologías tienen influencia en las acciones humanas, pero que esa influencia se da de forma compleja. La tecnología “no es un actor singular y omnipotente -nunca es débil pero tampoco está totalmente sujeto a los deseos humanos” (Tufekci, 2017, p. 119). Eso puede verse en la capacidad de compartir textos, imágenes o documentos con un solo clic. Esta capacidad de viralizar, de sintonizarse con otros actores que están fuera de las redes inmediatas, es probablemente uno de los aspectos más significativos de las nuevas formas de comunicación. Si las escuelas siempre fueron ámbitos precarios y porosos, como señala Nespor (1997), en el contexto de la expansión de las plataformas digitales esa porosidad es todavía más notoria, como se ve en las comunicaciones docentes que están permanentemente atravesadas por mensajes muy diversos, que los conectan con emociones o afectos colectivos antes que con una conversación especializada en temas educativos.

Hasta donde pude observar en los registros producidos en el marco de esta investigación, estos chats se tornan en espacios favorables a una comunicación social, festiva o lúdica, pero no parecen propiciar la comunicación especializada vinculada a temas pedagógicos, laborales o políticos; en ellos, cada usuario parece tener que procesar o reflexionar por sí misma/o la información que se postea y la conversación gira, sobre todo, alrededor de enunciados motivacionales de auto-superación, aliento y celebración contenidos en las imágenes y videos de corta duración que contienen retazos de filosofías orientalistas y *new age* que confluyen en enunciados propios de la literatura de auto-ayuda y que recurrentemente se postean para generar empatía y ‘buenaondaismo’ al interior del grupo.

Por su parte, el uso de emojis, que de acuerdo con Turkle (2017) son formas económicas de comunicar sentimientos y cuyos efectos en el empobrecimiento del lenguaje habría que mirar con más cuidado, son profusamente utilizados en estos chats para agradecer, estar de acuerdo, o mostrar alegría; también la escritura centrada en saludar y en celebrar se suma a los recursos conversacionales del chat.

La revisión del repertorio multimodal de los materiales que se comparten en los chats (fotografías, imágenes fijas, gif, videos, emojis, audios, documentos PDF, links a sitios de internet y escritura) me dejó ver su profusa cantidad (sobre todo de imágenes en el chat de la EP). Pude analizar los ‘lenguajes’ que en ellos predominan y su escasa

o nula relación con conversaciones sobre el trabajo docente; esto último, con excepción de lo contenido en la mayoría de los escasos documentos PDF y de Links que desde el chat dirigen a diversos sitios de internet.

Aunque en el chat no se discute, ni se hacen reclamos de ningún tipo, encontré que el canal para el disenso y el comentario crítico son los memes, que aunque no son producidos por las/os participantes, suscitan lecturas críticas e irónicas de la realidad. Otros hallazgos relacionados con las imágenes son la recurrencia de imágenes y mensajes religiosos, que ponen en tela de juicio la laicidad de la escuela mexicana; y la presencia de un sistema de comunicación social a partir de las fotografías que se postean durante o después de eventos cívicos, deportivos o sociales, las cuales van dan cuenta y registran a manera de memoria los eventos importantes para la institución. El historiador y analista de la cultura Boris Groys (2014) señala que, si antes la comunicación social se estructuraba alrededor de pocos signos fuertes y con alta visibilidad, hoy se difunde a través de incontables signos débiles de baja visibilidad. “La relación tradicional entre productores y espectadores [...] ha sido invertida. [Hoy] millones de productores producen textos e imágenes para un espectador que tiene poco o nada de tiempo para leerlos o verlos” (Groys, 2014, p.117). Los chats de docentes están poblados de signos débiles, y quizás por eso la participación se concentre en algunos chatistas y para la mayoría de sus miembros sea más fácil replegarse y tener una participación esporádica y de baja intensidad.

¿Será que, como nos alerta Turkle (2017), los medios digitales como WhatsApp, con su privilegio de la rapidez y la brevedad, la reacción inmediata, y la profusión de mensajes que no logran dialogar entre sí, están acabando con la conversación en los espacios públicos? ¿Cómo, desde medios como WhatsApp, promover una lengua pedagógica, sobre todo hoy que la pandemia y el confinamiento intermitente que seguimos padeciendo, nos ha quitado la posibilidad del encuentro cercano?

Estas son preguntas que hasta ahora no puedo responder, pero si nos interesa mejorar la organización y el funcionamiento de nuestras escuelas, habría que seguir analizándolas y seguir el consejo de Sara Ahmed (2017): estar “dispuesta a ser aguafiestas” (p. 340), a negarse a la celebración de la empatía y el ‘buenaondismo’ que priva en los chats e interrogar a esos consensos desde lo no dicho, desde los silencios, desde el procesamiento de los disensos y los conflictos.

3. Reflexiones sobre una metodología híbrida

A lo largo de esta investigación se pudo constatar que “la vida [...] transcurre entre lo digital y lo analógico con fronteras sutilmente borrosas” (Graham et al., 2013), y que si bien el trabajo etnográfico ofrece herramientas para ver, registrar y escribir acerca del mundo (Atkinson & Hammersley, 2007), tales como la observación y la entrevista, éstas no son suficientes, pues la irrupción de las tecnologías digitales en la vida cotidiana de estos y de otros sujetos, implica pensar en un campo de estudio que no está dado, sino en uno que cada investigadora/or construye en la imbricación que producen ‘el dentro y el fuera’ del espacio virtual que queremos estudiar. En una investigación como esta, el ingreso, la observación y la permanencia en el chat son condiciones irrenunciables.

Acercarse a los usos que estos docentes dan a la plataforma tecnológica de WhatsApp implicó este y otros desafíos metodológicos en los que vale la pena detenerse. El primero se relaciona con el campo de estudio; pero ¿de qué campo de estudio se habla? Aquí no fue suficiente tomar notas, observar y hacer entrevistas, todo ello con un propósito y en un espacio físico claro y delimitado; aquí, el campo es difuso, movedizo, cambiante, no tiene un espacio definido, es una mezcla de campos, porque lo que sucede en el chat se relaciona y forma parte de las actividades o de las prácticas que los sujetos tienen fuera de él. El campo, en una investigación como la que realicé, tiene varios planos y desde cada uno de ellos hay que observar. El acceso y la permanencia en el campo constituyen otro reto. ¿Cómo lograr el consentimiento informado de quienes participan en el chat?, ¿cómo acceder de pronto a un espacio virtual ya constituido y del que somos ajenos?, y de lograrlo, ¿cómo no influir en las relaciones e interacciones que se dan al interior del grupo de WhatsApp? Cuando observamos en un contexto fuera de línea, tratamos de no influir con nuestra extraña presencia el curso de las acciones de los sujetos que estudiamos. En un entorno virtual como el chat de WhatsApp, aún sin el cuerpo, allí estamos todo el tiempo, y en ocasiones es difícil replegarse y pasar desapercibida. Si bien esta es una forma válida y ética de acercarnos a nuestro objeto de estudio para desde allí buscar respuestas a nuestras preguntas de investigación, nos coloca en una situación difícil de manejar.

La confluencia de ‘planos’ también plantea desafíos, pues en un estudio como el que encarné no solo se observa en el espacio virtual, que en este caso fue el chat de WhatsApp, sino que también lo hacemos en el espacio escolar, en donde los sujetos de la investigación ejercen la docencia y desde un tercer plano, mediante la entrevista,

accedemos a diversos relatos relacionados con el objeto de estudio que estamos construyendo. ¿Cómo combinar estos planos? ¿Qué hacer cuando lo dicho en las entrevistas no coincide con lo que se registra en el chat?

Sin duda, el análisis de nuevas tecnologías plantea entornos de investigación emergentes que requieren nuevas formas de interactuar con los objetos de estudio que como investigadores tratamos de construir. De lo que se trata es de hacer una etnografía contemporánea, "adaptativa" (Hine, 2015, p. 192), que

explore los entornos materiales digitales que habitamos y cómo la actividad humana y los entornos en los que esta tiene lugar son co-constitutivos. El [la]etnógrafo[a] digital observa a las personas, las cosas y los procesos mientras se involucran en una actividad que atraviesa el online / offline. Esto facilita su comprensión de las relaciones digitales, materiales, afectivas y sociales de los eventos (Pink, 2016, p. P.184).

Este fue uno de los desafíos más grandes que encaré en la investigación y la escritura de la tesis, y sin duda quedan muchos elementos para seguir pensando y profundizando en la construcción de nuevas metodologías que permitan registrar y analizar los nuevos entornos socio-técnicos.

4. Algunas líneas emergentes de investigación

En un texto publicado en 2007, Elsie Rockwell hacía referencia a la presencia de distintas generaciones de libros de texto en las escuelas, y afirmaba que la difusión de los libros de texto gratuitos, "lejos de uniformar la enseñanza como algunos esperaban y otros objetaban, propiciaba muy distintas prácticas en torno al texto" (Rockwell, 2007, p.205). Rockwell subrayó la importancia de la formación y trayectoria de los maestros y las situaciones en que se inscriben en la configuración de esas prácticas, y alentó a considerar a los docentes como lectores críticos de las políticas y los materiales, y en perpetua negociación con las estructuras normativas de las escuelas.

A los actores y materiales que Rockwell identificaba en ese momento, hoy hay que sumar los dispositivos y plataformas digitales que son parte de las escuelas. En estos tiempos hiper-conectados, la jornada laboral se expande fuera de los horarios previstos, y el espacio de trabajo se traslada a la casa o la calle a través de una interacción continua con las pantallas. El trabajo docente se redefine en estas nuevas redes materiales y simbólicas, y se organizan otras formas y contenidos de la vida colectiva en la escuela.

Esta tesis constituye un primer acercamiento a estas transformaciones, tomando como punto de vista lo que se produce en los grupos de chats docentes. Considero que la investigación podría continuarse en las siguientes líneas:

1. Analizar con mayor detalle y profundidad los vínculos entre lo que se expresa en los grupos de chat y otras dimensiones de la vida escolar. Es claro que no se comparte todo en el chat, y que hay muchos aspectos que no se dejan por escrito o no se registran en ese ámbito. Si bien intenté capturar aspectos de la vida escolar en las entrevistas y observaciones en las escuelas, queda mucho por seguir analizando sobre lo que se canaliza por distintos medios de comunicación y lo que se silencia o se reserva para otro tipo de instancias, y sobre cómo la actividad de los grupos de chat influye u obstaculiza lo que se vive en la escuela. Esto suele estar más estudiado para los estudiantes (por ejemplo, los casos de ciber-bullying), pero no hay estudios sobre la transformación del trabajo docente y de la vida institucional.
2. Analizar el funcionamiento de los grupos de chat en otros actores escolares, por ejemplo, los chats de familiares (sobre todo, madres) y también los que se han conformado con los estudiantes, especialmente a partir de la pandemia. El análisis de algunos de esos grupos de chat podría mostrar las redes de comunicación transversales a distintos actores, las dinámicas y ritmos de participación, los lenguajes que se privilegian, los contenidos que circulan, entre otros aspectos, para ver cuáles son las conexiones que están hoy configurando la vida escolar de los distintos actores educativos.
3. Profundizar en las metodologías de análisis de las interacciones en los chats. En esta tesis privilegié el estudio de los materiales que circulan y de la distribución del habla entre los participantes, pero podrían hacerse otros abordajes de las interacciones desde la sociolingüística y el análisis de los recursos semióticos que proponen Blommaert y Jie (2019), entre otros.

Finalmente, quedan también abiertas algunas inquietudes respecto a cómo dialoga lo señalado en esta investigación con la agenda de la formación docente inicial y continua y de los cambios en la organización institucional de la escuela. ¿Qué saberes necesitan los docentes para una participación plena en las plataformas digitales? ¿Alcanza con lo que se llaman “habilidades digitales”, o más bien se trata de promover otras conversaciones y formación básica sobre la vida colectiva de las escuelas y sobre la

ciudadanía digital? ¿Qué podrían hacer las autoridades educativas para promover una participación más sustantiva en términos profesionales en las plataformas digitales? ¿Cómo atender las tensiones entre plataformas más horizontales y los modos de comunicación y coordinación verticales y jerárquicos tradicionales en las escuelas? Son preguntas de alcance muy amplio, pero considero que un primer paso es empezar a reconocer que la presencia de los medios digitales genera nuevas condiciones para la vida escolar y que es importante estudiarla y reflexionar sobre sus consecuencias.

Epílogo. Los usos escolares de WhatsApp. Tensiones y posibilidades

Entre otros aspectos, el trabajo de investigación que realicé muestra cómo desde hace varios años la dupla WhatsApp/*smartphone* traspasó las fronteras de las escuelas y goza de popularidad como medio de comunicación privilegiado; y cómo antes del cierre de las escuelas debido a la pandemia por COVID-19, docentes y autoridades creaban grupos de WhatsApp para socializar, conversar y participar mediante el envío y la recepción, en cualquier momento y lugar, de mensajes en distintos formatos, algunos de ellos relacionados con su tarea docente.

Ante la emergencia que suscitó la pandemia y pese a restricciones normativas de utilizar WhatsApp con familias y alumnado, algunos/as docentes encontraron en esta aplicación la posibilidad de seguir 'haciendo escuela'. La crisis provocada por el COVID-19 agregó a los variopintos usos de WhatsApp, el de escuela/salón de clases; pero, ¿por qué las y los docentes desde el confinamiento al que los obligó el cierre de escuelas decidieron apoyarse en WhatsApp para 'seguir haciendo escuela'?

En marzo de 2020, México se sumó a los más de 190 países que de súbito cerraron sus escuelas (Fundación Santillana, 2020). Ante la emergencia, las autoridades educativas impulsaron *Aprende en casa*, para que desde el confinamiento el alumnado de educación básica continuará con su proceso educativo. Su desarrollo, además del uso de libros de texto gratuitos, de cuadernillos de actividades, de programas de televisión y de programas radiofónicos para localidades carentes de señal televisiva, demandó participar en una repentina capacitación mediante *webinars*⁸⁶ para aprender el uso de herramientas digitales (Google Educación, Google Classroom, YouTube, *webinars*, Red Magisterial), desconocidas por la mayoría del magisterio. Hacer llegar este programa y su capacitación a las familias de más de 25.5 millones de estudiantes y a poco más de 1.2 millones de docentes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019; Secretaría de Educación Pública, 2019), enfrentó varios obstáculos. Primero, la histórica verticalidad del sistema educativo, porque, pese a la federalización y a que todo –o casi todo– circula a través de redes sociales o por plataformas como WhatsApp, las decisiones de política educativa y sus directrices

⁸⁶ Los webinars son seminarios, conferencias, o talleres impartidos por internet en tiempo real. Permiten la interacción entre participantes, y entre presentador/a, o conductor/a. Participar en ellos requiere de una computadora con altavoces, micrófono y conectada a internet; y software específico y/o la clave de acceso para conectarse con la aplicación de quien presenta. (Area, Sannicolás & Borrás, 2014).

pasan de la autoridad federal a la estatal, y de allí siguen una amplia cadena de mando hasta llegar a las/os docentes. En segundo lugar, aunque el video es uno medio que mayormente circula en redes sociales y es susceptible de viralizarse, no hay certeza de que los realizados por la autoridad federal, para comunicar directrices al magisterio y a la población, lleguen a tiempo y sean claros para todos. Tampoco es seguro que familias y maestros/as manejen las herramientas digitales, cuenten con dispositivos, espacio físico y mobiliario necesarios. Ante tal situación las/os docentes, afrontaron el reto de ‘dar clase’ de manera remota, porque la escuela –ese *espacio otro*– en donde se realiza el trabajo especializado de la docencia (Arnaut, 1996), y en donde se tiene tiempo y espacio para para la suspensión, para el encuentro intergeneracional, para lo común, para la igualdad, para la emancipación y para el cultivo de la democracia (Simons & Masschelein, 2014; Dussel 2020; Meirieu, 2020) se sumó a las medidas sanitarias de contención a la pandemia, y temporalmente fue clausurada, y luego abierta parcialmente.

La capacitación para ‘trabajar’ con *Aprende en casa*; el desconocer, previo a su emisión, el contenido de los programas de televisión (columna vertebral del programa); la incertidumbre de echar andar una ‘docencia a distancia’, hasta entonces desconocida; y la presencia cotidiana y uso intensivo que muchas personas –incluidos las/los docentes– le damos a WhatsApp desde nuestro *Smartphone*, probablemente fueron factores que influyeron en algunas/os docentes⁸⁷ que, como Refugio⁸⁸ decidieron trasladar la escuela y su aula con 38 alumnos a la plataforma de WhatsApp y desde allí establecieron vínculos con su alumnado, sus familias, y sus colegas para concluir el caótico ciclo escolar que coincidió con la llegada de la pandemia. Esto es relatado de esta manera por una madre de familia entrevistada⁸⁹:

⁸⁷ El sondeo que Mancera, Serna y Barrios (2020) realizaron con 3 919 docentes de educación básica mexicanos para conocer sobre el uso de las TIC [sic] del 20 de marzo al 20 de abril de 2020, revela que en promedio el 85.2 % de los maestros llevó a cabo la educación a distancia propuesta por las autoridades y que el recurso digital más utilizado fue WhatsApp.

⁸⁸ El nombre de la maestra fue cambiado.

⁸⁹ Madre de familia de 35 años y de dos niños. Uno de 9 años cursa 4º grado en una primaria pública en el estado de México; y de otro, de 4 años con una discapacidad (retraso del desarrollo global) que cursa 2º grado de preescolar en la misma localidad. Ambos asisten al turno matutino. La familia vive en casa de la abuela materna y no paga renta. Cuenta con estudios de preparatoria terminada y está casada por lo civil. Su esposo es guardia de seguridad en el aeropuerto de la CDMX. Además de las labores domésticas, de crianza y cuidado de sus hijos, ayuda a la economía familiar con la venta de dulces y algunos artículos de papelería desde un puesto informal que coloca diariamente afuera de su casa. Las docentes de sus hijos decidieron que WhatsApp sería la vía para comunicarse y para enviar y recibir trabajos, por lo que para mantenerse en comunicación y cumplir con sus demandas, semanalmente compra 50 pesos de tiempo aire para su *smartphone*, el cual por su limitada capacidad en ocasiones no abre los enlaces o archivos que recibe.

Bueno, allí ya cada quien habló con su maestro, la maestra Refugio dijo de inmediato que iba a crear un grupo de WhatsApp porque en cada salón cada quien tiene su vocal y su grupo de WhatsApp donde se da la información, pero nunca está incluida la maestra, obviamente por privacidad, pero cuando se dio esto, en automático la maestra dijo, ‘yo voy a crear un grupo de WhatsApp’, ‘yo les voy a dejar en la papelería un engargolado donde va a venir todo lo que van a trabajar los niños y aparte les voy a dar trabajo por WhatsApp’, y así fue: nos mandó en el engargolado lo que teníamos que hacer y ya para la siguiente semana empezó a crear cronogramas y nos mandaba trabajos. (Entrevista Madre de familia)

Lo hecho por la maestra Refugio para que sus alumnos continuaran ejerciendo su derecho a la educación fue meritorio, pero cabe preguntarse: ¿cómo enfrentó el abrupto paso de una docencia con presencia, a una docencia remota, erróneamente llamada a distancia⁹⁰? ¿Qué saberes puso en juego y de qué herramientas echó mano? ¿Qué problemas no contemplados por las autoridades resolvió? ¿Qué tensiones se dieron al ‘virtualizar la escolaridad’? ¿Cómo se hace escuela cuando el aula se traslada a la pantalla de un dispositivo móvil? Y dado el incierto retorno a las aulas que aún hoy en día prevalece, ¿qué lecciones van quedando para una enseñanza que de manera híbrida o remota se ajuste a las condiciones que hoy estamos afrontando.

Algunos estudiosos y defensores de la escuela como Larrosa (2019), Dussel (2018, 2020) y Simons & Maschelein (2014), coinciden en que esta institución se caracteriza por ser un *lugar otro* en el que se reúnen los cuerpos para construir la democracia y se habilita para lo común, en el que hay encuentros intergeneracionales, en el que se trabaja con el conocimiento y en el que las desigualdades se suspenden, porque cuenta con un espacio y tiempo propios (el espacio y el tiempo escolares) y con ocupaciones escolares (actividades, ejercicios, tareas, prácticas). Por su parte, el aula es un lugar distinto y extraordinario que no se parece a otro; es un espacio cerrado, acústico, en el que se comparte la atención, es el lugar de la voz, la imagen, la escritura, la lectura, de la presencia de los alumnos y del profesor. En síntesis, es “el espacio-tiempo del ejercicio, de la lectura y la escritura, de la conversación, del pensamiento y, en definitiva, del estudio” (Larrosa, 2019, pp.38-39).

⁹⁰ Aunque *Aprende en casa* considera recursos de la educación a distancia, no debería denominarse como tal. En esa modalidad educativa, las funciones y responsabilidades de tutores y del alumnado se establecen como parte de un diseño instruccional en el que, para el logro de ciertos propósitos u objetivos, interviene una tutoría especializada en trabajo no presencial y el uso de materiales *Ad hoc* en diversos formatos (impresos, internet, plataformas educativas). Asimismo, “el estudiante es autónomo para decidir en qué lugar estudia, en qué momento y a qué ritmo, sin depender del profesor o de los compañeros” (Chaves Torres, 2017, p.33)

Si contrastamos el esquema de enseñanza y de aprendizaje remoto que la maestra Refugio creó apoyándose en WhatsApp con lo señalado por estos autores, probablemente la mayoría de los atributos que ellos y ella le confieren, estén ausentes y en su lugar, se observen profundas desigualdades, pues si bien ella estableció reglas y horarios para el trabajo, enviaba apuntes y recibía fotografías de los trabajos y tareas solicitadas por WhatsApp, no todas las familias contaban con la infraestructura necesaria para sostener esta relación virtual.

Yo en mi casa no tengo computadora, no tengo internet, yo básicamente es el celular, pero también he corrido con el problema que de repente la memoria se me satura porque tengo otro niño de preescolar y tengo que mandar tarea de preescolar y tarea de primaria. Por WhatsApp, mandábamos imágenes del cuaderno porque muchas de las cosas que venían en el engargolado que la maestra dejó se tenían que efectuar allí, pero otras había que desarrollarlas, tomar fotos y mandárselas. Aquí, el inconveniente es el internet porque muchos, me incluyo, no tenemos internet. Era, es hasta la fecha, meterle saldo a mi celular y así poder enviarle. El detalle al principio, era que cuando de repente nos mandaba una liga, había algunos, entre ellos yo, que no abría en nuestro celular y entonces le decíamos, pues no nos abre, y ya la maestra nos mandaba de otra forma. (Entrevista Madre de familia)

Otra tensión surgida desde este esquema emergente se relaciona con la coordinación del trabajo escolar cuando varios docentes atienden a un mismo grupo. ¿Quién va primero y quién después? ¿Cómo no entorpecer el trabajo del otro, ¿cómo coordinar los esfuerzos de todos? ¿Cómo distribuir el precario e incierto 'tiempo escolar' actual? Son preguntas que podrán responderse si existe comunicación y trabajo conjunto entre colegas que comparten responsabilidades.

Regresando de vacaciones hubo mucha inconformidad por parte de los padres porque el de educación física mandó que teníamos que hacer como veinte actividades. De educación para la salud, igual, era un formato de 41 hojas. La maestra al ver las inconformidades dijo, ok, yo voy hablar con ellos, es que ellos me los pasan a mí y no es cuestión mía, es de ellos. (Entrevista Madre de familia)

En el caso de los materiales, si bien la pantalla del *smartphone* o de otro dispositivo electrónico y las herramientas con las que cuenta WhatsApp (capacidad para enviar/almacenar texto, imágenes, video y audio) son tecnologías de esta escuela/aula remota; sin afectar la economía de las familias, no pueden obviarse las tecnologías del aula presencial (libros, cuadernos, lápices, plumas, gomas, arcilla, materiales reciclables y/o de desecho, etc.).

Sobre los contenidos de aprendizaje, vale decir que los programas de estudio son documentos en los que se han seleccionado y organizado los saberes mínimos que una sociedad debe poseer (Dussel, 2020). Son guías para diseñar actividades porque la clase, aún la remota por WhatsApp,

no es [solo] repartir tareas y corregirlas, sino que implica abrir algunos proyectos de conocimiento entre todos, en grupo, y construir condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de esos lenguajes, esas formas de pensar que propone el currículum escolar, a su ritmo y a su modo. (Dussel, 2020, p. 343).

Aunque un aspecto positivo de ‘domiciliar’ la escuela fue la revaloración del trabajo docente por parte de las familias. Una tensión más refiere a lo que para familias y estudiantes significa esa ‘mudanza’.

... no me puedo quejar porque ha tenido la dedicación y la responsabilidad. Si mi hijo está mal, le dice: estás mal, tienes que corregir esto, acuérdate hijo que... no me puedo quejar. Yo le dije a mi hijo, imagínate que estás yendo a la escuela. Luego sí nos estresamos porque se nos complica con los quehaceres de la casa, la comida y tenerlos allí todo el día ¡chin! como que te bombardeas y te saturas. De hecho, a mí las primeras dos semanas me empezó un tic que se me pasó al otro ojo y allí ya no era tic, se me hinchó y se me cerró totalmente el ojo. Así estuve hasta que terminaron esas dos semanas y tuvimos vacaciones. (Entrevista Madre de familia)

El doble movimiento de trasladar la escuela/salón de clases a WhatsApp y al espacio doméstico trajo nuevas desigualdades, sobre todo, para madres de familia que ante el confinamiento debieron agregar a sus tareas domésticas y laborales, tiempo y espacio para apoyar a sus hijos en demandas escolares difíciles de realizar, e incluso incomprensibles.

El de inglés, les mandó hacer la traducción de un cuento, pero al revisar la libreta de mi hijo vi que en su vocabulario tenía muy pocas las palabras, entonces le digo, ‘y cómo lo vamos a traducir, si una palabra cuando la vas a conjugar o la vas a leer cambia de como va escrita’, a mí honestamente me ayudaron unos vecinos de preparatoria, me dijeron, ‘no se preocupe yo le ayudo a su hijo’. Es ilógico que el maestro les pida algo como si ya estuvieran en prepa o secun. (Entrevista Madre de familia)

Una última tensión que llama la atención es la soledad, frustración, aburrimiento y la escasa posibilidad que niñas y niños tienen para comunicarse e interactuar entre ellos y con su maestra/o. En una encuesta aplicada a niños de la CDMX⁹¹, las expresiones de

⁹¹ Comisión de Derechos Humanos, #InfanciasEncerradas. Consulta a niñas, niños y adolescentes. Reporte de la Ciudad de México, Disponible en <https://cdhcm.org.mx>

un niño y de una niña de 9 y 10 años, respectivamente, deja ver los estragos de la pandemia en la niñez “*Es aburrido no poder salir de casa y más aburrido aún no ir a la escuela y tomar las clases en línea es muy difícil, no siempre tenemos los medios para poder hacerlo*”; “*Me desespero, ya quiero regresar a mi salón, ver a mis amigas y jugar, no quiero reprobar [el] año*”.

¿Cómo mantener la atención y el deseo de nuestros estudiantes ‘de continuar en la escuela’? ¿Cómo favorecer encuentros y conversaciones colectivas? Probablemente, el chat de WhatsApp nos ayude a sostener la atención, a evitar la desconexión e incluso la deserción, pero también plantea dudas sobre el tipo de trabajo escolar que se puede realizar en esta plataforma.

Por lo anterior, y ante un escenario en el que al parecer WhatsApp seguirá siendo uno de los recursos más asiduos para ‘dar clases’ en estos tiempos convulsos e inciertos, cabe preguntarse, ¿cómo hacer escuela cuando el aula se traslada a WhatsApp y a la pantalla de un dispositivo móvil?

En principio, esta escuela/aula virtual -o cualquier otra- debería pensarse como un lugar para la igualdad. Poner atención a las desigualdades que la experiencia de *Aprende en casa* mostró es imprescindible. Un sondeo a las familias del alumnado puede arrojar datos valiosos acerca de sus recursos y saberes tecnológicos; de sus fortalezas y debilidades –de tiempo, de conocimientos– para apoyar el trabajo de sus hijas e hijos. También puede ayudar a identificar quiénes presenten señales de abandono o que estén en riesgo de deserción.

Habría que pensar en una escuela cuyas tecnologías (libros, cuadernos, lápices, plumas, gomas y dispositivos electrónicos e internet) estén –en lo posible– al alcance de todos. También habrá que asumir que algunas de estas tecnologías no podrán estar, o que serán sustituidas por otras. A distancia y por WhatsApp, el trío pizarrón/borrador/gis, en el mejor de los casos, será sustituido por la pantalla de un teléfono celular o de otro dispositivo electrónico.

Cierro este epílogo con una última consideración que retoma la invitación de Philippe Meirieu (2020) a revisar lo escolar y a repensar la escuela, a reconstruirla, porque si bien, el futuro es lo que le sigue a incierto y la reapertura total de las escuelas ya no se mira tan lejana, desde la virtualidad de cada aula, las maestras y los maestros estamos convocados a pensar en los espacios, en los tiempos y en los recursos que requiere nuestra escuela/aula en el contexto actual y en el que sin duda planteará la post pandemia o la pandemia sin fin. Si decidimos –con y/o a pesar de las directrices y

‘apoyos’ de nuestras autoridades— que WhatsApp u otra plataforma tecnológica nos acompañe en esta aventura pedagógica, trabajemos para crear una escuela a distancia, remota, híbrida, o sin presencia —el nombre es lo de menos— que sea el *lugar otro* de la democracia, y que sea el lugar en donde se formen sujetos autónomos, se construya el bien común, se comparta la cultura, en donde la transmisión del conocimiento permita a niñas, niños y jóvenes, comprender el mundo y en donde la emancipación se haga posible.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo Rodrigo, A. & López Caballero, P. (2012). Introducción. Los ciudadanos inesperados. En A. Acevedo Rodrigo & P. López Caballero (Coord.). *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy* (pp. 13-38). Distrito Federal: El Colegio de México/DIE-CINVESTAV.
- Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Edizioni Ottotempo. Recuperado de: <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>
- Alcántara Pla, M. (2014). Las unidades discursivas en los mensajes instantáneos de wasap. *Estudios de Lingüística del Español*, (35), 223-242. Recuperado de: <https://infoling.org/elies/35/elies35.1-9.pdf>
- Alemañy, C. (2009). Redes sociales: una nueva vía para el aprendizaje. *Cuadernos de educación y desarrollo, Revista académica semestral*, 1(1), s/p. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm>
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM-CIEG.
- Appadurai, A. (1998). *Modernity at Large*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*, Buenos Aires: Trilce/ Fondo de Cultura Económica.
- Arango Pinto, L. G. (2015). Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. *Comunicação Mídia e Consumo*, 12(33), 110-132.
- Aranguren, T. & Colman, V. (2015, julio). Sentido y contrasentido en torno a la inclusión social. El caso de la provincia de Buenos Aires: Los usos de la telefonía celular en el Conurbano Bonaerense [ponencia]. *Jornadas 2015 de Sociología*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://cdsa.aacademica.org/000-061/560.pdf>
- Aranzueque, G. (2010). Ontología y Movilidad. Introducción. En G. Aranzueque (Ed.). *Filosofías de la comunicación en la era telemática* (pp. 7-19). Madrid: Abada Editores S.L.
- Araújo, J. C. (2010). Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. En L. A. Marchusi & A. C. Xavier (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (s/p). São Paulo: Cortez.
- Ardèvol, E. (2013). Tientos etnográficos en torno a la Cultura Libre telemática. *Working Paper Series WP13-002*, 7-19.
- Ardèvol, E., Bertran, M., Callén, B. & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Revista Athenea Digital*, (3), 72-92. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Ardèvol, E., Roig, A., Gómez-Cruz, E. & San Cornelio, G. (2010). Prácticas creativas y participación en los nuevos media. *Quaderns del CAC 34, XIII(1)*, 27-37. Recuperado de: https://www.academia.edu/3094996/Pr%C3%A1cticas_creativas_y_participaci%C3%B3n_en_los_nuevos_media
- Area, M., Sannicolás M. & Borrás, J. (2014). Webinar como estrategia de formación online: descripción y análisis de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(1), 11-23. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/72044874.pdf>

- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Distrito Federal: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (2007). *Ethnography Principles in practice Third edition*. New York and London: Routledge-Taylor & Francis.
- aufa, ari a., Mustansyir, R. & Maharani, S. D. (2020). What is smartphone? philosophical perspective: reflection on the use of smartphone in the new normal life. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6991>
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). *Rethinking Case Study Research. A Comparative Approach*. New York: Routledge.
- Barrera, S. (2015). Privacidad en Internet y condiciones de uso en Google, Facebook y WhatsApp. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (03), s/p.
- Batorski, D. & Grzywińska, I. (2018). Three dimensions of the public sphere on Facebook. *Information, Communication & Society*, 21(3), 356-374. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1281329>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1931/2004). Pequeña historia de la fotografía. En W. Benjamin. *Sobre la fotografía* (pp. 21-53). Barcelona: Pre-Textos.
- Berger, J. & Milkman, K. L. (2012). What makes online content viral? *Journal of marketing research*, 49(2), 192-205. DOI: <https://doi.org/10.1509/jmr.10.0353>
- Bergviken-Rensfeldt, A., Hillman, T. & Selwyn, N. (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, 44(2), 230-250. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3325>
- Blommaert, J. & Jie, D. (2019). When your field goes online. *Tilburg Papers in Culture Studies, paper 227*, 1-14. Recuperado de: https://www.tilburguniversity.edu/sites/default/files/download/TPCS_227_Blommaert-Dong.pdf
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica UAM- Azcapotzalco*, 2(5), s/p.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- boyd, d. (2011). Social Network Sites as Networked Publics Affordances, Dynamics, and Implications, Chapter 2. En Z. Papacharissi (Ed.). *A networked self: identity, community and culture on social network sites* (pp. 39-58). New York: Routledge.
- boyd, d. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- boyd, d. & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Bradshaw, T. (2017, 14 de noviembre). WhatsApp users get the message. *Financial Times*. Recuperado de: <https://www.ft.com/content/30fd99a2-0c60-11e1-88c6-00144feabdc0>

- Breindl, Y. & Gustafsson, N. (2011). Leetocracy: Networked Political Activism r the Continuation of Elitism in Competitive Democracy. En D. Araya, Y. Breindl y T.J. Houghton (Eds.). *Nexus. New Intersections in Internet Research* (pp. 193-212). New York: Peter Lang.
- Briggs, C. (1986). Introduction. En C. Briggs *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language)* (pp. 1-30). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165990>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burgess, J. (2008). 'All Your Chocolate Rain Are Belong to Us'? Viral Video, YouTube and the Dynamics of Participatory Culture. En G. Lovink & S. Niederer (Eds.). *Video Vortex Reader: Responses to YouTube, Reader #4* (pp. 101-110). Amsterdam: The Institute of Network Cultures.
- Burgess, J. & Green, J. (2009). *YouTube: Video en línea y cultura participativa*. Cambridge: Polity.
- Burrell, J. (2009). The field site as a network: A strategy for locating ethnographic research. *Field methods*, 21(2), 181-199.
- Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/viewFile/dcin1010110045a/18656>
- Calero, M. (2014). El discurso del WhatsApp: entre el Messenger y el SMS, *Revista ORALIA*, 17, 85-114. Recuperado de: http://www.academia.edu/9403334/El_discurso_del_WhatsApp_entre_el_Messenger_y_el_SMS
- Calvo Pontón, B., Zorrilla Fierro, M., Tapia García, G. & Conde Flores, S. L. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: IPEE-UNESCO.
- Camacho Pérez, K. R. (2017). *Condiciones del trabajo docente y su entrecruce con la vida privada. Tensiones y posibilidades*. Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Campos, J. (2015). Lo cotidiano (entre usos y resistencias) de las TIC en un aula de la educación secundaria obligatoria. Apuntes etnográficos. *Revista de Antropología Experimental*, (15), 567-580. DOI: <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2633>
- Cartwright, D. & Zander, A. (Eds.). (1983). *Dinámica de Grupos: Investigación y Teoría*. Distrito Federal: Editorial Trillas.
- Carvajal Barrios, G. (2016). *La cultura escrita en el ciberespacio ¿Nuevos conocimientos, nuevos conceptos, nuevas prácticas?* Tesis doctoral, Área Pensamiento Educativo y Comunicación, Universidad Tecnológica de Pereira, Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA). Colombia.

- Cassany, D., Allué, C. & Sanz Ferrer, M. (2019). WhatsApp alrededor de aula. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 302-328.
- Castro, C. (24 de mayo de 2017). Los grupos de WhatsApp aumentan el estrés. *Excelsior*. Recuperado de: <http://m.excelsior.com.mx/hacker/2017/05/19/1164437>
- Chaves Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Chicaiza, J., Piedra, N. & Valencia, P. (2014). Consideraciones de accesibilidad en la producción y distribución de recursos educativos en formato PDF: Un caso de implementación para la formación Virtual Accesible en América Latina. *V Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR 2014)*, s/p. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/274834597_Consideraciones_de_accesibilidad_en_la_produccion_y_distribucion_de_recursos_educativos_en_formato_PDF_Un_caso_de_implementation_para_la_formacion_Virtual_Accesible_en_America_Latina
- Chun, W. (2016). *Updating to remain the same. Habitual new media*. Cambridge: The MIT Press.
- Cloquell, A. (2015). Usos sociales de internet entre los adolescentes españoles. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 8, 1-14. Recuperado de: <http://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/3649/3960>
- Coleman, G. (2014). *Las mil caras de Anonymous. Hackers, activistas, espías y bromistas*. Barcelona: arpa editores.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020*. Ciudad de México: Mejoredu.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Paidós.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2010). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (98-99), 53-91.
- Cortázar, F. J. (2014). Imágenes rumorales, memes y selfies: elementos comunes y significados. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (77). 191-214. DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/772014/aot3/cortazarrodriguezfi>
- Crary, J. (2015). *24/7: El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Paidós.
- Craveri, B. (2007). *La cultura de la conversación*. Madrid: Ediciones Siruela S.A.
- Cremades, R., Maqueda, E. & Onieva, J. L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Revista Letral*, (16), 106-120.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer 1*. Distrito Federal: Universidad Iberoamericana.
- De Freitas Melo, P., Coimbra, C. Garimella, K., Vaz de Melo, P. & Benevenuto, F. (2019). *Can WhatsApp Counter Misinformation by Limiting Message Forwarding?* Recuperado de: <https://arxiv.org/abs/1909.08740v2>
- Del Castillo, G. (2007, noviembre). Una nueva generación de política y gestión educativa en México [ponencia]. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178927966.pdf>

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE Publications.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Papiro.
- Diario Oficial de la Federación (1982, 7 de diciembre). *ACUERDO número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982
- Diario Oficial de la Federación (2013, 26 de febrero). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Diario Oficial de la Federación (2017, 12 de octubre). *ACUERDO número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. Disponible en: https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/DOF_acuerdo_12_10_17_completo_planprogramas.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2019, 8 de noviembre). *ACUERDO número 20/11/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5578281&fecha=08/11/2019
- Díaz, A. G. & Yuni, J. A. (2015, octubre). Configuración de la gramática pedagógica del nivel superior: usos y obstáculos ante la inclusión de las TIC en las construcciones metodológicas de la formación docente [ponencia]. *VIII Jornadas Nacionales y 1er. Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas"*. Facultad de Humanidades/Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
- Díaz, G., Guzmán, E., Sánchez, P. & Villegas, E. (2016). Del libro a la pantalla hay una mini ficción. *Revista Digital Universitaria*, 17(7), s/p. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num7/art52/index.html>
- Díaz-Jatuf, J. (2014, agosto). El WhatsApp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo. *X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/23597/1/WhatsApp.pdf>
- Dijck, J. V., Poell, T. & De Wall, M. (2018). *The platform society. Public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia: notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, (23), 55-82
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los <<nativos digitales>>, Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp.183-213). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Dussel, I. (2012a). Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios digitales, saberes y ciudadanía en escuelas secundarias de Argentina y Chile contemporáneos. En A. Acevedo Rodrigo & P. López Caballero (Coord.). *Ciudadanos inesperados: espacios de*

formación de la ciudadanía ayer y hoy (pp. 223-253). Distrito Federal: El Colegio de México/DIE-CINVESTAV.

- Dussel, I. (2014). Programas Educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39-56.
- Dussel, I. (2015). Clase 2: Imágenes y pedagogía: Algunas reflexiones iniciales. *Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente*. Ministerio de Educación, Presidencia de la nación. Recuperado de: https://www.academia.edu/14080271/Clase_2_Imágenes_y_pedagog%C3%ADa._Algunas_reflexiones_iniciales-Inés_Dussel_Parte_I_1._Introducción_la_imagen_y_la_escuela
- Dussel, I. (2015a). *Historia de las regulaciones del cuerpo en la escuela: otras lecturas de la historia de la pedagogía* [conferencia]. Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba, Argentina.
- Dussel, I. (2017, noviembre). Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina [conferencia magistral]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, San Luis Potosí.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.). *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante & Dario P. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre el compromiso, la emergencia y la espera* (pp. 337-348). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Dussel, I. & Iskljar, C. (2015). Los lenguajes de la educación. Conversación entre Inés Dussel y Carlos Skliar. En D. Niedzwiecki (Comp.). *Sola, fané y descangayada: conversaciones sobre la escuela* (pp. 9-49). Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación* (pp. 247-262). Barcelona: Paidós Educador 88, cuadernos del M.E.C.
- Ezpeleta Moyano, J. (1986). La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la deducción. *Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe*, (10-11), 55-71.
- Ezpeleta Moyano, J. (1990). El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XX(4), 13-33.
- Ezpeleta Moyano, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Revista Nueva Antropología*, XII(42), 27-42.
- Ezpeleta Moyano, J. (2005). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, IX(21), 403-424.
- Fernández, L. (1998). Lo institucional. Una dimensión constitutiva del comportamiento humano. En L. Fernández. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales* (pp. 13-42). Buenos Aires: Paidós.

- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Focault, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Fontcuberta, J. (2010). *La cámara de pandora. La fotografía después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fullan, M. G. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. Distrito Federal: Editorial Trillas.
- Fundación Santillana. (2020). La escuela que viene. Reflexión para la acción. *Fundación Santillana*. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7173_d_laescuelaqueviene.pdf
- Galeano, S. (3 de febrero 2019). Cuáles son las redes sociales con más usuarios del mundo. *Marketing 4 ecommerce*. Recuperado de: <https://marketing4ecommerce.net/cuales-redes-sociales-con-mas-usuarios-mundo-2019-top/>
- Galván Lafarga, L. E. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(2), 145-178. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182007.pdf>
- García Canclini, N. (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Bielefeld: Bielefeld University Press. DOI: <http://doi.org/10.14361/9783839448915>
- García, D. (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad "Activismo en red como reconfiguración de lo político"*, 4(6), s/p. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/217/316>
- García, F. & Gertrudix, M. (2011). Naturaleza y características de los servicios y los contenidos digitales abiertos. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 16(7), 125-138. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2011.v16.7
- García, L. (2020). *¿Qué sabe la selfie? Prácticas juveniles con autofotos en la educación media*. Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Geertz, C. (1987). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Distrito Federal, Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gewerc, A & Vázquez Calvo, B. (2018). Etnografía en la era (pos)digital. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de P. Pons, J. I. Rivas & A. Ocaña (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp.181-194). Barcelona: Octaedro.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton.
- Gil, C. (25 de febrero 2021). Historia de Whatsapp: cómo se creó la app que ha revolucionado la comunicación social. *Marketing 4 ecommerce*. Recuperado de: <https://marketing4ecommerce.net/historia-de-whatsapp/>

- Gil, F., Del Valle, G., Oberst, U. & Chamarro, A. (2015). Nuevas tecnologías - ¿Nuevas patologías? El smartphone y el fear of missing out. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(2), 77-83. DOI: <https://doi.org/10.51698/aloma.2015.33.2.77-83>
- Gn, J. (2018). Emoji as a 'language' of cuteness. *First Monday*, 23(9), s/p. DOI: <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v23i9.9396>
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Groys, B. (2010). *Going public*. London: Sternberg Press.
- Groys, B. (2014). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1995). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J.A. Haro (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Guber, R. (2001). Capítulo 4. La entrevista etnográfica o el arte de la "no directividad". En R. Guber. *Etnografía. Método, campo y reflexividad* (pp. 75-100). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero Tejero, I. G. (2011). *Ahí está el detalle: Cambios minúsculos, rutas opacas y tecnologías míticas en la enseñanza de la geografía en secundaria*. Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Gvirtz, S. & Dufour, G. (2008). Lineamientos teóricos para entender los niveles intermedios en el gobierno de la educación y su influencia en la equidad. En S. Gvirtz (Coord.). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú* (pp. 19-44). Buenos Aires: Aique.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge: Polity.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). Qué es la etnografía. En M. Hammersley & P. Atkinson. *Ethnography. Principles in practice* (pp. 1-39). London and New York: Tavistock Publications.
- Hargittai, E. & Hsieh, Y. P. (2011). From Dabblers to Omnivores: A Typology of Social Network Site Usage. En Z. A. Papacharissi (Edit.). *A networked self: identity, community and culture on social network sites*. London: Taylor & Francis Group e-Library.
- Hernández, O. (2015). *Trabajo, estudio y canto: actividades cotidianas y la Apropiación de prácticas digitales en una comunidad Suburbana de la ciudad de México*. Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Hine, Ch. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Cuarto trimestre de 2019*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares 2020*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>
- Iqbal, M. (9 de marzo de 2021). WhatsApp Revenue and Usage Statistics (2020). *BusinessofApps*. Recuperado de: <https://www.businessofapps.com/data/whatsapp-statistics/>
- Insin, E. & Ruppert, E. (2015). *Being Digital Citizens*. London: Rowman & Littlefield International, Ltd.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., boyd, d., Herr-Stephenson, B., Lange, P., Pascoe, C. J., Robinson, L. with Baumer, S., Cody, R., Mahendran, D., Martínez, K., Perkel, D., Sims, Ch. & Tripp, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.
- Ito, M., Okabe, D. & Matsuda, M. (Orgs.). (2005). *Personal, portable, pedestrian. Mobile phones in Japanese life*. Cambridge: The MIT Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: University Press.
- Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Jiménez Falcón, P. (2014). *Fusiones & Adquisiciones: El caso de Facebook y Whatsapp*. Tesis de maestría, Facultad de Empresariales (ICADE), Universidad Pontificia Madrid. España.
- Jorrín Abellán, I. M. (2016). Hopscotch Building: A Model for the Generation of Qualitative Research Designs. *Georgia Educational Researcher*, s/p. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305783360_Hopscotch_Building_A_Model_for_the_Generation_of_Qualitative_Research_Designs
- Kalman, J. (1999). *Writing on the plaza: mediated literacy practice among scribes and clients in Mexico City*. New Jersey: Hampton Press.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. & Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>
- Kalman, J. & Street, B. (Eds.). (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Knobel, M. & Kalman, J. (Eds.). (2016). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje. Posibilidades del desarrollo profesional en contextos digitales*. Ciudad de México: Editorial SM.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2011). Remix: La nueva escritura popular. *Cuadernos comillas*, 1, 105-126. Recuperado de: https://everydayliteracies.net/files/8_Knobel_Lankshear.pdf
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.

- La Vanguardia, Redacción (19 de febrero de 2014). Facebook compra WhatsApp por 19.000 millones de dólares. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20140219/54402358804/facebook-compra-la-aplicacion-de-mensajeria-whatsapp-por-19-000-millones.html>
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lanzeni, D. & Ardèvol, E. (2012, mayo). Visualidades y materialidades en la cultura digital: Caminos para transitar la diferencia [ponencia]. *Seminario Diversidad cultural y nuevas tecnologías: Casos y propuestas para una agenda de investigación, Red Vicom, Aecid*. Lima, Perú.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc/perfiles CANDAYA.
- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. Madrid: Ed. Sequitur.
- Levinson, B., Sandoval-Flores, E. & Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Distrito Federal: Anthropol Editorial/ Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- López-Bolás, A., Valderrama-Santomé, M. & Di-Virgilio, F. (2019). Claves del éxito para la viralización de contenidos de salud. El caso de las redes sociales del Hospital Povisa. *El profesional de la información*, 28(5), s/p. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.02>
- López-Cantos, F. (2017). Whatsapp. Hábitos de uso y construcción de identidad visual con mensajería móvil. *Icono 14*, 15(2), 70-91. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i2.996>
- Loyo, A. (1997). Las ironías de la Modernización: el caso del SNTE. En A. Loyo (Coord.). *Los actores sociales y la Educación. Los sentidos del cambio, 1988-1994*. Distrito Federal: UNAM-Plaza y Valdés.
- Madge, C., Roos Breines, M., Mwazvita Tapiwa B. D., Gunter, A., Mittelmeier, J., Paul Prinsloo, P. & Raghuram, P. (2019). WhatsApp use among African international distance education (IDE) students: transferring, translating and transforming educational experiences. *Learning, Media and Technology*, 44(3), 267-282. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1628048>
- Mancera, C., Serna, L. & Barrios, M. (29 de abril de 2020). Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. *Nexos, Distancia por tiempos. Blog de educación*. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286>
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós Comunicación 163.
- Manovich, L. (2008). The Practice of Everyday (Media) Life. En G. Lovink & S. Niederer (Eds.) *Video Vortex Reader: Responses to YouTube, Reader #4* (pp. 33-44). Amsterdam: The Institute of Network Cultures. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/254918401_Video_Vortex_reader_responses_to_YouTube

- Markham, A. & Byam, N. (Ed). (2009). *Internet Inquiry: conversation about methods*. Cambridge: SAGE Publications.
- Márquez Gutiérrez, Y. (2014). *La construcción de una nueva supervisión escolar para la Escuela de Jornada Ampliada en el Distrito Federal. Retos y desafíos*. Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. Algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.). *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias* (pp.101-128). Barcelona: Paidós.
- McGregor, J. (2004). Space, Power and the Classroom. *Revista Forum*, 46(1), 13-18. Recuperado de: <https://journals.lwbooks.co.uk/forum/vol-46-issue-1/article-2140/>
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (2015). *El medio es el masaje. Un inventario de efectos*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Azogues: Universidad Nacional de Educación del Ecuador-UNAE.
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., Tom, M., Nicolescu, R., Sinanan, J. & Wang, X. (2016). *How the World Changed Social Media*. London: UCL Press.
- Miller, D. & Horst, H. A. (2012). The Digital and the Human: A Prospectus for Digital Anthropology. En D. Miller & H. A. Horst (Eds.). *Digital Anthropology* (pp. 3-35). Londres: Bloomsbury.
- Miltner, K. & Highfield, T. (2017). Never Gonna GIF You Up: Analyzing the Cultural Significance of the Animated GIF. *Social Media + Society*, 3(3), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1177/2056305117725223>
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Morozov, E. (4 de febrero 2019). Capitalism's New Clothes. *The Baffler*. Recuperado de: <https://thebaffler.com/latest/capitalisms-new-clothes-morozov>
- Nagle, A. (2017). *Kill All Normies: Online Culture Wars from 4chan and Tumblr to Trump and the Alt-Right*. New York: Zero Books.
- Nespor, J. (1997). *Tangled up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norman, D. (1988). *The Psychology Things*. New York: Basic Books.
- Organista-Sandoval, J., Serrano-Santoyo, A., McAnally, L. & Lavigne, G. (2013). Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 138-156. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-organistaetal.html>
- Padrón, C. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 123-134. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art09.pdf>
- Páez, Cardenas, J. (2018). *La apropiación de la gestión pedagógica de la escuela por maestras y maestros democráticos del Oriente de Iztapalapa (1980-2014)*. Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.

- Papacharissi, Z. (2010). *A private sphere. Democracy in a digital age*. Cambridge: Polity Press.
- Papacharissi, Z. (2011). Conclusion. A Networked Self. En Z. Papacharissi (Edit.). *A Networked Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (pp. 304-318). New York: Routledge.
- Pérez Colomé, J. (19 de diciembre de 2019). Todo lo que sabías sobre la privacidad está mal. Hay que probar otro camino. *El país*. Recuperado de https://elpais.com/tecnologia/2019/12/19/actualidad/1576714757_110095.html
- Pérez-Elizondo, A. (2020). ¿Qué es el síndrome FOMO? *Psiquiatria.com*, 24, s/p. Recuperado de: https://psiquiatria.com/trabajos/usr_7775066768657.pdf
- Pérez Gómez, Á. (1999). La cultura crítica. En Á. Pérez Gómez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (pp. 19-78). Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez-Sabater, C. (2019). Emoticons in relational writing practices on WhatsApp: Some reflections on gender. En P. Bou-Franch & P. Garcés-Conejos Blitvich (Eds.). *Analyzing Digital Discourse: New Insights and Future Directions* (pp. 163-189). Cham: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-92663-6_6
- Pérez Salazar, G., Aguilar, E. A. & Guillermo Archilla, M. E. (2014). El meme en internet: Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos (México, D.F.)*, 27(75), 79-100. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000200005
- Pinheiro, Andrei, F.C. (2017). Algunas particularidades do WhatsApp: proximidade com a fala ou com a escrita? *Linguística Rio*, 3(2), s/p.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. & Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography: Principles and practice*. London: SAGE.
- Picazo Sánchez, L. (2016). Patrones del comportamiento viral en vídeo. Modelos de contagio viral en Youtube. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 39, 313-331.
- Pizarro, M. A. (2014). Los usos de Internet a través de la telefonía móvil. El caso de la zona Noroeste del Gran Buenos Aires. *XVIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Repositorio Institucional de la UNLP. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49258?show=full>
- Przybylski, A., Murayama, K., DeHaan, C. & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Remedi, E. (2000). El trabajo institucional y la formación docente. *Revista Educación Acción*, 0 (2) 18-21.
- Remedi, E. (2004). La institución, un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25-55). Distrito Federal: Plaza y Valdés.
- Remedi, E. (2006). Sujetos, cultura, procesos en instituciones universitarias [ponencia]. *IV Congreso Internacional de Análisis Organizacional*. Veracruz, México.
- Rockwell, E. (1986). *Los sujetos y sus saberes. La escuela lugar de trabajo docente. Descripción y debates*. Distrito Federal: Cuadernos de Educación DIE.

- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* (Documento DIE No. 13). Distrito Federal: Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M. I. Jociles Rubio & A. Franzé Mudanó. *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Madrid: Trotta.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica* [ponencia]. Seminario CLACSO sobre Educación. Sao Paulo, Brasil.
- Rodríguez de las Heras, A. (2000). El Libro Digital. *Digithum*, 2, s/p. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Digithum/article/view/373127/466766>
- Rueda, R. (2012). Formas de Presentación de Sí en Facebook: esbozos de una poética y estética dialógica. *Nexus*, 1(12), 202-215. DOI: <https://doi.org/10.25100/nc.v1i12.780>
- Sadin, É. (2017). *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sampietro, A. (2016). Emoticonos y multimodalidad. El uso del pulgar hacia arriba en WhatsApp. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (69), 271-295. Recuperado de: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/asampietro.pdf>
- Sandoval Flores, E. (1997). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Sandoval Flores, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 165-182. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003209>
- Sandoval Flores, E. (2008). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. Distrito Federal: Plaza y Valdés.
- Sandoval Flores, E. (2009). La inserción a la Docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 18-194.
- Sanz Gil, J. (2014). WhatsApp: Potencialidad educativa versus dependencia y adicción. *Pangea*, s/p. Recuperado de: <http://dimglobal.net/revistaDIM30/docs/OC30whatsapp.pdf>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Distrito Federal: Era.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro*. México: autor. Recuperado de: <https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/tutoria20111.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Recuperado de: http://www2.usebeg.edu.mx/siise/procap/ktm12/files/uploads/DOCS/LineamientosCTE_ver18jul2013.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas*

Publicas en la Ciudad de México. 2016-2017. México: autor. Recuperado de: <https://upn099.mx/wp-content/uploads/2020/07/Gu%C3%ADa-Operativa-Escuelas-Publicas-2016-2017.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019.* México. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Semán, P. (2007). Retrato de un lector de Paulo Coelho. En A. Grimson (Ed.). *Cultura y Neoliberalismo* (pp. 137-150). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sensor Tower. (2021). Página oficial. Recuperado de: <https://sensortower.com/>
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (15 de diciembre 2017). Un análisis sobre educación, tiempo y lenguaje. *Nodal. Noticias de América Latina y el Caribe.* Recuperado de: <https://www.nodal.am/2017/12/analisis-educacion-tiempo-lenguaje-carlos-skliar/>
- Somers, M. R. (2008). *Genealogies of citizenship. Markets, statelessness, and the right to have rights.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Srnicek, N. (2017). *Capitalismo de plataformas.* Buenos Aires: Caja Negra.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- Tait, A. (3 de mayo 2020). How Instagram changed our world. *The Guardian.* Recuperado de: <https://www.theguardian.com/technology/2020/may/03/how-instagram-changed-our-world>
- Tapia Álvarez, M. E. (2011). *Soportes Institucionales para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en escuelas de Iztapalapa.* Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Tapia Álvarez, M. E. (2019). *Prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria de Iztapalapa: una perspectiva sociocultural.* Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Tapia, G. & Zorrilla, M. (2008). Antecedentes de la Supervisión Escolar en México. En García, B. & L. Zendejas (Coord.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* (pp. 98-152). Distrito Federal: INEE.
- Tenti Fanfani, E. & Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada.* Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Trujillo Reyes, B. F. (2019). *Tareas escolares con nuevos medios digitales en el CCH. Transformaciones y tensiones en el ensamblaje de la escolarización.* Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Tufekci, Z. (2017). *Twitter and Tear Gas. The Power and Fragility of Networked Protest.* New Haven & London: Yale University Press.

- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los libros.
- Ulloa, A. & Carvajal, G. (2011). Cultura escrita y tecnocultura contemporánea: mediaciones cognitivas en la formación universitaria. *Nexus*, 10, 44-65. Recuperado de: <https://nexus.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/view/805/928>
- Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas (2019, 9 de junio). *Primer Estudio Nacional ¿Cómo usan los mexicanos las redes sociales? Boletín UNAM –DGSC* 408. Recuperado de: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_408.html
- van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- van Dijck, J. & Nieborg, D. (2009). <<Wikinomics and Its Discontents: A Critical Analysis of Web 2.0 Business Manifestos>>. *New Media & Society*, 11(4), 855-887.
- Vega Cruz, A. B. (2021). *La construcción de identidad(es) de jóvenes estudiantes en Facebook: exposición, juego y negociación identitaria en las redes sociales*. Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur. Ciudad de México.
- Vilches, M. J., Reche, E., & Marín, V. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para valorar WhatsApp en la regulación de trabajo en grupo. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 11(15). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476872>
- WhatsApp. (2021). Página oficial. Recuperado de: <https://www.whatsapp.com/>
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología* 68(3), 551-580.
- Winocur, R. & Dussel, I. (2021). Meme production as parodic activism: Inclusion and exclusion in young people's digital participation in Latin America. En D. Frau, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat., M. Hoehsmann & S. Poyntz (Eds.). *Handbook of Media Education Research*. (pp. 33-45). Londres: WileyBlackwell Publ.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro; La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Temas de Educación, Paidós/ M.E.C.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Distrito Federal: El Colegio de México.
- Zuboff, S. (2 de febrero 2021). El golpe del que no estamos hablando. *Nuevos papeles*. Recuperado de: <https://www.nuevospapeles.com/nota/el-golpe-del-que-no-estamos-hablando>

Anexos

Anexo 1.1

Codificación de la Muestra

<u>Entrevistas</u>		<u>Testimonios (Chatistas)</u>	
<u>EP</u>	<u>CP</u>	<u>EP</u>	<u>CP</u>
EEP01	ECP01	CHEP01	CHCP01
EEP02	ECP02	CHEP02	CHCP02
EEP03	ECP03	CHEP03	CHCP03
EEP04	ECP04	CHEP04	CHCP04
EEP05	ECP05	CHEP05	CHCP05
EEP06	ECP06	CHEP06	CHCP06
EEP07	ECP07	CHEP07	CHCP07
EEP08	ECP08	CHEP08	CHCP08
EEP09	ECP09	CHEP09	CHCP09
EEP10	ECP10	CHEP10	CHCP10
EEP11	ECP11	CHEP11	CHCP11
EEP12	ECP12	CHEP12	CHCP12
EEP13	ECP13	CHEP13	CHCP13
EEP14	ECP14	CHEP14	CHCP14
EEP15	ECO15	CHEP15	CHCP15
EEP16	ECP16	CHEP16	CHCP16
EEP17	ECP17	CHEP17	CHCP17
EEP18	ECP18	CHEP18	CHCP18
EEP19	ECP19	CHEP19	CHCP19
EEP20	ECP20	CHEP20	CHCP20
EEP21	ECP21	CHEP21	CHCP21
EEP22	ECP22	CHEP22	CHCP22
EEP23	ECP23	CHEP23	CHCP23
EEP24	ECP24	CHEP24	CHCP24
EEP25	ECP25	CHEP25	CHCP25
		CHEP26	CHCP26
		CHEP27	
		CHEP28	
		CHEP29	
		CHEP30	

Anexo 3.1

Reporte de entrevistas iniciales

Periodo de realización. 16 de enero al 1 de febrero de 2017.

Lugar. Instalaciones de las escuelas en donde laboraban las ocho figuras educativas que accedieron a las entrevistas.

Horario. Dentro de la jornada escolar (7:00 a 14:30, según el caso).

Hipótesis previas. La aplicación de WhatsApp se ha incorporado a las escuelas como una tecnología que favorece la comunicación, la gestión escolar y el trabajo colaborativo; ha desplazado el uso del correo electrónico como medio de comunicación de la gestión escolar; no es una tecnología al alcance de todo el magisterio y no todos están de acuerdo en su uso como medio de comunicación y herramienta de trabajo; la falta de regulación y normas de uso, genera problemas entre sus usuarias/os; las madres y los padres de familia se exceden en los usos que dan a esta aplicación y generan problemáticas al interferir en aspectos de la tarea docente y de la gestión escolar que no les corresponden.

Concentrado de opiniones. En todas las entrevistas WhatsApp fue señalado como un medio que rápida y fácilmente permite la comunicación de órdenes, disposiciones o situaciones que influyen o afectan el curso habitual de las labores escolares. Ejemplos de ello, son paros de labores, contingencias ambientales, cambios de clima, avisos, de reuniones, o notificaciones de las autoridades. Asimismo, la mayoría de las/os entrevistadas/os aceptó que WhatsApp es un medio que permite la circulación e intercambio de información periodística de diverso tipo, de inclinaciones políticas, de videos, de imágenes y de artículos académicos que pueden apoyar su tarea educativa y para algunos también favorece la gestión escolar y el trabajo entre pares.

Todas/os las/os entrevistados reconocieron usar más WhatsApp que el correo electrónico y a decir de varios, este último medio está cayendo en desuso.

Sobre las reglas de participación en los grupos de WhatsApp, algunas/os señalaron que, aunque quienes los abren, o fungen como administradoras/es de estos espacios virtuales, señalan normas de participación, tales como no agredirse, respetar las opiniones, evitar el envío de cadenas, no participar en horas inusuales, sobre todo en altas horas de la noche, y en general, centrar la participación en el asunto del grupo, la mayoría señaló que no todos los miembros las respetan y esto en ocasiones provoca desanimo, molestia, silencio, o la salida del grupo. Uno de los entrevistados –el

supervisor– señaló que, aunque no se den reglas explícitas en la conformación de los grupos de WhatsApp, *“la mayoría de los participantes se autorregula y no se observan agresiones que haga a los participantes dejar el grupo”*. Sin embargo, este mismo supervisor, reconoció haber tenido que cerrar un grupo que él abrió y en el que participaban más de cuarenta maestros por diferencias políticas entre algunas/os de las/os participantes.

Todas/os las/os entrevistados aceptaron tener contactos de WhatsApp individuales y ser parte de diversos grupos con los que mantienen comunicación individual y colectiva para fines laborales y/o personales. Entre estos grupos se encuentran los ‘grupos paralelos’, cuya apertura obedece a necesidades de ‘hablar más en confianza’ de temas o asuntos que en el grupo ampliado no es posible; de allí, que se conforman a partir de un grupo ya creado e incluyen una parte de sus integrantes. Son ‘ramificaciones’ creadas a partir de la confianza, la cercanía, o la relación cara a cara con algunos de sus miembros.

El personal entrevistado en ambos niveles educativos y contextos, –público y privado– reconocen que en la escuela donde laboran, al menos existe un docente que se niega rotundamente al uso de esta red social y que incluso para evitarse problemas, han tenido que turnarse para darle a conocer a ese docente, los acuerdos o información que circula a través de ese medio. En el caso de la supervisión, también este entrevistado, señaló tener un colega supervisor que se ha negado al uso de este medio.

Otro aspecto señalado por las/os entrevistadas/os refiere a que no siempre en los grupos numerosos la participación es amplia. En la opinión de algunas/os, esto depende del asunto por el que el grupo se creó, o de quién lo coordine. Por ejemplo, las/os entrevistadas/os de primaria reconocieron participar y estar pendientes del grupo creado por el supervisor porque por esa vía les llega información, documentos e indicaciones que deben atender y que en su mayoría se relacionan con la gestión y administración de la escuela; no obstante, una directora dependiente de esa supervisión señaló participar más en el grupo abierto por ella para estar en comunicación permanente con su personal y en algunos grupos paralelos derivados de este grupo amplio, que en el grupo abierto por su supervisor. Las razones que expresó fueron porque la supervisión la tiene a un lado de su escuela y porque en el grupo de la supervisión circulan cadenas, imágenes, videos y chistes con los que no está de acuerdo. *“Para ese tipo de cosas tengo mi grupo de amigos de la secundaria”* (Entrevista a Directora de Primaria).

A la pregunta expresa de qué pensaban las autoridades respecto al uso de esta aplicación, todas/os las/os entrevistadas/os refirieron que sus autoridades (Dirección

regional de Primaria y Dirección de la escuela en la secundaria) la desestimaban y los alertaban de no usarla como medio de comunicación, sin embargo, salvo los ya casos señalados, los entrevistados y sus autoridades usaban WhatsApp para cuestiones relacionadas con la gestión y la organización de la escuela.

Ante la pregunta de si usaban WhatsApp con sus alumnos, todas/os las/os entrevistadas/os señalaron no tener comunicación por esta vía con el alumnado, primero por temor a que estas comunicaciones pudieran malinterpretarse y ser acusadas/os de acoso, o de algún otro delito en perjuicio de un/a menor y reiteradamente comentaron la advertencia de sus autoridades de abstenerse de este tipo de comunicaciones con su alumnado. Al respecto, el asesor de TIC de primaria entrevistado, se refirió a la 'Guía Operativa' en donde de manera expresa se señala esta prohibición

El Director del plantel educativo deberá prohibir al personal docente, administrativo y docentes en formación que tenga contacto con la población estudiantil, para asuntos no académicos, por vía celular, correo, redes sociales u otro medio electrónico para evitar quejas relacionadas con conductas que afecten la integridad física, psicológica y/o sexual de los educandos⁹².

Sobre este particular, llama la atención que nadie más de las/os entrevistadas/os la haya mencionado, pues el documento tiene el objetivo de

apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes y administrativas de las escuelas públicas de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos adscritas a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) [y que] Se trata de un documento de carácter operativo normativo de observancia general, cuya normatividad contenida es de aplicación obligatoria para los integrantes de la comunidad educativa, acorde con las necesidades de operación en el funcionamiento de los servicios educativos. (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 3)

Sobre el uso de herramientas informáticas o medios sociales en los que se haga uso de internet para estar comunicado con sus estudiantes sólo un maestro de la secundaria particular aceptó hacer uso de un gestor de contenidos, pero enfatizó que, a diferencia de WhatsApp, este gestor es una plataforma con ambiente controlado en el que la interacción con el alumnado era impersonal.

⁹² Cfr. el numeral 44 de la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México. 2016-2017 Disponible en: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/124022/Guia_operativa_Escuelas_Publicas_2016-2017.pdf

Sobre el uso de WhatsApp con padres de familia, sólo los psicólogos de la secundaria y algunos docentes que realizan la función de tutor en el nivel de secundaria⁹³, aceptaron que de manera esporádica usan esta vía para comunicarse con padres de alumnas/os que presentan situaciones especiales (mala conducta o pobre desempeño académico). Salvo estos casos, la respuesta de las/os entrevistadas/os fue negativa, la mayoría coincidió y lamentó que cada vez son más los grupos de WhatsApp que forman las vocales de grupo⁹⁴ o alguna madre o padre de familia que toma la iniciativa para ‘estar al tanto de las tareas, el desempeño y el bienestar de sus hijos’; Sobre esta situación, la opinión de todas/os las/os entrevistadas/os fue coincidente con que estos grupos de WhatsApp de madres y padres de familia se han convertido en arenas en las que se cuestiona la gestión escolar, el desempeño docente, las tareas escolares y todo aquello que puede atentar contra el “bienestar” del grupo o de algún estudiante en particular. La principal queja de las/os entrevistadas/os puede resumirse así: *los padres se entrometen en asuntos escolares y académicos que no les corresponden y abusan de los horarios y la disponibilidad de los profesores para consultarles o acudir a ellos a través de medios como este* (Entrevista maestra de Inglés secundaria particular).

⁹³ El Plan de estudios de Educación Básica vigente desde 2011, contempla en el nivel de secundaria un espacio curricular denominado Tutoría. A este espacio se le dedica una hora a la semana por grado y de acuerdo con los *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro*, tiene el propósito de “Fomentar en el grupo vínculos de diálogo, reflexión y acción, con el fin de fortalecer la interrelación con los alumnos respecto al desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de su proyecto de vida”. (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 20). Disponible en: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/tutoria/sec_tutoria2011.pdf

⁹⁴ En el Artículo 9 del Reglamento de las Asociaciones de Padres de Familia que data de 1980, se señala que “En cada establecimiento de educación preescolar, primaria y secundaria, dependiente de la Secretaría de Educación Pública y en los de estos tipos que la propia Secretaría autorice, reconozca o registre, conforme a la ley, habrá una asociación integrada por los padres de familia, tutores o quienes ejerzan la patria potestad”. Asimismo, en el Transitorio I, se señala que “En las asociaciones de las escuelas de educación primaria y secundaria, a que se refiere el artículo 1o. del presente reglamento, en la primera elección se elegirán por un año el vicepresidente, el secretario de la asociación y los 3 primeros vocales y, por dos años el presidente, el tesorero y los vocales 4o., 5o. y 6o.” Disponible En http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/reglamento_asoc_padres_familia.pdf

Notas de la entrevista realizada el 16 de enero de 2017 a un supervisor de zona del nivel de primaria⁹⁵, adscrito a la Dirección Regional Centro, de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, y dependiente de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública.

Duración. 1:20 horas

Contexto de la entrevista

La entrevista se llevó a cabo en la oficina de la supervisión, ubicada en la planta baja de una escuela primaria⁹⁶ de la zona escolar y en un salón de clases de aproximadamente 35m² que fue habilitado como oficina. Allí labora el supervisor con otras tres personas de sexo femenino, las cuales cuentan con escritorio y computadora. En medio del salón se encuentra un escritorio y un librero que hacen las veces de 'muro' para separar la oficina del supervisor, integrada por un escritorio, una lap top, un sillón giratorio, dos sillas de visita y un librero en el que se observa una gran cantidad de libros y de documentos emitidos y distribuidos por las autoridades educativas. También se aprecian algunas plantas de ornato y anaqueles que contienen carpetas con documentos (se desconoce de qué tipo).

Antes de realizar la entrevista, por la intermediación de una colega investigadora, establecí comunicación con el supervisor por WhatsApp y a través de ese medio accedí a que lo entrevistara en el día y horario que convenimos. Llegué a la escuela a la salida del alumnado (16:00 horas). En la entrada había una persona de sexo femenino que portaba un gafete y se encargaba de agilizar y cuidar el orden en el andar de las/os alumnas/os hacia la puerta de salida. Solicité acceder a la escuela y después de unos minutos de espera pude ingresar al plantel y a la oficina del supervisor. Me presenté y le expliqué los motivos de mi visita y mi interés por indagar acerca del uso de WhatsApp entre docentes de educación básica.

La entrevista la realicé sin un guion o cuestionario previamente estructurado, pues en este primer encuentro me interesaba indagar sobre el uso que el supervisor daba a WhatsApp y lo que pensaba acerca de su uso en la escuela y el que le daba el personal docente y directivo a su cargo.

⁹⁵ Dado que el supervisor expresó sentirse intimidado por la grabación, la entrevista no pudo grabarse. Aquí, se consignan las notas de campo y algunas partes que dan cuenta de lo conversado con él.

⁹⁶ La escuela es de tiempo completo, lo cual significa que el alumnado entra a las 8:00 horas y sale a las 16:00. Dentro de ese horario, además de la jornada escolar matutina que abarca hasta las 12:30 horas, las y los alumnos consumen dos alimentos al interior del plantel y participan en talleres o actividades que tienen la intención de fortalecer su desempeño académico.

Transcurso de la entrevista

Para iniciar, pregunté al supervisor para qué usaba WhatsApp. Su respuesta fue que está conectado con varios grupos y en Facebook y que, para él, éste es un medio de comunicación a nivel de la zona. Me aclaró que a través del grupo de WhatsApp que abrió para su zona, hace llegar a los directores de las 8 escuelas que supervisa, a los subdirectores académicos, a los subdirectores administrativos, y a los asesores de TIC y de lectura⁹⁷, mensajes cortos en los que les notifica cambios en el clima o de contingencias ambientales que afectan el curso normal de las escuelas, oficios con indicaciones de las autoridades y artículos o videos que considera interesantes. Comentó también, que si bien no hay reglas expresas, los participantes en el grupo se autorregulan y no se observan agresiones.

En relación con los artículos académicos, libros o videos que comparte dijo, enviarlos una vez que los ha revisado y trata de retomarlos y/o discutirlos en las reuniones de consejo técnico que coordina mensualmente.

Ante la pregunta de en qué otros grupos de WhatsApp participaba, el supervisor comentó que formaba parte del grupo de la Dirección Regional a la que pertenece. En este grupo dijo, hay 47 supervisores y fue abierto por la directora regional (14 de Educación Física, 17 de primaria, 11 de Preescolar, 4 de Secundaria, 3 de Especial y una de Inicial). La finalidad del grupo es para la 'comunicación rápida', por ejemplo, "fue muy útil ahora que hubo paros". De todo el grupo de supervisores de la región comentó que sólo uno de ellos se niega rotundamente a usar WhatsApp.

Un grupo más en el que hasta hace poco participaba y que él creó se llamaba 'Educadores' (en náhuatl), pero por diferencias de índole política lo canceló y creó otro que tituló 'Entre maestros' con la intención de compartir inquietudes sobre educación. Este grupo tiene 49 participantes. Le pregunté si había establecido algunas reglas para la participación, dada la experiencia anterior, su respuesta fue que no propiamente, pero que se había establecido desde el principio que "*se valía compartir de todo, pero sin agredir a nadie*". En este grupo propuso una revisión del nuevo modelo educativo, pero sólo se obtuvieron algunas opiniones aisladas. Forma también, parte de un grupo de WhatsApp en una consultoría educativa con la que ocasionalmente colabora y dijo estar

⁹⁷ La zona escolar a la que me refiero cuenta con 8 escuelas primarias. Cinco públicas y 3 particulares. De acuerdo con la normatividad actual, las escuelas públicas en la Ciudad de México, con diez grupos o más, deben contar la siguiente estructura: un director, un subdirector académico, un subdirector administrativo, un asesor de TIC que se encarga del aula de medios en las escuelas donde esta aula funciona y a la que cada grupo asiste al menos una vez por semana, y un asesor de fomento a la lectura.

en un pequeño grupo de WhatsApp en el que sólo participan 6 supervisores, *“la mayoría con maestría”*. A través de este medio comparten *“cosas académicas”* y se reúnen cada mes para analizar el modelo educativo, *“pero aún no han llegado a la propuesta curricular”*. Señaló que en este grupo se enfocan principalmente al desarrollo de estrategias didácticas, aunque también se comparten cuestiones de índole política. Enfatizó tener en Facebook un grupo, cuya finalidad es compartir y escribir sobre lo que de manera cotidiana les pasa. Sobre este grupo y con tono apesadumbrado el supervisor comentó que no ha habido eco. Dijo contar con 437 likes, *“pero nadie (supervisores, maestros, asesores, subdirectores y directores) se anima a escribir sobre lo que le pasa”*. Aunque la denominación del grupo hace referencia a esta demarcación de la Ciudad de México, el supervisor comentó tener dos participantes de San Luis Potosí, uno de Baja California, uno de Costa Rica que estuvo trabajando en México. Destacó, además, la participación esporádica de una connotada investigadora educativa española en este grupo. La actividad en este grupo se centra en compartir videos, libros, artículos, revistas, pero dado que no hay la participación que esperaba, en ocasiones deja el grupo por cuestiones de trabajo.

Ante la pregunta de qué opinaba ante el uso del WhatsApp. El supervisor señaló que sus autoridades han solicitado que para evitar agresiones no se haga uso de redes sociales, no obstante, él promueve *“el uso de la red”* (se refiere WhatsApp) con el ejemplo. *“les hablo de las bondades o beneficios de ello y les comparto libros, entrevistas con especialistas y fechas o publicidad de eventos académicos. Esto es algo inevitable, todos lo quieren usar”*

Un comentario que me resultó relevante fue que en todas las escuelas oficiales los maestros tienen al menos un grupo de WhatsApp, no así en las particulares, en donde los dueños, por temor a situaciones de índole laboral que los perjudique, limitan o no dejan que sus maestros se organicen en este tipo de espacios virtuales. Otro comentario que rescato fue el de que el personal de asistencia y apoyo a la educación que ya es de mayor edad, se resiste al uso de WhatsApp.

Sobre el uso del WhatsApp con padres de familia, el supervisor comentó no tener mucha información, pero señaló que la gran mayoría de las y los docentes se resisten a utilizarlo, dado que es un medio que ha propiciado agresiones entre las madres y los padres y hacia algunos maestros. Al respecto, me sugirió indagar si las asociaciones de padres de familia o las vocales de grupo, conforman grupos de WhatsApp.

Para finalizar la entrevista le planteé lo siguiente: “Si usted hiciera una investigación en la que se involucrara el uso de WhatsApp, ¿en qué le gustaría enfocarse?”. Respondió que le gustaría investigar por qué los maestros se resisten a usarlo. También comentó que piensa que la resistencia se debe *“al temor de no saber siquiera teclear en la computadora y más, a no saber usar las aplicaciones del teléfono celular”*.

Como una posibilidad para continuar con las entrevistas, el supervisor me propuso trabajar con dos asesores de TIC y con dos directores adscritos a su zona escolar. Acordamos que lo buscaría el próximo viernes 20 de enero por la tarde para que me diera la fecha y hora del siguiente encuentro.

Anexo 3.2

Perfil académico y laboral de las/os docentes

Chatista	EP
	Datos
1. CHEP01	53 años. Atiende 1°. Tiene 26 años de servicio y tres años en la escuela. Por la tarde no labora.
2. CHEP02	28 años. Estudió Pedagogía en la Universidad Insurgentes. Atiende 1°. Tiene casi dos años de servicio y los mismos en la escuela. En la tarde atiende a un grupo de 3°. En ambos turnos cubre contratos por jubilación. No se ha evaluado y quiere hacerlo para obtener las plazas que ocupa. Cursa un diplomado sobre liderazgo y cuestiones sindicales. Es la representante sindical de la escuela.
3. CHEP03	48 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Atiende 3°. Tiene 21 años de servicio y 9 meses en la escuela. No labora por la tarde.
4. CHEP04	48 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Es maestra de 5°. Tiene de 24 de servicio y 8 años en la escuela. Labora por la tarde en la misma escuela con 2°.
5. CHEP05	47 años. Tiene 24 de servicio como maestra frente a grupo y 4 años en la escuela. No labora por la tarde.
6. CHEP06	67 años. Personal de apoyo y asistencia a la educación. 35 años de servicio en esta escuela (realiza el aseo de salones y baños en un horario de 6 a 13 horas). No labora por la tarde.
7. CHEP07	30 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Atiende 6°. Tiene un año en la escuela. Por la tarde labora en otra escuela y también atiende 6°. En su plaza de base fue evaluada y resultó idónea. La otra plaza es un interinato indefinido.
8. CHEP08	48 años. Atiende 5°. Tiene 31 de servicio como docente frente a grupo y 17 años en la escuela. Por la tarde, ejerce la profesión de odontología.
9. CHEP09	41 años. Estudió en la Normal en el Instituto Cultural Derechos Humanos, la licenciatura en educación Primaria. Atiende 4° Tiene 13 años de servicio y los mismos en la escuela. Por la tarde atiende 3° en otra escuela. Tiene una plaza de base en la que no ha sido requerida para ser evaluada y una plaza interina por un año.
10. CHEP10	24 años. Estudió la licenciatura en Educación primaria en el Instituto Cultural Derechos Humanos. Atiende 2° con un interinado de ocho meses. Tiene dos años de servicio y seis meses en la escuela. Por la tarde atiende 2° en una escuela del estado de México con una plaza que obtuvo mediante concurso.
11. CHEP11	50 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Atiende 6°. Tiene 31 años de servicio y 21 años en la escuela. Por la tarde no labora y señala que su edad no le permite jubilarse.
12. CHEP12	48 años. Estudió la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. También refiere ser maestra de educación especial. Es responsable de la unidad de apoyo a la

Chatista	EP
	Datos
	educación inclusiva (UDEI). Tiene 20 años de servicio y 3 años en la escuela. Por la tarde no labora.
13. CHEP13	45 años. Se encarga de promover la lectura en todos los grupos. Al momento del trabajo de campo contaba con una licencia por gravidez.
14. CHEP14	2º grado. Falleció en junio de 2018.
15. CHEP15	51 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Atiende 6º. Tiene 25 años de servicio y 4 años en la escuela. Por la tarde atiende 5º en otra escuela.
16. CHEP16	51 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y señala ser parte de la primera generación de licenciatura en esta casa de estudios. Atiende 1º. Tiene 25 años en la escuela. Por la tarde atiende 2º en otra escuela. Refiere haber sido directora, trabajar en la zona y en un sector; ser promotora de TIC y también de lectura.
17. CHEP17	23 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. El ciclo lo inició como promotora de tecnologías de la información y la comunicación, pero luego le asignaron 3º. Tiene un año y medio de servicio y llegó a la escuela para cubrir un interinato de 8 meses. Por la tarde atiende 3º en la misma escuela.
18. CHEP18	44 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Atiende 3º. Tiene 22 años de servicio y 8 años en la escuela. Por la tarde atiende 6º en la misma escuela. Refiere que sus dos plazas son de base.
19. CHEP19	50 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Atiende 5º. Tiene 30 años de servicio y 14 años en la escuela. Por la tarde labora como maestra de educación para adultos en una secundaria nocturna. Señala no poderse jubilar por la edad.
20. CHEP20	30 años. Estudió en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). Atiende 9 grupos (1º, 3º, y 4º). Tiene 10 años de servicio y 8 años en la escuela. Refiere no laborar por la tarde porque cursa el séptimo cuatrimestre de la licenciatura en Derecho en la UNITEC. Refiere haber obtenido la base por concurso de oposición y no haber sido requerida para evaluarse.
21. CHEP21	46 años. Estudió en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). Atiende 5 grupos (2º y 6º). Tiene 24 años de servicio. Por la tarde labora en otra escuela y atiende a 5 grupos (2º y 6º).
22. CHEP22	49 años. Estudió en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). Atiende 3 grupos en los tres días que asiste a la escuela. Tiene 20 años de servicio y 10 años en la escuela. Por la tarde labora en una escuela particular en la que atiende a 5 grupos.
23. CHEP23	49 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Funge como subdirector académico. Tiene 30 años de servicio y 7 años en la escuela. Refiere no poderse jubilar por la edad.
24. CHEP24	Aproximadamente 40 años. (No proporcionó su edad). Funge como subdirectora administrativa. Tiene 20 años en la escuela. Por la tarde atiende 5º en otra escuela.

Chatista	EP
	Datos
25. CHEP25	36 años. Estudió en una escuela normal particular. Atiende 4°. Tiene 6 años de servicio y 5 años y medio en la escuela. Refiere haber obtenido la base por concurso de oposición. Por la tarde no labora.
26. CHEP26	55 años. Estudió la normal en una escuela particular. Funge como directora del plantel desde hace 12 años con una plaza interina. Tiene 26 años de servicio en la Secretaría de Educación Pública y 12 años como maestra de escuelas particulares. Por la tarde labora como directora dictaminada en otra escuela primaria.
27. CHEP27	51 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Atiende 3°. Tiene 31 años de servicio y 5 años en la escuela. No labora por la tarde. Su plaza es de base y fue requerida para la evaluación docente. Refiere estar a la espera los resultados. Refiere que por su edad no se puede jubilar.
28. CHEP28	Se jubiló recientemente, pero permanece en el grupo y participa en él, esporádicamente.
29. CHEP29	Es el único docente –de Educación Física– del turno vespertino que permaneció en el grupo.
30. CHEP30	Fue dada de baja de la escuela después haber resultado no idónea en la evaluación docente.

Chatista	CP
	Datos
1. CHCP01	57 años. Atiende 1° de primaria. Refiere tener y 39 de años servicio como docente y administrativa y más de 20 años en el colegio. Está jubilada con una plaza federal del estado de México.
2. CHCP02	52 años. Atiende 1° de primaria. Estudió la Normal básica en la Escuela Normal No. 19 del estado de México (Aragón) y la licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal 1 de Nezahualcóyotl. Tiene 30 años de servicio y 25 años en el colegio. Labora por la tarde en una escuela oficial estatal. No ha sido requerida para la evaluación y refiere no quererse jubilar.
3. CHCP03	27 años. Atiende 2° de primaria. Estudió la licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Profra. Leonarda Gómez Blanco del estado de Tlaxcala. Tiene 3 años en la docencia y dos años y medio en el colegio. Labora por la tarde en una escuela pública con una plaza que obtuvo por concurso y refiere haber sido requerida para la evaluación docente de permanencia.
4. CHCP04	62 años. Atiende 6°. Estudio en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Normal básica y tres años de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene 35 años en como maestra, directora y Asesora técnico pedagógica de zona y de sector. En el colegio cubre interinatos desde el ciclo escolar pasado y en el actual ya se quedó de fijo. Se jubiló hace 4 años con dos plazas y con nivel A de Carrera magisterial.
5. CHCP05	25 años. Atiende 3o de primaria. Estudió la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Azteca de Chalco, estado de México y la maestría en Ciencias de la educación en la misma casa de estudios. Tiene 5

Chatista	CP
	Datos
	años en la docencia y un año en el colegio. Por la tarde atiende un club de tareas propio que da servicio a 45 niños.
6. CHCP06	62 años. Atiende 3º de primaria. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros la Normal básica. Comenzó estudios de Geografía en la UNAM, al salir de la normal, pero los abandonó. Tiene 28 años como maestra de grupo, secretaria de escuela, secretaria de zona y de jefa de sector. En el colegio tiene 3 años. Está jubilada con dos plazas y nivel A de carrera magisterial.
7. CHCP07	36 años. Maestra de Computación. Está por concluir la carrera de Diseño gráfico en la Universidad Insurgentes, plantel Tlalpan; estudió la especialidad de Paquetería en cómputo y algunos cursos de operación de micro computadoras. Tiene 16 años como docente de computación y 6 años en el colegio. No labora por la tarde.
8. CHCP08	38 años. Maestro de Música. Estudió piano en el Instituto Nacional de Bellas Artes y es licenciado en Diseño gráfico. Tiene 18 años como docente de Música y 4 de Artes plásticas. En el colegio tiene 8 años. Por la tarde realiza trabajos de diseño y los sábados imparte clases de música en una academia.
9. CHCP09	58 años. Atiende 5º. Estudió la Normal elemental en Escuela Normal No. 4 del estado de México; la licenciatura en la Normal de Chalco; y la Maestría en Ciencias de la educación familiar en el Instituto Enlace del Distrito Federal. Tiene 34 años en la docencia como maestra frente a grupo, auxiliar de la dirección y atención a grupos de educación especial. En el colegio tiene 4 años.
10. CHCP10	52 años. Maestra de Inglés de 7 grupos: (un 2º preescolar, dos 2º de primaria, dos 3º de primaria y dos 4º). Estudió la carrera de secretaria ejecutiva bilingüe en la Escuela Cámara de Comercio y el Teacher en Harmon Hall. Acreditó la preparatoria en el Ceneval. Tiene 26 años en la docencia frente a grupo y dando clases particulares. En el colegio tiene 4 años. No labora por la tarde y los fines de semana vende botanas en la vía pública.
11. CHCP11	27 años. Atiende 3º de preescolar. Estudió la licenciatura en Educación preescolar en el Instituto Cultural Derechos Humanos. Tiene 5 años en la docencia y 3 años en el colegio. Por la tarde labora en un jardín de niños oficial con una plaza que obtuvo por concurso. Refiere formar parte de un programa de tutoría, derivado de dicha obtención.
12. CHCP12	30 años. Atiende 1º de preescolar. Estudió la licenciatura en Preescolar en la Escuela Normal Maestro Manuel Acosta y la Maestría en desarrollo psicomotriz en UNI PUEBLA, en la modalidad a distancia. Tiene 9 años en la docencia y 1 año en el colegio. Por la tarde labora como subdirectora en una escuela oficial con plaza propia. Refiere haber presentado el examen de promoción a dirección.
13. CHCP13	30 años. Atiende 2º de primaria. Estudió la licenciatura en Pedagogía en ICEL y en esa misma casa de estudios, cursó la especialidad en Ciencias de la educación. Tiene 6 años en la docencia y 3 años en el colegio. Por la tarde atiende un club de tareas propio.

Chatista	CP
	Datos
14. CHCP14	34 años. Apoyo pedagógico y administrativo a la Dirección de preescolar y de primaria (en ocasiones, ante la ausencia de docentes, se encarga de la atención a grupos). Cursa el 9º cuatrimestre de la licenciatura en Pedagogía en Universidad Milenio. Trabajó un año como docente de preescolar en una estancia de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y en la asociación de maestros de Ciudad Nezahualcóyotl, estado de México. En el colegio tiene 6 meses.
15. CHCP15	39 años. Atiende Historia en 4º y Formación Cívica y Ética en 5º y 6º. Estudió la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Tiene 18 en la docencia y 17 años en el colegio.
16. CHCP16	55 años. Atiende Geografía en 4º y Ciencias Naturales en 5º y 6º. Estudió la Normal básica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. tiene 36 años como docente frente a grupo y como secretaria de escuela. Se jubiló a los 30 años de servicio con nivel A de carrera magisterial.
17. CHCP17	42, años. Atiende 2º de preescolar. Estudió para maestra de preescolar, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENJN). Tiene 20 como docente de preescolar en una escuela pública con plaza propia. En el colegio tiene 15 años. Refiere no haber sido requerida para le evaluación docente.
18. CHCP18	36 años. Maestra de inglés (1º de preescolar, 1º, 3º, 5º y 6º de primaria). Estudió la carrera de Técnico superior universitario en Mercadotecnia en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl y posgrado en publicidad (no maestría) en la UTECA. Obtuvo el Teacher en la UTN Global Training Center. Tiene 6 en la docencia y 3 años en el colegio. Por la tarde no labora.
19. CHCP19	54 años. Apoyo académico y administrativo a la Dirección de preescolar y de primaria. Estudió la Normal básica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la licenciatura en Educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Balbuena. Tiene 33 años como maestra frente grupo y 3 meses en la escuela. Está jubilada con dos plazas y con carrera magisterial. Por la tarde no labora.
20. CHCP20	Directora del nivel de Primaria. No se tienen datos.
21. CHCP21	50 años. Maestra de Educación Física (atiende los tres grados de preescolar y 1º y 2º de primaria). Estudió la licenciatura en Educación Física en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), la Maestría en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), y el Doctorado en Ciencias de la comunicación en la Universidad Santander. Tiene 27 años en la docencia y en colegio es su primer año. Refiere tener tiempo completo (42 horas) en de la SEP, pero solo dar 6 horas frente grupo. No ha sido requerida para la evaluación docente.
22. CHCP22	43 años. Dueña y directora general del colegio. Estudió Contaduría Pública (no especificó en dónde); realizó el Teacher y el 50% de la Maestría en Gestión en la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene 17 años como docente frente a grupo en Preescolar y en Primaria.

Chatista	CP
	Datos
23. CHCP23	44 años. Administrador y dueño del colegio. No se cuenta con datos.
24. CHCP24	44 años. Maestra de danza (lunes y martes de 7:30 a 14:20). Estudió la licenciatura en Danza folclórica mexicana en la Escuela de Bellas artes de Amecameca, estado de México. Tiene entre 8 y 10 años como maestra de escuelas públicas y de tiempo completo en algunos periodos. En el colegio tiene 2 año. También, trabaja como docente de Danza en preescolar y en otras escuelas privadas del Municipio de Los Reyes la Paz, estado de México.
25. CHCP25	40 años. Directora de Preescolar. Estudió la licenciatura en Psicología en la Universidad Azteca, la Maestría en Ciencias de la educación y un Diplomado en Terapia en juego, en CAPCE. Es psicoterapeuta y desde hace 8 años da talleres a madres y a padres de familia. Tiene 18 años como docente de Preescolar y de Primaria en escuelas privadas, e ingreso al colegio el presente ciclo escolar.

Anexo 3.3

Corpus de la investigación

Obsérvese que en dos columnas se contemplan por separado elementos que corresponden a la EP y al CP, y cuando es el caso, reunidos en una columna, se encuentran elementos comunes a ambos planteles.

Corpus de la investigación	
EP	CP
Carpeta Chat	
1 Archivo en formato txt con el chat (del 21 de octubre de 2017 al 21 de febrero de 2018). 1 Archivo de 109 páginas en formato Word con el chat ⁹⁸ (mismo periodo).	1 Archivo en formato txt con el chat (14 de abril de 2018 al 29 de agosto de 2018). 1 Archivo de 16 páginas en formato Word con el chat (mismo periodo).
Sub Carpeta Audios	
3 archivos en formato mp4.	1 Archivo en formato mp4.
Sub Carpeta Documentos	
1 archivo de 2 páginas en formato Word. 28 archivos en formato PDF.	19 Archivos en formato PDF.
Sub Carpeta Imágenes fijas	
550 Archivos jpg. 1 Archivo de 63 páginas en formato Word con reproducción y pies de imagen (cuando procede) ⁹⁹ .	77 Archivos jpg. 1 Archivo de 12 páginas en formato Word con reproducción de imágenes contenidas en el chat y texto del pie de imagen (cuando procede).
Sub Carpeta Videos	
118 Archivos mp4.	20 Archivos mp4.
Sub Carpeta Enlaces (links)	
1 Archivo de 5 páginas en formato Word con direcciones electrónicas de páginas, portales y documentos electrónicos contenidos en el chat.	1 archivo de 1 página en formato Word con direcciones electrónicas de páginas, portales y documentos electrónicos contenidos en el chat.
Lista de participantes	
Nombre, imagen de perfil (si tiene), mensaje de perfil (si tiene), rol en el grupo (participante/administrador), y datos personales (edad, estudios realizados, grado que atiende, antigüedad en la docencia y en el plantel estudiado, y otras tareas que realiza. Incluye información de las personas del grupo de WhatsApp con las que cada participante sostiene buenas y malas relaciones.	
1 Archivo de 20 páginas en formato Word.	1 Archivo de 30 páginas en formato Word.
Perfiles	
Tabla con porcentajes por sexo, edad, antigüedad en la docencia y en el plantel, y otras ocupaciones vespertinas. 2 Archivos en formato xlsx (una tabla por escuela).	
Carpeta Segmentos	
1 Archivo de 110 páginas en formato Word Escuela pública en segmentos. 1 Archivo de 4 páginas en formato Word Escuela pública doc PDF y otros-segmentos. 1 Archivo de 81 páginas en formato Word Escuela pública Imágenes- segmentos. 1 Archivo de 11 páginas en formato Word Escuela pública Links- segmentos.	1 Archivo de 27 páginas en formato Word Colegio particular en segmentos. 1 Archivo de 6 páginas en formato Word Colegio particular doc PDF y otros- segmentos. 1 Archivo de 10 páginas en formato Word Colegio particular Imágenes- segmentos. 1 Archivo de 2 páginas en formato Word Colegio particular Links- segmentos.

⁹⁸ Este documento fue el insumo para generar el archivo de Word que denominé 'Escuela pública en segmentos', desde el cual generé los que me sirvieron para analizar por separado los distintos materiales y formas de escritura presentes en los chats.

⁹⁹ Llamo "pie de imagen" a los textos que acompañan a algunas de las imágenes.

Corpus de la investigación	
EP	CP
<p>1 Archivo de 25 páginas en formato Word Escuela pública Videos- segmentos.</p> <p>1 Archivo de 47 páginas en formato Word Escuela pública Texto con emojis-segmentos.</p> <p>1 Archivo de 14 páginas en formato Word Escuela pública Texto solo emojis-segmentos.</p> <p>1 Archivo con 71 páginas en formato Word Escuela pública Texto- segmentos.</p> <p>1 Archivo con 150 páginas en formato Word Escuela pública Texto propio-segmentos.</p> <p>1 Archivo con 80 páginas en formato Word Escuela pública Texto reproducido/reenviado- segmentos.</p>	<p>1 Archivo de 6 páginas en formato Word Colegio particular Videos- segmentos.</p> <p>1 Archivo de 11 páginas en formato Word Colegio particular Texto con emojis-segmentos.</p> <p>1 Archivo de 12 páginas en formato Word Colegio particular Texto solo emojis-segmentos.</p> <p>1 Archivo de 16 páginas en formato Word Colegio particular Texto- segmentos.</p> <p>1 Archivo de 37 páginas en formato Word Colegio particular Texto propio-segmentos.</p> <p>1 Archivo de 4 páginas Colegio particular Texto reproducido/reenviado- segmentos.</p>
Carpeta Entrevistas	
1 Archivo de 4 páginas en formato Word con el Guion de entrevista semi estructurada.	
<p>1 Archivo de 1 página en formato Word con Calendario de entrevistas.</p> <p>24 Archivos con las entrevistas en formato MPG4.</p> <p>1 Archivo de 7 páginas en formato Word con la transcripción 1 entrevista.</p> <p>1 Archivo con un libro en formato Excel con la transcripción de 25 entrevistas.</p> <p>1 Archivo de 50 páginas en formato Word con concentrado de respuestas y ejemplos de testimonios.</p>	<p>1 Archivo de 1 página en formato Word con Calendario de entrevistas.</p> <p>23 Archivos con las entrevistas en formato MPG4.</p> <p>1 Archivo con un libro en formato Excel con la transcripción de 23 entrevistas.</p> <p>1 Archivo de 75 páginas en formato Word con concentrado de respuestas y ejemplos de testimonios.</p>
<p>1 Archivo de 24 páginas en formato Word con concentrado de respuestas sin testimonios (2 escuelas).</p> <p>1 Archivo de 21 páginas en formato Word con concentrado de respuestas rearmado sin testimonios (2 escuelas).</p> <p>1 Archivo con un libro en formato Excel con el concentrado de respuestas sin testimonios.</p> <p>1 Archivo con un libro en formato Excel con el concentrado de respuestas rearmado sin testimonios.</p> <p>1 Archivo de 2 páginas en formato Word con Cuadro de bloques de análisis con temas y categorías.</p>	

Anexo 3.4

Guion de preguntas para las entrevistas a profundidad

Bloque a. Conocimiento/uso de la aplicación de WhatsApp

1. ¿Dónde/cómo aprendiste a usarla?
 2. Además de este grupo de WhatsApp, ¿en qué otros grupos de la aplicación de WhatsApp participas?
 3. ¿Desde cuándo y para qué usas la aplicación de WhatsApp?
 4. ¿Tienes lugares o momentos preferidos para usar WhatsApp?
 5. ¿En qué hora/s o momentos del día o de la semana prefieres usar la aplicación (enviar/recibir mensajes)?
 6. ¿Te gusta recibir indicaciones de tus autoridades o de los dueños de la escuela a través de este medio o prefieres otros? ¿Cuáles?
 7. ¿Crees que un medio como este puede favorecer el desarrollo de conflictos? Sí, no, ¿por qué?
 8. ¿Has tenido algún conflicto con alguno de los participantes de este grupo? De ser positiva la respuesta, ¿por qué se dio el conflicto?
 9. ¿Hay algo más que quisieras agregar sobre tu experiencia en este grupo de WhatsApp?
- s/n ¿Quisieras cambiar tu teléfono para tener más funciones o capacidad?

Bloque b. Propósitos y percepciones acerca del grupo de WhatsApp de la escuela

10. Cuál es el propósito del grupo de WhatsApp
11. ¿Qué utilidad o servicio te proporciona pertenecer a este grupo de WhatsApp?
12. ¿Qué beneficios obtienes al ser parte de este grupo de WhatsApp? Si la respuesta es negativa, ¿a qué crees que se deba?
13. ¿Cuál es la utilidad de la información que está contenida en el chat?
14. ¿Qué información del chat te gusta más? (contenido, formato: video, foto, meme, etc.) ¿Hay algunas que te hacen sentir molesto o enojado?
15. ¿Qué haces con la información que aparece en el chat, la borras, la conservas para ti, la reenvías (a quién o a quiénes)?
16. ¿Crees que el contenido del chat puede dar cuenta de lo que acontece dentro y fuera de la escuela? ¿Crees que hay temas que no se hablan por chat? ¿Cuáles?
17. ¿Existen liderazgos dentro del grupo? Sí, no, ¿de qué tipo?

18. ¿Qué pasa con las jerarquías en el grupo de WhatsApp, se mantienen, se difuminan, se anulan?

19. ¿En el grupo hay participantes que son más respetados que otros? ¿De qué depende? (¿eran/son más respetados afuera? ¿Se trasladan las jerarquías externas o se construyen nuevas en el chat?) ¿A qué se debe este respeto, en cualquier caso: Contenido de los posts, frecuencia, tono o estilo? (no lo diría, sino que esperarí que lo digan ellos).

20. Si tuvieras que darle dos o tres calificativos para definirla, ¿qué dirías?

Bloque c. Participación en el grupo de WhatsApp

21. ¿Qué significa para ti participar en este grupo de WhatsApp?

22. Si no pertenecieras a este grupo de WhatsApp, ¿cómo te sentirías?

23. ¿Crees que en este grupo de WhatsApp hay confianza, respeto y libertad de participación para todos? Sí, no, cómo se manifiesta, en cualquier caso.

24. Crees que la comunicación a través de WhatsApp favorece la amistad y el compañerismo? Sí, no, ¿por qué?

25. ¿Sientes que la comunicación a través de WhatsApp favorece el establecimiento de relaciones horizontales entre docentes y autoridades? Sí, no, ¿por qué?

26. ¿Te has sentido enojado o lastimado por la participación o el comentario de alguien del grupo? Explica brevemente qué sucedió.

27. ¿Te ha perjudicado pertenecer a este grupo de WhatsApp? En caso de que sí, ¿por qué?

28. ¿Existen algunas reglas de participación en este grupo de WhatsApp, ¿quién las estableció?

29. ¿Se respetan estas reglas de participación?; sí, no, ¿por qué?

30. ¿Hay diferencias entre este grupo y otro u otros en los que participas en tus otras escuelas? (si es el caso).

31. ¿Te agrada comunicarte con tus compañeros por este medio, o prefieres hacerlo de otra forma? (conversación cara a cara o mediante llamada telefónica).

32. ¿Qué opinas de los emojis? ¿Te gustan, te disgustan, los usas poco, mucho, por qué?

33. Seguramente has observado que algunos miembros participan más del grupo que otros (¿coincides?) ¿Por qué crees que sucede esto?

34. ¿Qué crees que favorece que haya una mayor o menor participación en el grupo?

35. ¿A qué crees que se debe, que algunos nunca participen?

36. ¿A qué crees que se deba que alguien se salga del grupo?
37. ¿Crees que el WhatsApp ha beneficiado las relaciones en la escuela, particularmente entre colegas? ¿Por qué?
38. ¿Crees que WhatsApp puede ser una buena herramienta para tu desarrollo profesional y personal como docente? ¿En qué ámbitos? (¿En su formación/participación, en la clase, con los padres, con los colegas?).
39. ¿Crees que el grupo se beneficiaría con otras participaciones (temas, gente)? Si la respuesta es positiva, ¿cuáles?
40. ¿Hay temas que no hablas en WhatsApp, cuáles y por qué?

Bloque d. Contenido del chat

41. La información que tú y los demás miembros del grupo comparten en el chat, procede de fuentes confiables y veraces, ¿crees que es confiable? ¿De qué depende que sea confiable y veraz? ¿cómo lo verificas?
42. ¿De dónde tomas o de dónde proviene lo que compartes en el chat: imágenes, fotos, memes, videos, textos documentos en formato pdf (oficios, circulares, convocatorias, documentos, artículos o libros), audios y páginas o sitios de internet?
43. ¿Crees que la veracidad de un mensaje depende de quien lo envió?

Bloque e. Sugerencias de investigación

44. ¿Qué me sugerirías que estudiara más, hay algo que me recomendarías que estudie o analice a profundidad?

Anexo 4.1

Conteo detallado por día de materiales y escritura

Tabla 1. *Horarios en los que se Comparten Videos*

Periodo	EP		CP	
	Horario	%	Horario	%
Antes de la jornada	06:03 – 07:15	4.25	06:53	5
Durante la jornada	08:21 – 09:46	15.95	08:09 – 09:10	30
Recreo	10:01 – 10:21	5.31	-	-
Durante la jornada	10:31 – 12:30	11.70	-	-
Después de la jornada	12:33 – 23:52	62.76	12:57 – 23:54	65
Total		100		100

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. *Horarios en los que se Comparten Imágenes Fijas*

Periodo	EP		CP	
	Horario	%	Horario	%
Antes de la jornada	06:05 – 07:56	9.40	05:39 – 06:53	9.09
Durante la jornada	08:03 – 09:59	16.69	08:10 – 09:55	18.18
Recreo	10:04 -10:25	6.71	10:03 -10:23	5.45
Durante la jornada	10:31-12:25	26.29	10:34-11:59	36.36
Después de la jornada	12:31 – 23:47	40.88	13:26 –22:59	30.90
Total		100		100

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. *Horarios en los que se Comparten Escritura con Presencia*

Periodo	EP		CP	
	Horario envío de escritura c/pres	%	Horario envío de escritura c/pres	%
Antes jornada	00:01 – 07:54	7.52	06:12- 7:49	4.71
Dentro Jornada	08:07 – 09:57	4.82	8:11 – 09:51	8.90
Recreo	10:00 – 10:24	2.31	10:06 – 10:28	2.09
Dentro Jornada	10:38 – 12:30	9.45	10:33 – 12:03	16.23
Después jornada	12:35 – 23:58	75.86		68.06
		100		100

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. *Horarios en los que se Comparte Escritura sin Presencia en la EP*

Periodo	Horario	%
Antes de la jornada	07:15	5.26
Durante la jornada	08:10 - 09:42	13.15
Recreo	10:11	7.89
Durante la jornada	11:43 – 12:01	7.89
Después de la jornada	13:17 – 23:50	65.78
Total		100

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. *Días de la Semana en la que se Comparten Materiales y Escritura*

Día	Videos		Imágenes		Esc. Pres		Esc. s/ pres	
	EP	CP	EP	CP	EP	CP	EP	CP
	%		%		%		%	
Lun.	13.82	10	10.55	30.9	15.25	16.23	5.26	-
Mar	10.63	5	11.13	7.27	14.28	17.27	13.15	-
Miér	11.70	20	29.94	14.54	13.70	21.46	7.89	-
Juev	12.76	15	13.62	14.54	14.28	15.70	21.05	-
Vier	19.14	25	15.73	14.54	13.70	7.34	10.52	-
Sáb	10.63	10	8.25	5.45	14.28	8.37	21.05	-
Dom	21.27	15	10.74	12.72	14.47	13.61	21.05	-
Total	100	100	100	100	100	100	100	-

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. *Videos e Imágenes Fijas Compartidas en los Chats*

Día	Videos		Imágenes	
	EP	CP	EP	CP
	%		%	
Lunes	13.82	10	10.55	30.9
Martes	10.63	5	11.13	7.27
Miércoles	11.70	20	29.94	14.54
Jueves	12.76	15	13.62	14.54
Viernes	19.14	25	15.73	14.54
Sábado	10.63	10	8.25	5.45
Domingo	21.27	15	10.74	12.72
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. *Días de la Semana en que se Comparte Escritura en los Chats*

Día	Escritura c/presencia		Escritura sin presencia	
	EP	CP	EP	CP
	%		%	
Lunes	15.25	16.23	5.26	-
Martes	14.28	17.27	13.15	-
Miércoles	13.70	21.46	7.89	-
Jueves	14.28	15.70	21.05	-
Viernes	13.70	7.34	10.52	-
Sábado	14.28	8.37	21.05	-
Domingo	14.47	13.61	21.05	-
Total	100	100	100	-

Fuente: elaboración propia

Anexo 4.2

Conteo detallado de la participación en ambos chats

Escuela Pública (EP)

Chatista/ Elemento del Chat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	total
CHEP23	208	78	24	32	24	29	5	29	5	6	33	37	18	13	2	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
CHEP29	10	16	1	4	7	17	5	24	1	-	7	2	9	6	1	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-
CHEP23	7	-	2	9	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CHEP23	-	1	6	3	2	2	1	1	-	-	-	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CHEP23	1	4	1	2	2	7	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CHEP23	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CHEP23	63	41	78	43	33	28	44	12	36	31	7	2	2	7	13	14	20	4	10	8	3	8	3	7	1	-
CHEP23	5	10	3	-	3	2	-	1	-	-	3	-	2	2	2	-	-	2	-	-	2	-	1	-	-	-
CHEP23	7	16	15	10	20	2	31	3	10	14	-	1	-	2	-	5	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-
CHEP23	3	-	-	4	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CHEP23	304	169	130	107	91	87	86	72	52	51	50	43	37	30	26	22	20	11	11	9	8	8	8	7	1	-

Fuente: elaboración propia

Colegio Particular (CP)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.
Chatista/ Elemento del Chat	CHCP24	CHCP20	CHCP15	CHCP16	CHCP22	CHCP01	CHCP13	CHCP03	CHCP09	CHCP17	CHCP14	CHCP04	CHCP02	CHCP19	CHCP25	CHCP08	CHCP21	CHCP12	CHCP05	CHCP07	CHCP23	CHCP10	CHCP26	CHCP06
Fotos	22	4	-	12	2	6	12	-	-	5	-	2	4	1	2	4	-	-	-	-	-	1	-	-
Videos	-	1	3	2	-	6	-	-	-	2	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Doc	-	-	-	-	-	-	-	16	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Links	-	2	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gif	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Audio	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Esc/ c presencia	12	19	26	7	16	12	12	6	18	8	14	6	2	7	5	1	7	4	2	3	3	1	-	-
Esc/ sin presencia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Texto emoji	7	14	7	10	1	1	1	-	3	2	2	5	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	1	-
Otras part	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Total part	41	40	37	33	29	27	25	24	21	19	17	14	12	9	9	8	7	4	3	3	2	1	1	1

Fuente: elaboración propia

Anexo 5.1

Emojis con Menos de Tres Apariciones en el Chat de la EP

Una vez (64)	Arco, Bag pack, Biberón, Bikini, Billeto con ala, Bolsa de dinero, Botella champaña, Botella de té, Calavera, Calavera peligro, Camisa, Cara abuelito, Cara de chango, Cara chiflando, Cara de gato, Cara fase luna, Cara maliciosa, Cara hombre moreno, Cara sonrojada , Carro azul, Carro de carreras, Cepillo; Corte pelo mujer, Engrane, Cara ceja arriba, Cara ojos corazones, Cara preocupada, Cara sin gesto, Corazón roto rojo, Ensalada, Gabardina, Fuego pirotécnico, Gotas de agua, Lap top, Mono se tapa boca, Mujer bailando, Mujer embarazada, Llave herramienta, Lluvia de estrellas, Nota musical, Dedos cruzados, Marciano, Mariposa, Mano amor y paz, Sopa, Nublado, Olas mar, Paleta dulce, Pantalón hombre, Pay, Pantalla, Pizza, Pollito, Corazones rosas, Signo más, Portería, Puño cerrado, Reloj a las 12, Rostro hombre blanco, Rostro mujer blanca, Sol negro, Taza café, Uñas pintadas, Zapatilla mujer,	4.92%
Dos veces (23)	Labios rojos, balón, Brocheta de dulce, Caballo, Calabaza, Camello, Celular, Dedos muy bien, Edificio, Elefante, Cara sol, Cara desconcierto, Cara ya qué, Corazón violeta, Dulce, Fantasma, Estrella verde, Ojos abiertos, Paleta dulce, Plátano, Rey mago, Rodillo, Signo hombre,	1.77%

Anexo 5.2

Emojis con Menor Presencia en las 'Emojiconversaciones' de la EP

<u>Frecuencia</u>	<u>Emojis</u>	<u>%</u>
Una vez (15)	Cara ceja arriba, Cara dientes, Cara guiño, Cara lengua, Cara lentes sol, Cara muda, Cara ojos cerrados, Cara triste, Corazón morado, Corazón rojo roto, Globo, Manos hacia arriba, Mono se tapa boca, Muñeco nieve, Rostro mujer, ,	4.33
Dos veces (7)	Cara qué rico, Cara silbando, Luna, Mono se tapa ojos, Signo de mujer, Trébol, Cara de ya qué	2.02