

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

Título:

**Usos de medios digitales en la enseñanza. Una exploración en la Escuela
Primaria “Felipe Carrillo Puerto”**

TESIS

para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

Presenta

Abigail Damaris Amador Duarte

Asesora

Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes.

Ciudad Universitaria, CDMX, 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias.

A Dios, por brindarme la fortaleza para no claudicar aún en los momentos más difíciles y la templanza para concluir este proceso de manera exitosa.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser una casa de estudios formadora de profesionistas de excelencia, por darme la oportunidad de estudiar y adquirir conocimientos de los mejores docentes, así como permitirme aprovechar cada uno de los recursos con los que cuenta, siempre será un orgullo para mí formar parte de esta Universidad.

A mi asesora, la Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes, quien ha creído en mí y me ha apoyado para este trabajo y a lo largo de la licenciatura, quien me inspira cada día. Agradezco su tiempo, paciencia, dedicación, así como cada una de sus palabras, consejos y conocimientos, que me ayudan a superarme y ser congruente con mi postura como persona y pedagoga.

A los profesores Darío, Mauricio y Fernando con quienes estoy profundamente agradecida, quienes me abrieron las puertas de su salón y confiaron en mí sus palabras y enseñanzas.

Agradecimientos.

A mis padres Martha y Ricardo, a quienes nunca podré pagar cada uno de sus sacrificios. Son mi principal motivación; con su amor, comprensión e incondicionalidad, me sentí reconfortada aún en mis momentos de mayor desaliento, no hay palabras para expresar lo mucho que significan para mí. Este logro también es de ustedes, los amo siempre.

A mis queridas hermanas Eunice y Martha, gracias por ser mis maestras de vida, por las risas, por ser mis mejores amigas. Siempre juntas, las amo.

A mi cuñado Israel gracias por cada una de las palabras y por estar en los momentos más críticos durante este trayecto.

A Israel y Rodrigo, sepan que pueden llegar bien alto y que los sueños sí se cumplen. Son mis maestros de vida, los amo.

A Jorge, por acompañarme en este proceso, ser un soporte emocional y jamás desesperar cuando llamaba diciendo que no podía más, infinitas gracias.

A mis estimadas amigas Anahí, Christian, Itzel, Paola, Janeth, Jimena y Lidia, agradezco tanto haberlas encontrado en mi camino profesional, gracias por ser esta historia y amor compartidos, por ser mi familia elegida, porque con cada debate, cada pregunta, cada consejo hacen que quiera superarme y alcanzar nuevas metas. Son fundamentales en mi trayectoria.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 1 |
| Capítulo 1 Guías para antes de adentrarnos en la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”..... | 8 |
| 1.1 Programas y acciones orientadas al uso de tecnología en escuelas públicas..... | 8 |
| 1.1.1 Enciclomedia..... | 8 |
| 1.1.1.1 Perspectiva de docentes sobre enciclomedia..... | 10 |
| 1.1.2 Habilidades Digitales para Todos. HDT..... | 11 |
| 1.1.3 Algunos aspectos relacionados con tecnología dentro de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011 | 12 |
| 1.1.3.1 Curso de formación continua HDT..... | 14 |
| 1.1.3.2 Curso de formación continua La sociedad del conocimiento y las competencias..... | 15 |
| 1.1.4 Mi compu.mx..... | 15 |
| 1.1.5 @prende.mx..... | 16 |
| 1.1.6 Balance de los programas y acciones emprendidas..... | 18 |
| 1.2 Uso de medios digitales. Su relevancia para el análisis pedagógico..... | 19 |
| 1.3 Objetivo y planteamiento del problema..... | 23 |
| 1.4 Referentes teóricos..... | 23 |
| 1.4.1 ¿Medios digitales o tecnologías?..... | 23 |
| 1.4.2 Búsquedas..... | 26 |
| 1.4.2.1 Para encontrar hay que preguntar..... | 27 |
| 1.4.3 Imagen, visualidades y visibilidades..... | 28 |
| Capítulo 2. Enfoque metodológico..... | 32 |

| | |
|---|----|
| 2.1 Cambio de rumbo y entrada al campo..... | 33 |
| 2.2 Definición del enfoque metodológico..... | 35 |
| 2.3 Trabajo de campo..... | 36 |
| 2.3.1 Realización de observaciones y problemáticas enfrentadas..... | 36 |
| 2.3.2 Realización de entrevistas y problemáticas enfrentadas..... | 38 |
| 2.4 Otros caminos metodológicos explorados..... | 40 |
| 2.4.1 Narración de la experiencia..... | 41 |
| 2.4.2 Intervención pedagógica..... | 44 |
| Capítulo 3 Una aproximación al uso de medios digitales en la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”..... | 50 |
| 3.1 Usos de medios digitales..... | 53 |
| 3.2 Búsquedas en internet..... | 55 |
| 3.2.1 Las búsquedas en el contexto escolar..... | 55 |
| 3.2.2 Las ‘tareas de internet’ o cómo se trabajaba con búsquedas en clase..... | 57 |
| 3.2.3 La “flexibilidad para enseñar” | 60 |
| 3.2.4 La presencia de otras personas en la clase..... | 63 |
| 3.2.5 El uso del libro y el cuaderno en relación con las búsquedas en línea..... | 67 |
| 3.2.6 La clase en que el docente Darío realizó una búsqueda por medio del celular..... | 69 |
| 3.3 El papel del celular en el aula..... | 72 |
| 3.4 Uso de Whatsapp..... | 73 |
| 3.5 Las visualidades y visibilidades..... | 79 |
| 3.5.1 Imágenes dentro del aula..... | 80 |
| 3.5.1.1 Las imágenes en la clase del profesor Mauricio..... | 80 |
| 3.5.1.2 Las imágenes en la clase del profesor Darío..... | 81 |

| | |
|--|-----|
| 3.5.1.3 Las imágenes en la case del profesor Fernando..... | 82 |
| 3.5.2 Los mandalas en la clase del profesor Darío..... | 87 |
| 3.5.3 Repertorios..... | 90 |
| 3.5.4 Películas, videos y documentales..... | 93 |
| 4. Conclusiones..... | 102 |
| Anexo..... | 114 |
| Referencias..... | 118 |

Para la realización de esta tesis, se contó con una beca en el marco del proyecto de investigación “Las ‘imágenes digitales’ en la enseñanza y en el trabajo escolar”, desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (PRODEP), SEP-SES.

Introducción

Durante mi estancia en el nivel básico, recibía clases de computación, que era lo más cercano a las “TIC’s”, como nombraba a los medios digitales en ese entonces. Las clases en las que nos acercábamos al uso de la computadora en primaria, tenían que ver con el uso de la paquetería de office. Por lo regular en ese nivel me concentraba en realizar las actividades que se me pedían, y lo que aprendí por ese tiempo me es útil todavía.

Se quedó en mi memoria una clase cuyo tema era la realización de presentaciones en PowerPoint, ya que fue para mí uno de los primeros acercamientos a esta herramienta y no sabía qué opciones de la misma utilizar; recuerdo que mi presentación no contó con diseño ni con imágenes.

Para cumplir con la encomienda de la clase, copié y pegué un texto de *Wikipedia*; en mi presentación se quedaron los subíndices que esta página contenía. Al calificarme, el docente me comentó que esa práctica no era correcta, ya que había puesto mucho texto en mi presentación y además se veía que sólo había copiado, porque no había removido los subíndices. Esas indicaciones que me brindó el profesor, se quedaron grabadas en mi memoria y fueron una de las primeras guías que tuve para realizar futuras presentaciones.

A diez años de esa experiencia, puedo pensar diversas aristas que la vuelven problemática, por ejemplo, como lo menciona Chartier (2013), la forma de hacer textos en la web es distinta en contraste con la lógica que sigue la escuela. Mientras que en internet por lo regular se sigue una lógica de *collage*, en la escuela se apuesta por la estructura y la formalidad.

Además puedo pensar en que, para mi profesor de ese tiempo, que yo hubiera copiado la tarea tal cual como estaba en *Wikipedia*, significaba que, como lo argumenta Chartier (2013), estaba haciendo trampa, ya que esa es una de las concepciones sobre cómo hacer y presentar la tarea, que se encuentra en el

imaginario de los docentes. Más allá de si esa práctica puede traer problemas legales, en la escuela significa 'trampa'.

Distanciándome de esta situación propia, la veo de forma problemática. Como lo menciona Dussel (2009), los docentes son los encargados de transmitir la cultura básica e inherente a todo ser humano.

En un contexto en donde se hace uso constante de medios digitales, también parecería necesario que los docentes brinden las herramientas, habilidades y conocimientos para que los alumnos hagan uso óptimo de lo digital. Mi profesor de computación sabía que era necesario que supiera que copiar y pegar textos de internet, no era lo más adecuado.

Como lo menciona Corbetta (2014), a partir de estas experiencias breves y que posiblemente en un contexto no pedagógico pasarían desapercibidas, es como se puede repensar a las situaciones educativas, para vislumbrar las problemáticas, cuestionamientos y negociaciones de los que ha sido parte y fruto la escuela.

Dussel (2009), subraya que es relevante saber el modo en que el espacio escolar convive y se adapta con los medios digitales, es decir, sus formas de interacción con lo que previamente estaba en la escuela, como las disposiciones espaciales, o el uso del libro y el cuaderno, así como las características de los actores escolares que conviven con estos medios.

Cuando hice la presentación de PowerPoint antes mencionada, los comentarios del profesor hicieron eco al tener para mí una importancia o un sentido. En otras palabras, como lo refiere Dussel (2009), la escuela es una de las pocas instituciones en las que se brinda sentido a los acontecimientos culturales y a los efectos que éstos tienen en los educandos.

Es por ello que en esta tesis se realizó una exploración de un caso concreto sobre el uso de medios digitales en la enseñanza, que es el de la escuela primaria "Felipe Carrillo Puerto". Trabajé con tres docentes: Mauricio, Fernando y Darío¹, quienes

¹ Por razones de confidencialidad se ha cambiado el nombre de la escuela, profesores y alumnos.

cordialmente me brindaron su tiempo para problematizar aquellas situaciones en las que usaron medios digitales que, como lo propone Corbetta (2014), contribuyen al quehacer pedagógico.

Esta tesis tiene el objetivo de describir los usos de medios digitales por docentes de quinto y sexto grado de primaria de la escuela “Felipe Carrillo Puerto” ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl.

Para desarrollar los argumentos, presento la indagación y los hallazgos de la siguiente manera. En el Capítulo 1, describí los programas relacionados con medios digitales orientados a la educación básica, lo que es útil para contar con un panorama sobre los antecedentes de los medios digitales en la escuela. A pesar de que los dispositivos como computadoras y tabletas suelen ser eje de varios programas de política educativa, en la escuela “Felipe Carrillo Puerto”, no eran utilizadas.

Sumo además, cuestiones que aportan para mostrar la relevancia de este tema, en un contexto en el que pareciera que perviven mitos, por ejemplo, que a los alumnos se les considere ‘nativos digitales’ hace que se encuentren distanciados de lo que los profesores les pueden ofrecer, sin tomar en cuenta que, como lo menciona Dussel (2009), quienes han conducido y transformado las formas de relación con los medios digitales, son los adultos, no los niños.

Otro mito que se ha popularizado es el que refiere a que las clases en línea hacen más sencillo que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades, aunque como lo menciona Gándara (2013), uno de los problemas es que a veces las clases se reducen a brindar textos en PDF y realizar exámenes.

Como estos, existen muchos otros mitos que fundan las formas en que se utilizan los medios digitales en el contexto escolar, y es por ello que en este apartado me refiero a la relevancia del tema, la cual radica en argumentar que los medios digitales son utilizados de acuerdo con el contexto, es decir, que no todos los alumnos y profesores los utilizan de la misma manera, por lo que no basta con introducir tabletas o computadoras a las aulas, sino que es necesario fijarse en las

condiciones, desde la infraestructura, hasta la forma en que se movilizan los saberes al utilizar un medio digital. Por ejemplo, aunque existieron similitudes, la forma en que los profesores Darío, Mauricio y Fernando ejercitaban las habilidades, aptitudes, conocimientos, con los que contaban al enfrentarse a un medio digital, otros conocimientos, habilidades, aptitudes que podrían adquirir los alumnos al utilizarlos era distinta, incluso estando en la misma escuela.

En este mismo capítulo, integré los objetivos y preguntas que guiaron mi indagación. Desarrollé la perspectiva desde la que comprendo qué son los medios digitales; regularmente se tratan como herramientas de apoyo que pueden o no ser utilizadas, dependiendo de quién las use y para qué se requieran. En este caso, me centré en los docentes, por lo que se vuelve importante en sus prácticas en el aula.

En concordancia con lo que significan los medios digitales, desarrollé los conceptos de búsquedas, imagen, visualidad y visibilidad, porque me permitieron comprender los usos que observé desplegarse en clase; estos conceptos sirvieron como guía para el análisis posterior.

En el capítulo segundo presento las razones por las que en la licenciatura, me interesó el tema de medios digitales, lo cual empezó con una investigación realizada en segundo semestre, tiempo en que operaba el programa @prende.mx y con el que se habían dado tabletas a alumnos de 5° y 6°. En dicha indagación pude ver, entre otras cosas, que la profesora utilizaba muy poco las tabletas, debido a que el internet de la primaria era intermitente, o las tabletas presentaban por sí mismas fallas técnicas. En esta primera exploración me pregunté ¿por qué otras razones no utilizan las tabletas?

Posteriormente me posicioné desde un enfoque metodológico de corte cualitativo, orientado por la etnografía. Realicé observaciones y entrevistas a los profesores de la escuela “Felipe Carrillo Puerto”; la entrada en esta primaria se relacionó con mi consideración inicial para realizar trabajo de campo, para llevarlo a cabo en una escuela pública, debido a que es donde mayormente se sigue la propuesta curricular federal.

Un primer elemento útil, apoyado en el enfoque etnográfico, fue la realización de observaciones con base en lo que Bertely, refiere como “subrayados, inferencias factuales y conjeturas o notas analíticas tentativas” (2002, p.5) que se relacionó con que en el momento de la observación registré lo que sucedió, a la par de las primeras inferencias teóricas a las que llegué, lo que me permitió avanzar en la interpretación desde las primeras observaciones.

También realicé entrevistas semiestructuradas y a profundidad, lo que me permitió entender más ampliamente el uso de medios digitales por parte de los docentes, y sus posturas respecto a los mismos. No tener en el salón de clases las computadoras o tabletas electrónicas, posibilitaba que los docentes emplearan otras estrategias para las que era funcional el uso de medios digitales, como proyectar películas para mostrar parte del contenido formal.

En ese capítulo también exploré aquellas situaciones a las que me enfrenté dentro del trabajo de campo, que son relevantes, porque a veces pareciera que trabajar en campo resulta sencillo y no interviene en lo que previamente pensamos como camino en la indagación. El contacto con los maestros hizo que se modificaran mis preguntas y objetivos iniciales, de manera que más allá de que estos aspectos estuvieran totalmente establecidos, se redefinieron con base en lo que indagué dentro de la primaria.

En un primer momento me interesaba explorar las experiencias de los docentes mediante narraciones personales que ellos hicieran, sin embargo, por las condiciones tanto de los docentes como las mías, esto se complicó. No obstante, la narración de la experiencia es una cuestión que sigue llamando mi atención. Aprendí lo que conlleva, su definición e interpretación son complejas de enmarcar y aún más, de contar.

Además, propuse una intervención con el docente Darío de 6° año, en la que el tema central era, además del uso de medios digitales, los métodos anticonceptivos, propuesto por el docente. Tenía en cuenta que la forma en que se llevara a cabo no sería la que tenía planeada en un principio, sin embargo, como un aprendizaje, retomo el trabajo conjunto con el docente, quien contextualizó la planeación de la

intervención con las necesidades del aula, y acordamos realizar la intervención entre los dos.

El día de la intervención el docente se limitó a seguir lo escrito en el papel, aunque algunos elementos que él había propuesto fueron omitidos. De esta intervención, también adquirí aprendizajes valiosos para mi formación, a través de visualizar los contextos en los que se encuentran inmersos los profesores de educación básica. Por ejemplo, existía motivación por parte del docente para realizar la intervención, pero tuvo que salir del salón un momento, se podría pensar que por exigencias de dirección o comisiones de las que era encargado dentro de la misma escuela. Estas cuestiones se tratan de manera profunda en el capítulo número dos.

En el tercer y último capítulo, desarrollo un análisis de los hallazgos derivados de mi trabajo de campo en los grupos de los profesores Fernando, Mauricio y Darío, respecto de los usos de medios digitales en la enseñanza. Retomo la perspectiva sobre los medios digitales presentada en el primer capítulo, e incorporo algunos referentes específicos que me ayudaron en la interpretación de las prácticas que observé.

Los usos que observé fueron cuatro: Las búsquedas que los profesores indicaban a los alumnos realizar como tarea, y las búsquedas que el docente Darío realizó para complementar la información dentro de la clase cuando no contaba con libro de texto; el siguiente uso fue el Whatsapp, utilizado como medio de comunicación entre los padres y los docentes, de manera que el vínculo entre los mismos se presentaba principalmente por este medio, por lo que la relación docente-padre de familia, más allá de ser personal, se trasladaba a una comunicación vía WhatsApp; el tercer y cuarto usos son las imágenes y la proyección de películas y videos, las cuales eran brindadas a los alumnos por los profesores. En esta parte profundicé sobre los criterios que mediaban en la selección de los docentes, los cuales eran el gusto de los alumnos por esas imágenes y películas, y la congruencia que presentaban con la planeación de las clases.

En las siguientes páginas pretendo resaltar que más allá de contar con un aula equipada con medios digitales o no, son los actores educativos quienes brindan

sentido a los medios digitales, desde cómo se relacionan con éstos, hasta lo que hacen con ellos.

Las formas de relacionarse con medios digitales, también les brindan sentido. Como ya señalé en mi relato inicial, la sanción de mi profesor hizo que para mí tuviera valor no sólo lo que estaba en el monitor, sino en la forma en que a partir de ese momento, me fue posible realizar exposiciones en PowerPoint, y la manera en que seleccionaba información o contenidos específicos.

Finalizo con una serie de conclusiones con las que brindo un cierre global a este trabajo, en las que plasmo en un primer momento una síntesis de lo tratado, y en un segundo punto las reflexiones a las que me llevó esta indagación.

Capítulo 1. Guías para antes de adentrarnos en la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”

Como señalé en la introducción y profundizaré en el siguiente capítulo, mi interés por el tema de los medios digitales en la enseñanza primaria, surgió por experiencias previas en mis estudios de licenciatura. Para el desarrollo del proyecto de esta tesis, opté por continuar con este nivel educativo, y lo que se fue transformando, fueron las preguntas que guiaron mi indagación y la perspectiva teórico metodológica. En este capítulo, comenzaré por describir los principales programas y acciones orientados al uso de tecnologías en las escuelas públicas de educación básica, en razón de que sirven como referente para contextualizar algunas de las prácticas de los profesores en este nivel, y las dificultades que viven y marcan el uso que le dan a los usos de medios digitales. A partir de este encuadre, plantearé la relevancia de un análisis pedagógico de estos usos y cuál es el problema y las preguntas que finalmente condujeron mi indagación, y la escritura de esta tesis. Cierro el capítulo con los referentes teóricos que definieron mi postura frente al tema y que me condujeron en el análisis de los datos derivados del trabajo de campo.

1.1 Programas y acciones orientados al uso de tecnología en las escuelas públicas

Si bien intenté realizar una cronología, pareciera que la forma en que se presentan los programas está desordenada; lo anterior se debe a que algunos seguían operando mientras se comenzaba a implementar otro, por lo que iban a la par, es decir, dos programas se encontraban activos en el mismo año, así que no constituía un requisito finiquitar un programa para comenzar con otro.

1.1.1 Enciclomedia

Este programa operó de 2004 a 2011. En él se incluyó como actores importantes a los docentes, y se comenzó con la digitalización de libros de texto, además se diseñaron juegos didácticos relacionados con las asignaturas de la escuela primaria, específicamente en los grados de 5° y 6°. Se elaboró material didáctico que no requería conectividad a internet, estaba incluido en discos compactos o

pizarrones interactivos, entre otro tipo de materiales. El programa se presentaba como un medio, para la aprobación de la prueba enlace. La SEP (2016), sugiere que este programa presentó como debilidades la falta de capacitación de los docentes y la falta de dispositivos.

El programa *Enciclomedia* tiene relación con recomendaciones que realizaron algunos organismos internacionales, como la OCDE; fue una apuesta por las tecnologías. Si se analiza lo propuesto por la SEP (2016), se observa que la Secretaría continuó con proyectos pasados en el país, pero se le agregaron objetivos, por ejemplo, su uso para la aprobación de pruebas estandarizadas como PISA o Enlace. Además, se presentó la tecnología de un dispositivo por grupo, que consistió en brindar una computadora, cañón y pizarrón interactivo a cada grupo de 5° y 6° grados.

Enciclomedia presentó similitudes con *Red Escuela en Paraguay* y *Computadoras para Educar* en Colombia. No obstante, como lo menciona Martínez (2010), una crítica constante a este programa era que estaba en español y en muchas regiones de México se hablaba alguna lengua indígena, lo que inhibía el potencial de la escuela y de los alumnos para hablar en una lengua distinta al español y utilizar los medios de los que disponía *Enciclomedia*. (Martínez, 2010).

Un componente que interesa hacer notar de este programa, es el del 'sitio del maestro', en donde se resolvían dudas acerca de la forma de funcionar del programa, lo anterior mediante una página de preguntas frecuentes; además, se encontraban los enlaces para los programas de asignatura, así como para actividades extra como mapas o diagramas. Cabría la pregunta respecto de la forma en que los profesores hacían uso de los recursos que se les presentaban en línea, lo anterior debido a que pareciera que este sitio sólo brindaba información, más allá de fomentar el diálogo entre docentes o instituciones.

A partir de los objetivos del programa se pretendía fomentar en los alumnos las habilidades de indagación, análisis de información, entre otras, para lo que el docente resultaba pieza clave, ya que si éste de entrada no poseía las habilidades anteriores, sería muy complejo que las enseñara a los estudiantes. ¿De qué forma

los alumnos aprenderían a discernir cuál es la información necesaria para una investigación, así como la forma de obtención de hipótesis y conclusiones con argumentos sólidos?

1.1.1.1 Perspectivas de docentes sobre Enciclomedia.

Un supuesto era que los docentes se formarían de manera continua en el uso de este programa para que se pudiera explotar todo su potencial, eso si en las escuelas se contaba con la infraestructura requerida, como lo era el servicio de luz eléctrica.

Una ventaja de este programa, fue que ocurrió una digitalización de los libros de texto, que se comprimieron en CD's, por lo que no fue necesario el uso de internet.

El programa fue implementado y los docentes tuvieron que adaptarse a él, lo que se impulsó en el quehacer cotidiano de los profesores. Como lo hacía notar Sánchez (2006), los maestros en muy pocas ocasiones contaban con tiempo adicional para tomar capacitaciones, por lo que le dedicaban tiempo en los recesos, o durante las clases de deporte de los alumnos.

Los profesores trataban con las herramientas del programa, de acuerdo con su perspectiva. Sánchez (2006) reitera que *Enciclomedia* requería un tiempo para planear su uso de forma coherente, por lo que una práctica entre los profesores se relacionaba con tomar un tiempo para incluirla dentro del salón, utilizarla y realizar un balance del funcionamiento del programa. Si en general les iba bien, entonces se repetía su uso, pero si había una falla, entonces o se corregía, o ya no se usaba, lo que llama la atención, ya que los docentes aprendían a usar esta herramienta con base en el ensayo y el error.

Otros problemas reportados por los docentes se refieren a la cuestión de la didáctica de los materiales del programa. Como lo discute Sánchez (2006), en ocasiones presentaban fallas básicas dentro del sistema, como no poder seleccionar la respuesta correcta, o que las computadoras no soportaran el programa. Sánchez (2006), recalca cómo los profesores asumieron su papel para que los alumnos lograran un aprendizaje, entre los contenidos y los medios digitales; sustento de lo anterior es que hicieron hincapié en la importancia de *Encarta* para fomentar el

aprendizaje colectivo e individual, ya que se reforzaban los temas vistos en los libros y en las clases. Mediante el uso de lo encontrado en la computadora, los estudiantes generaban preguntas individuales, y de igual forma se vertían en actividades grupales como la lluvia de ideas.

Castañeda (2013), Lucas (2008) y Sánchez (2006), señalan que los docentes utilizaban un método expositivo para dar las clases, aunque dentro de la planeación se incluían las herramientas del programa. Una de las razones para insistir en la exposición, era que en muchas ocasiones no resultaba tan sencillo para todos los niños buscar la información que el docente les requería, o terminar una actividad a tiempo, por lo que no era posible que las explicaciones de los temas fueran personalizadas; además, la resolución de dudas era colectiva.

La calidad de la educación que se les brindaba a los alumnos tenía que ver más con la forma en que los docentes presentaban sus clases, que con el programa en sí, así como el tiempo extra que los profesores dedicaban a aprender sobre el programa, sin embargo, los métodos de enseñanza resultaron muy similares a los que los profesores implementaban antes de la puesta en marcha del programa. Por último, en el trabajo de Lucas (2008), una docente hace notar que la capacitación para aprender el programa hubiese sido necesaria, no obstante, entre los educadores compartían aprendizajes, es decir, ocurría una ayuda entre colegas.

1.1.2 Habilidades Digitales para Todos. HDT

Este programa tuvo una duración de sólo dos años: de 2009 a 2011, y se centró en primaria y secundaria. Pretendía mejorar el aprendizaje a través de proporcionar computadoras portátiles a los estudiantes de 5° y 6° de primaria y todos los grados de secundaria, además de dar seguimiento al programa *Enciclomedia*. La formación docente fue uno de los puntos más relevantes, por lo que se intentó capacitar a los docentes y administrativos en el uso del software.

Mediante una lista de cotejo, la SEP (2016) propuso, como áreas de oportunidad, entre otras: las condiciones de conectividad y de acceso a las TIC. Se enfocaba en cuatro ejes: el eje pedagógico, relacionado con trasladar el aprendizaje fuera del

aula; el eje de acompañamiento, en el que se incluye la capacitación a los actores; el eje de infraestructura, relacionado con un modelo 30-1 en primarias, en otras palabras una computadora por cada treinta alumnos y 1-1 dentro de las secundarias o una computadora por alumno; el eje de gestión, cuya propuesta era que cada escuela se propusieran objetivos propios, con base en estrategias concretas (SEP, 2012).

El programa de HDT, ofrecía plataformas en las que los docentes interactuaban con sus homólogos a nivel local, estatal y nacional (Castañeda, 2013). En estas plataformas, a diferencia del sitio de *Enciclomedia*, sí era posible que los profesores compartieran dudas, archivos o materiales que a ellos les habían funcionado dentro de las clases. De forma constante la Secretaría de Educación Pública subía noticias relacionadas con tecnología o con educación y la forma en que HDT era eficaz en las aulas (Castañeda, 2013).

Un ejemplo de lo anterior es el portal Explora, en el cual se brindaban datos sobre cómo realizar cursos en línea y en qué plataformas resultaba oportuno subir esos cursos, así como sugerencias de otros sitios en los que había actividades didácticas, y propuestas para realizar objetos de aprendizaje y reactivos de evaluación en línea. Cabe preguntarse cómo fue aprovechado por los docentes, ya que como lo menciona Castañeda (2013) se pretendía que Explora, fuera como una red social de profesores.

1.1.3 Algunos aspectos relacionados con tecnología dentro de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011

Las tecnologías en la educación primaria se tomaron como primordiales y conformaban uno de los ejes transversales de la reforma (Robles, 2012). Además se volvió una de las competencias que los estudiantes debían desarrollar. Como lo examina Robles (2012), se relacionaba el proceso de enseñanza con el uso de las tecnologías. Además, se ponía énfasis en estudios tecnológicos, y se resaltó el uso eficaz de las herramientas de esta índole para lograr aprendizajes. Otra característica es que éstas se encontraban al alcance de todos los estudiantes, y debían aprender a aprovecharlas de forma óptima para que pudiesen encontrar

información, compartirla con sus compañeros, y generar un aprendizaje significativo.

Existía una noción en cuanto a que los medios digitales iban a ayudar para la resolución de diversas problemáticas como la inequidad. Kalman (2010) señala que se asumía que los medios digitales tenían un potencial pedagógico alto, por lo que se apostó por los mismos (medios digitales). Sin embargo, es muy arriesgado afirmar que por el uso de tecnologías en el aula existe una equidad en el proceso enseñanza-aprendizaje (Kalman, 2010). Se pretendía que por hacer uso de medios como computadoras, existiría una igualdad en la enseñanza, lo que no sucedió (Kalman, 2010). Lo anterior debido a que el uso de ellas dependía de factores como el conocimiento que se tenía del dispositivo y de la información que contenía, así como de las habilidades y la capacidad del alumno para apropiarse del medio digital, y de los factores externos, que hacían que contar con medios digitales en una escuela fuera satisfactorio o no.

En otras palabras, se tenía pensado incluir mínimo treinta computadoras en cada aula de secundaria para fomentar la igualdad, pero no se analizó la forma en que iban a ser utilizadas por los docentes, ya que como lo menciona Kalman (2010), que existan computadoras no implica que exista equidad en el aula. Las formas que tienen los estudiantes de acceder a la información y cómo la usan, son anteriores a su entrada en la escuela y se relacionan con capacidades como la de discernimiento.

Para impulsar el uso de medios digitales en el aula, la SEP diseñó cursos de formación continua que abarcaban muy diversas temáticas. En específico, los cursos que se relacionaban con tecnología brindaban una visión general del programa, uno se llamaba Curso de formación continua Habilidades Digitales para Todos (HDT), y el otro tenía por nombre: Curso de formación continua La sociedad del conocimiento y las competencias. El contenido de estos cursos se sustentaba en brindar información (Fortoul, 2014), que ayudara a entender qué significaban los componentes de la Reforma Integral de Educación Básica (en este caso los medios

digitales), aunque queda la duda de en qué forma los docentes usaron la información brindada.

1.1.3.1 Curso de formación continua HDT

Con este curso que comenzó en 2009, se pretendía que los educadores conocieran y se familiarizaran con el programa HDT, que se incluyó en la RIEB. En el mismo se contemplaba que los estudiantes fueran capaces de desarrollar competencias en el manejo de las tecnologías, con base en la inclusión de aulas telemáticas (SEP, 2012).

En estos cursos se brindaba información sobre lo que eran las habilidades digitales. Además, una meta era que los participantes adquirieran aptitudes para el manejo de las tecnologías. Este curso partía del componente de acompañamiento del programa HDT, con el cual se pretendía que el seguimiento a los maestros se realizara mediante cursos en línea y asesoría pedagógica y tecnológica permanente (SEP, 2012), aunque la Secretaría no mencionó cómo ejecutar estas últimas asesorías. El curso se dirigió a docentes, pero también podían tomarlo directivos y personal administrativo, ya que el segundo módulo se relacionaba con la gestión escolar. En total tenía una duración de 35 horas y estaba compuesto por cinco módulos, que tenían que tomarse de manera presencial (SEP, 2012).

En el documento Programa Habilidades Digitales para Todos. Libro Blanco (SEP, 2012) se detalla el programa de las actividades que se tenían previstas, entre las que se encontraba la realización de lecturas comentadas, así como la exploración de una plataforma diseñada para el curso o exposiciones por parte de los asesores. Desde lo que se plasma en este documento, se puede pensar que las temáticas que se abordaban eran extensas y el tiempo para verlas era reducido, por ejemplo, en este documento aparece que en la unidad 1, había una actividad de exposición por parte del asesor, en la que debía abarcar las políticas educativas del sexenio y sus implicaciones, todo ello en máximo 60 minutos, por lo que la concreción del tema se pone en duda.

1.1.3.2 Curso de formación continua. La sociedad del conocimiento y las competencias

El formato era el mismo que el anterior, es decir, informar a los docentes sobre la sociedad del conocimiento, en ese sentido, queda la duda de si los cursos fueron funcionales para que los docentes planearan y llevaran a cabo con eficacia una clase basada en competencias, ya que las clases eran en su mayoría, relacionadas con exposiciones y lecturas de documentos informativos, así como la realización de resúmenes u otras actividades de síntesis.

Este curso comenzó a operar en 2011 y seguía vigente hasta 2017, se llevó a cabo en las ciudades de Durango, CDMX, Jalisco, Guanajuato, Campeche, entre otras (SEP, 2017). Es importante señalar las entidades en donde se realizó, ya que son las que se encuentran en el centro norte del país, y si se comparan con las regiones del sur, en estas últimas existieron cursos enfocados en otros aspectos, más que en tecnologías. Al ser un curso presencial, se llevó a cabo en las instalaciones de universidades públicas como la Universidad De Guadalajara o la Universidad Pedagógica Nacional, y tuvo una duración de 40 horas; para este curso no se tuvo una plataforma en línea.

Las actividades iban desde la observación de tablas comparativas acerca de los logros esperados al fin de cada ciclo de formación, hasta la exposición por parte de los participantes, de modo que la información era única para todos los docentes, y no se enfocaba en prever los contextos de los que provenían o el grado en el que llevaban a cabo su labor; los profesores hacían comentarios de texto y el asesor exponía el tema y resolvía las dudas. Uno de los retos de estos cursos era alcanzar a cubrir la gran cantidad de temas que se tenían previstos.

1.1.4 Mi compu.MX

Con este programa implementado entre 2013 y 2014, se dotaría con laptops a todos los alumnos de 5° y 6° de primaria de tres estados del país, bajo la noción One Laptop per Child OLPC que se relaciona con brindar una computadora a cada estudiante, (Artopoulos, 2013), así como al personal educativo de manera que se

logre una cobertura global. La Secretaría de Educación Pública (2016), señaló que éste fue un esfuerzo para que se brindara acceso a tecnologías, pero una de sus grandes debilidades fue que no contó con ningún tipo de monitoreo por parte del gobierno federal, y tampoco con una evaluación en la que se dieran a conocer los efectos del uso de las computadoras en la enseñanza y el aprendizaje.

Al igual que el programa *Enciclomedia*, *Mi compu.MX*, resultó parecido a programas implementados en otros países de América latina, “el propósito era reducir la brecha digital y social entre las familias y contribuir a la mejora de las condiciones de estudio de los niños y a la actualización de las formas de enseñanza.” (Glasserman, 2016, p. 1). Si bien estos objetivos resultaban ambiciosos, se puede resaltar que no distan de lo que se pretendía con los programas anteriores, ya que de igual modo, se hace hincapié en la enseñanza basada en los medios digitales, en este caso la computadora, como puede ser la exposición de temas mediante programas como PowerPoint. Se resaltaba la importancia de la reducción de la brecha digital.

De acuerdo con Kalman (2014), se repitieron los errores de programas pasados. Por ejemplo, la simplificación excesiva de los temas que imposibilitaba la reflexión, concretamente en matemáticas. El programa con el que se estudiaba matemáticas de 5°, proponía que quienes estudiaban eran payasos y se repartían “agua de habanero” (Kalman, 2014), resultando complejo que el estudiante relacionara lo que miraba en la plataforma, con lo que ocurría en su vida cotidiana. Además, carecía de instrucciones claras, es decir, que los videos y actividades se presentaban sin preámbulo, lo que podría prestarse a diversas interpretaciones por parte de los estudiantes. En contraste, al momento de brindar respuesta a los problemas, solo había una correcta.

Saber utilizar las computadoras no resultó una garantía para que este programa cumpliera sus metas, ya que si bien se buscó fomentar una actitud investigativa en los alumnos, fue necesario que previamente contaran con nociones concretas de la asignatura y de lo que la computadora y los programas les exigían, así como desarrollar nuevas estrategias cognitivas, que ayudaran a complementar sus conocimientos (Díaz Barriga, 2009). El docente desarrollaría habilidades y actitudes

muy parecidas a las de los estudiantes, pero traducidas en su nivel, por ejemplo, el intercambio de archivos o un aprendizaje asincrónico es decir de manera no simultánea. En otras palabras, el uso de la tecnología que se proponía con este programa, al igual que con los anteriores, requería de competencias específicas.

1.1.5 @prende.mx

El programa @prende2.0 continuó con las estrategias que se habían desarrollado en el anterior gobierno, para lo que se creó la Coordinación General @prende.mx, que se encargaría de dirigir lo relacionado con cuestiones de tecnología en el periodo, 2015-2018, desde la política hasta los materiales. Dicha coordinación surgió como un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Uno de sus objetivos, era que los mexicanos desarrollaran habilidades que les permitieran insertarse en la sociedad del siglo XXI (Moravec, 2018).

La justificación para la creación no sólo del programa, sino de la comisión, se relacionó en primera instancia, con una mejora de la calidad educativa, que para ese periodo 2015-2018, era una cuestión institucional. De igual modo, la SEP en 2016 propuso que mediante el acercamiento de todos los estudiantes a un dispositivo electrónico se promoviera una educación nueva y distinta (Moravec, 2018), lo que es cuestionable, y aunque desde los programas pasados se apostaba por ello, ninguno logró concretar las metas que se proponía; además, presentar una educación innovadora no necesariamente se relaciona con el uso de medios digitales.

Se continuó con el modelo OLPC, pero tras problemas como el mal funcionamiento de las computadoras, se invirtió en tabletas electrónicas que, al igual que en el programa pasado, tenían precargadas aplicaciones y programas, que se suponía coadyuvarían al aprendizaje de los estudiantes (Moravec, 2018). En un primer momento, se distribuyeron tabletas electrónicas no solo a estudiantes, sino a docentes, en los estados de Quintana Roo, Nayarit, Estado de México, CDMX, Hidalgo, Yucatán, y otros que en total sumaban quince. Uno de los ejes articuladores de dicho modelo, era la alfabetización digital, por lo que se pretendía

que los profesores fueran capacitados e introducidos en la utilización de estos recursos, y lo que permitían dentro del aula.

Las estrategias para brindar cursos de capacitación a los docentes fueron muy diversas. Méndez (2018) realizó una amplia investigación relacionada con las experiencias de los capacitadores en el estado de Yucatán, que principalmente provenían de la Universidad Autónoma de Yucatán. En el ciclo escolar 2015-2016, se realizaron alrededor de 11 capacitaciones, que iban desde el uso de Windows 8, hasta cómo incorporar los ejercicios precargados a la clase.

Méndez (2018) también observó que a diferencia de lo que ocurrió con los programas pasados, en por lo menos un estado se brindó capacitación para que los docentes se apropiaran de esta herramienta. Algunos profesores tuvieron que adaptar sus clases para la utilización de estas herramientas aun sin capacitación previa, sin embargo, Méndez (2018) resalta que tras recibir estas capacitaciones e implementar las herramientas pertinentes dentro de la clase, los maestros percibieron que había un cambio en las actitudes de los alumnos y en ocasiones un mayor interés.

Al igual que con *Enciclomedia*, los docentes y capacitadores del programa, hacían mención de que era necesario tomar tiempo para planear en qué momento hacer uso de los dispositivos, lo que dejaba poco espacio para la improvisación (Méndez, 2018). Un problema que se reporta y que no es novedad, si se compara con los programas pasados, es que en muchas ocasiones no existían ejercicios para realizar, o dichos ejercicios no posibilitaban que los alumnos movilizaran sus conocimientos forma colectiva o individual (Méndez, 2018).

1.1.6 Balance de los programas y acciones emprendidas

Para concluir este apartado vale la pena realizar un recuento de lo dicho hasta este punto. En general los programas descritos anteriormente relacionados con medios digitales, requerían de los profesores un tiempo extra para familiarizarse con computadoras o tabletas, así como con la forma para utilizarlos, a pesar de que los programas contaban con capacitaciones presenciales como es el caso de

Habilidades Digitales para Todos. En otros, como sucedió con *Enciclomedia*, los profesores recurrían a sus colegas para estar en contexto con lo que los programas requerían.

La implementación de los programas y la posterior utilización en el aula, hacía que en su mayoría los docentes planearan su clase para incluir el uso de la computadora, pizarrón o tableta electrónica, según fuera el caso. Como lo propone Sánchez (2006), para *Enciclomedia* los profesores realizaban las planeaciones con base en lo que sucedía en la cotidianidad “dependiendo de la materia, las actividades y el producto que esperaba obtener de los alumnos” (Sánchez, 2006, p. 189).

Los aspectos mencionados eran exigencias que los docentes tenían con cada nuevo programa, sin embargo, los medios digitales variaban, de manera que si en algún punto los docentes se habían acercado al funcionamiento de cierto medio, como la computadora, tenían que aprender a utilizar una tableta, además de incluir su uso en las clases.

En el periodo en el que realicé el trabajo de campo no existió un programa relacionado con medios digitales, no obstante, los docentes incluyeron en la planeación la utilización de medios, pero tener estos antecedentes ayuda a contar con una perspectiva de los programas anteriores, así como entender los referentes relacionados con medios digitales en el contexto escolar, con los que los profesores habían trabajado.

1.2 Uso de medios digitales. Su relevancia para el análisis pedagógico.

Como lo proponen Gándara (2013) y Chartier (2013) la tecnología se ha vuelto uno de los factores que constituyen la vida privada y pública de los individuos. Cada día resulta más común que las personas cuenten con dispositivos electrónicos conectados a internet; términos como ‘googlear’ o ‘tuitear’ son usuales.

De igual forma, en los medios de comunicación se resaltan los beneficios de los medios digitales, en spots publicitarios se observan personas que hacen un uso de éstos, por lo que se les ve como una herramienta funcional para todas las personas,

sin embargo, en dichos spots no se toma en cuenta el ambiente cultural en el que los sujetos se desenvuelven.

El uso de computadoras, tabletas y otros medios digitales, es tan popular que pocas veces se piensa qué consecuencias tendrá su utilización. Lo mismo ocurre en el ámbito educativo. Como lo propone Chartier (2013), en múltiples ocasiones se ha resaltado la manera en que los medios digitales benefician al espacio escolar, ya que al estar programadas de formas muy concretas, es complejo que pierdan concentración o lleguen a un punto de estrés, como sucedería a un ser humano, en este caso al docente, además los medios digitales posibilitan que los estudiantes obtengan la información que deseen, en el momento que lo prefieran.

Como lo señalan Corbetta y Dussel (2018), Chartier (2013) y Dussel (2010), se vuelven comunes en el discurso docente las afirmaciones que tienen que ver con que los niños aprenden mejor a través de medios digitales, sobre todo visuales. Se pensaría que la brecha digital se acentúa cada vez más rápido, por lo que los maestros, en muchas ocasiones parecen rebasados por sus alumnos, a los que consideran “nativos digitales”. Sin embargo, como lo argumenta Dussel (2009), quienes producen contenido visual digital y lo ponen al alcance de los niños son adultos.

Dussel (2010) argumenta que a la escuela se le mira como aquella que no ha sido permeada por ningún avance tecnológico. Es imposible afirmar que antes de que existieran los medios digitales, no había tecnología. Uno de los grandes avances en esta materia y de los que la escuela echó mano, fue la imprenta (Chartier, 2013). Por medio de ésta, se permitió la educación de masas y abrió paso a innovadoras formas de enseñanza, aprendizaje y curriculares, que siguen vigentes, como la lecto-escritura.

Como lo propone Chartier (2013), con la puesta en marcha de la imprenta disminuyeron considerablemente los índices de analfabetismo, lo que tuvo efectos que no estaban contemplados, como la mayor difusión de novelas y textos, porque la lectura colectiva pasó a ser individual, lo que la volvió más rápida.

A los medios digitales se les ha visto como herramientas con las que el docente es capaz de apoyar su clase. A modo de supuesto, Chartier (2013) discute que los docentes ya no tendrían que preparar la clase si se utilizan videos ya hechos; su tarea sería fomentar la mirada crítica de los estudiantes. Pero cabe cuestionar que para que exista una reflexión se utilizan herramientas cognitivas, que superan el hecho de mirar un video, (proyección 3D o imagen) y las apreciaciones de los estudiantes serían con base en la información, conocimientos, habilidades, aptitudes que cada uno adquirió.

Aunado a lo anterior, Dussel (2018) discute que se corre el riesgo de brindar mucho protagonismo al medio, sin tomar en cuenta aspectos políticos y culturales en los que está inserto, y otro riesgo es que se vea a la escuela separada de los medios digitales. La autora llama la atención sobre el hecho de que las prácticas escolares, concretamente la enseñanza, se han configurado de acuerdo con cambios e innovaciones de cada época, como es el caso de la imprenta, señalado antes.

Observar la incorporación de medios digitales en las prácticas de docentes y de los estudiantes en un espacio con especificidad como la escuela, y no como objetos que llegan y se insertan desde el exterior, permite contextualizar la manera en que éstos se han presentado en el ámbito escolar, y desmitificar algunos de los usos que se les ha dado. Por ejemplo, el supuesto de que la utilización de medios digitales facilita la expresión libre de los estudiantes, como lo sugiere Chartier (2013) no es generalizable, ya que no para todos los estudiantes es sencillo expresarse de forma oral o escrita, y para ello se requiere más que el uso de un medio digital.

Otra cuestión es que con las redes sociales, “publicar” ha pasado de los libros, y ahora cualquier persona puede hacerlo, lo que presenta un potencial pedagógico, ya que los estudiantes se habitúan a escribir mediante el ordenador, que corrige las faltas de ortografía, lo que los haría buenos escritores y por ende lectores, de modo que el docente sólo se preocuparía por hacer la respectiva revisión. Pero esto también es un mito, ya que como lo plantea Chartier (2013) para escribir de forma adecuada, son importantes los aspectos gramaticales, sintácticos y de redacción, que el ordenador no brinda.

Por lo ya mencionado, continúa como una tarea del docente la enseñanza de la expresión oral y escrita, de forma que con la adopción de medios digitales, parece que la tarea del docente se vuelve más compleja, ya que propone su planeación con lo que los programas tecnológicos introducen, lo anterior agregado a la enseñanza de contenidos, los cuales se relacionan con la cultura y con las capacidades de discernimiento de información, la reflexión, e interactuar uno a uno con cada estudiante, sin dejar de lado al grupo, actores escolares o herramientas. Para llevar a cabo sus tareas, los estudiantes, los docentes, la escuela, reconfiguran su manera de producir la enseñanza y el aprendizaje, es por ello que en esta tesis interesa describir y analizar la forma en que los profesores se han acercado a medios digitales, cómo los usan en las clases y para orientar el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con estudios realizados sobre el uso de medios digitales (Corbetta, 2014; 2018), los profesores hacen alusión a los pocos recursos con los que cuentan; o que los medios digitales a su disposición son mínimos o precarios, poco actualizados. Las dificultades se acrecientan, si observamos cómo se han llevado a cabo los programas de introducción de medios digitales en las aulas desde la política educativa, y su poca incidencia debido a distintas causas, que tocan cómo se planeó su introducción, los medios al alcance, la infraestructura con la que se contó, la que faltaba, la capacitación docente, las relaciones con el curriculum. No obstante, resulta relevante observar la forma en que en estas condiciones los docentes se apropian de los medios digitales que tienen a su alcance.

Los tres casos que observé para la realización de esta tesis, no son la excepción. Profesores de la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto” llevan a cabo el programa escolar y su forma de trabajo de acuerdo con los propósitos, con las expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes, y con los pocos recursos que tienen a la mano.

Se vuelve relevante reconocer los usos que los docentes brindan a estos medios, ya que permite saber en qué forma se relacionan con los alumnos a través de

medios digitales, cómo se trabaja en el aula, cómo desarrollan los contenidos del programa de estudios con su uso.

1.3 Objetivo y planteamiento del problema

En este trabajo me propongo describir los usos de medios digitales por docentes de quinto y sexto grado de primaria de la escuela “Felipe Carrillo Puerto”, ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl.

Las preguntas a las que respondo en el desarrollo son las siguientes.

- ¿Cuáles son los usos que hacen los docentes de 5° y 6° de medios digitales en los procesos de enseñanza?
- ¿Cómo introducen los docentes el trabajo con medios digitales en los procesos de enseñanza?

1.4 Referentes teóricos

1.4.1 ¿Medios digitales o tecnologías?

La utilización del término medios digitales resultó una de las preocupaciones para el ámbito educativo, no sólo en México sino en general, en América Latina. Como lo refiere Artopoulos (2013) en esta región es donde mayormente se ha observado la implementación de programas relacionados con tecnologías, los cuales siguen modelos similares, como el programa One Laptop Per Child (OLPC).

Lo anterior se realizó con miras a la mejora continua de la educación, por lo que se invirtió en la implementación de medios digitales para la escuela; se pretendía dar respuesta a problemáticas educativas, como el rezago en ámbitos de índole lingüística o numérica.

No obstante, la manera en que se adaptan los medios digitales es distinta, tomando en cuenta el contexto, ya que influyen factores como la infraestructura o la conectividad. Por ejemplo, Dussel (2010) refiere que para 2009 en América Latina, el país en el que había mayor acceso a internet era Chile, en donde más de la mitad

de la población contaba con internet, mientras que en Bolivia, sólo alrededor de un diez por ciento de la población accedía.

Se vuelve relevante conocer qué se entiende como medio digital, primero, porque es un concepto que se usa de manera recurrente en esta tesis y segundo, porque referirse a 'tecnologías' en general, hace que posiblemente se dejen de lado aspectos contextuales, como los del ejemplo anterior.

Como lo argumentan Dussel y Quevedo (2010), el ambiente escolar es un lugar con dinámicas específicas, por lo que también debe contextualizarse la manera en que se trata a los medios digitales; lo que lleva a preguntarme ¿qué efectos conlleva su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Al referirme a medios digitales y no a tecnologías, introduzco la noción de que en el espacio escolar, éstos conviven, interactúan, producen vínculos por medio de los actores escolares, quienes configuran y reconfiguran la enseñanza y el aprendizaje, con base en las necesidades que se presentan.

Para contar con un referente que guíe la discusión, recurro a la perspectiva de Dussel (2018), quien propone que los medios digitales:

...se definen no sólo por sus permisibilidades técnicas, sino también por sus protocolos de uso, esto es las prácticas y saberes de los usuarios sobre los aparatos, que influyen en cómo se despliegan distintas posibilidades en la vida social. (Dussel, 2018, p. 146)

Como lo refieren Dussel y Quevedo (2010), los medios digitales proponen una capacidad de autoría y publicación rápidas, por ejemplo, en minutos a través de ellos se crean escritos y fotografías para ponerlos a disposición de otras personas, lo que se presenta en redes sociales como Facebook.

Estas creaciones, se construyen y reconstruyen, lo que desde el contexto escolar posibilita otras opciones mediante las que se moviliza la reflexión, por ejemplo, Corbetta (2014) realizó trabajo con grafitis, en el que conjuntó el uso de teléfonos celulares con la realización de esta expresión (grafiti) por parte de los estudiantes. Mediante los celulares se realizaron búsquedas como la del origen del grafiti y se

tomaron fotografías de aquellos que a los alumnos les llamaba la atención, además se crearon canciones con base en dichas búsquedas y en la música que los alumnos portaban en su celular. En palabras de Corbetta (2014, p. 40), “el sentido era utilizar el dispositivo como archivo material y generar una actitud de reflexión (qué hay grabado, por qué, sirve o no etc.)”.

Como lo aprecié en el trabajo de campo, los medios digitales involucran un saber; desde cómo utilizar los comandos de una computadora, hasta cuestiones complejas como la movilización de saberes previos, para entrar en la web y encontrar información relevante, ya que la forma en que los profesores y estudiantes realizaban búsquedas en internet tenía que ver con la manera en que lo hacían fuera del contexto escolar, pero ello ayudaba a cumplir con propósitos específicos, como realizar una tarea escolar.

Los medios digitales permiten intervenir desde fotos hasta escritos de otros y crear los propios; pero como lo expresa Dussel (2015), estas posibilidades se ven acotadas por regímenes en este caso visuales, de los que destaca “que lo visual tiene una historia, que la manera en que vemos y representamos el mundo cambia a través del tiempo, no sólo por las tecnologías sino porque lo social mismo es redefinido” (Dussel, 2015, p.7).

Dentro de lo social, Dussel (2015) propone que se encuentra el sujeto visual, como agente con la capacidad biológica para mirar, pero también como producto de discursos visuales; dichos discursos interpelan al sujeto al momento de estar frente a un medio digital y producen subjetividades.

Dichas subjetividades se relacionan con las habilidades, destrezas y acciones que se despliegan al momento de estar frente a un medio digital, porque como lo subraya la autora (2010), si bien existen criterios de jerarquización, para consultas en la red, por ejemplo, la mayoría de personas los desconocen, y por lo general acceden al sitio con más visitas. A pesar de ello, quienes poseen mayores conocimientos sobre cómo utilizar los medios, discernir y poner en duda, los ejercitan sobre el contenido digital, no dejándose llevar por “su capacidad de seducirnos y fascinarnos” (Dussel, 2010, p. 30).

Los medios digitales no son artefactos o materiales neutros, o instrumentos para realizar un fin considerado independiente o en sí mismo. Cuáles se usan y cómo se usan, tiene implicaciones en la forma en que profesores y estudiantes se apropian de ellos y los efectos que tienen en lo que realizan.

1.4.2 Búsquedas

Uno de los usos de medios más recurrentes en las prácticas observadas, fue para realizar búsquedas en la web, que los hacían los profesores y alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”. Así mismo, se hacía uso de WhatsApp por parte de los docentes. En ambos casos es necesario un dominio de aspectos como la lectura y la escritura. Tanto en el uso de WhatsApp como para buscar información en la web, el lenguaje que se usa toma un corte de oralidad, razón por la que ambos términos se desarrollan dentro de la noción de búsquedas.

La cuestión de las búsquedas se torna problemática, ya que para realizar una consulta en internet, es necesario tener conocimiento de cómo leer y escribir. Kriscautzky (2013) menciona que “las prácticas de lectura y escritura están envueltas en contextos de intercambio social, que en la actualidad involucran... desde la computadora hasta los dispositivos móviles...” (Kriscautzky, 2013, p. 245). Dentro de dichos intercambios se encuentran mensajes de texto por redes sociales como WhatsApp, correos, blogs y bibliotecas virtuales.

Kriscautzky (2013) argumenta que, a partir de las búsquedas en línea, se han complejizado los procesos de alfabetización, ya que si bien históricamente han exigido un proceso de contextualización de lo que se lee y/o escribe y cómo comportarse ante ello, con la introducción de medios digitales también se vuelve necesario saber cómo escribir y bajo qué claves leer lo que se busca.

Adicionalmente, en un ambiente digital, en el que como lo refiere Dussel (2015), lo escrito -por ejemplo dentro de chats en línea-, toma también una dimensión de oralidad, se abre la posibilidad para incluir o combinar prácticas sociales que suponemos separadas, las cuales son escribir y hablar.

1.4.2.1 Para encontrar hay que preguntar

Con la aparición de medios que permiten consultas mediante la voz o asistentes personales guiados por inteligencia artificial, surgen escenarios para que personas que no tienen total dominio de la escritura o la lectura, o con alguna discapacidad, accedan a búsquedas; es el caso por ejemplo, de los niños que comienzan el preescolar, que no tienen dominio de la lectoescritura.

Para añadir, existe confianza en los algoritmos que el buscador presenta y en los resultados que arroja. Lo anterior podría relacionarse con lo que argumenta Sadin (2017) respecto de tres características de los medios digitales, que hacen que se les autorice y confié realizar acciones como definir un concepto o escribir ensayos con inicio, desarrollo y cierre coherentes.

La primera característica es la rapidez con la que los servidores son capaces de actuar y brindar resultados. Sadin (2017) propone como ejemplo Google, el cual condensa una serie servidores que permiten contar con una serie rápida de resultados indexados y relacionados con lo que se quiere encontrar.

La segunda característica que plantea Sadin (2017) para considerar como legítimos a los servidores, se relaciona con que cuentan con un complejo entramado de algoritmos que hacen que puedan responder a diversas situaciones azarosas, como los asistentes virtuales a los que se les puede brindar una serie de órdenes y actúan de manera que las cumplen.

La última característica que refiere el autor, es la aptitud de conversar fluidamente, que permite a más personas realizar actividades diversas, desde búsquedas en la web, activar diversos medios digitales dentro del hogar o en este caso el aula; por ejemplo, prender la computadora, e incluso sostener conversaciones con los asistentes virtuales.

La combinación de las características anteriores, hacen que se tenga confianza en los medios digitales, ya que difícilmente se equivocan. Además, operaciones complejas realizadas con anterioridad por los sujetos, como la toma de decisiones, por ejemplo al elegir una canción, se delegan de manera paulatina a los servidores

de internet y medios digitales; en otras palabras, están “concebidos para asistirnos de modo continuo gracias a un saber dinámico sostenido por una constelación de servidores” (Sadin, 2017, p. 25).

En cuanto a la lectura, Perelman (2013) sugiere que al realizar una búsqueda se hacen al menos dos tipos de lectura: el primero tiene que ver con una lectura rápida, en la que se leen las primeras líneas de algunos resultados que arroja el buscador. En un segundo momento, se realizan lecturas en las que se busca de manera más específica, sitios concretos de internet y lo que éstos contienen.

Como lo sugiere Perelman (2013), las lecturas en la web, requieren de estar muy atento a lo que se busca, ya que si bien como usuarios tal vez no se tome en cuenta bajo qué límites trabajan los servidores, se vuelve relevante ejercitar prácticas de lectura reflexiva para discernir entre lo que se ofrece desde la red, y tomar decisiones para llegar a lo que se quiere consultar.

Por lo visto hasta este punto, se puede mencionar que al realizar búsquedas, se hace uso de habilidades de lecto-escritura, que se relacionan con cómo escribir y leer lo que se busca en la red, lo que requiere conocimientos, habilidades y capacidades específicas sin las que se vuelve complejo encontrar fuentes confiables en la red.

1.4.3 Imagen, visualidades y visibilidades

Para el desarrollo de esta tesis se vuelve importante tener presentes los conceptos de imagen, visualidad, y visibilidad, que apuntan a los usos que identifiqué en la práctica de enseñanza de los docentes de la Escuela Primaria “Felipe Carrillo Puerto”. Estas nociones teóricas son útiles para comprender por qué se relacionan las impresiones digitales de imágenes con la cultura visual que los medios digitales impulsan, a pesar de que no se encuentren propiamente en una tableta, computadora, u otro dispositivo electrónico. Los conceptos también resultan un referente relevante para considerar las proyecciones en el aula, en su vínculo con esa cultura visual.

En primera instancia, se acota lo que desde esta tesis se entiende como imagen, visualidades y visibilidades, ya que a partir de estos conceptos me fue posible comprender y asumir una perspectiva coherente con la antes expuesta sobre los medios digitales. Es decir, las imágenes, lo que es posible ver y mostrar con ellas, dependen de cómo se traducen en las prácticas de profesores y estudiantes mediante usos y referencias a medios digitales.

Uno de los usos observados, fue la proyección de películas y videos. Si bien el uso de imágenes no es nuevo, la forma en que se expresa en el salón de clase, y los artefactos y formas culturales al que está ligado su uso, lo hacen de especial interés. Los profesores resaltaban la proyección de imágenes como elemento que fomentaba la atención, dado que a los alumnos les llamaba o motivaba utilizar imágenes, a diferencia de sólo usar textos escritos.

Como expone Dussel (2015), aseveraciones como la anterior, son comunes entre los docentes, no obstante, podrían dejar de lado que aspectos como la imagen, que ha sido parte del proceso educativo desde antes de la aparición de la escuela moderna. De igual manera, el cine ha logrado incorporarse en la escuela ya a “lo largo del siglo XX” (Benasayag, 2017, p. 63).

Cabría pensar que imagen y película son aspectos diferentes, sin embargo, para este trabajo, se retoma la perspectiva de Dussel (2015), quien observa que desde el idioma inglés existen dos vocablos para señalar a la imagen: *image* y *picture*. La primera representa cuestiones generales y abstractas, como pueden ser las representaciones mentales; la segunda, *picture*, se refiere a lo material y tangible, “la imagen que tiene una materialidad (aunque sea digital) que se plasma en una superficie y que circula como objeto” (Dussel, 2015, p.3).

Esta forma de representar a lo visual como algo material *-picture-*, incluye a las imágenes impresas o digitales, así como a las películas, recuadros o dibujos, que son utilizados dentro de prácticas sociales que las contextualizan; de modo que las imágenes tangibles se introducen en relaciones que les dan sentido.

Por lo que la imagen como un aspecto tangible a partir de la que se hace algo, incluye tanto a las películas como a los dibujos, que interpelan a los sujetos a actuar con ellas, desde contemplarlas hasta crear una nueva representación visual.

Queda responder ¿por qué visualidades y visibilidades? Dussel (2015) se refiere a este concepto en relación con “regímenes visuales que ayudan a pensar cómo se organiza el conjunto amplio de imágenes y miradas en una sociedad dada... lo visual tiene una historia, y la manera en que vemos y representamos el mundo cambia a través del tiempo” (Dussel, 2015, p. 7).

Como lo menciona Dussel (2015), cuando se mira una imagen resulta importante qué se mira, pero también cómo se mira, de manera que la noción de visualidades se refiere a “cómo se organiza un campo de la visión y la posición que ocupamos en él (mientras que) las visibilidades refieren al campo de lo visible y lo invisible a las imágenes que circulan y a las que se marginan” (Dussel, 2015, p.8).

En este capítulo brindo una visión sobre programas y acciones en materia de tecnología en educación básica, mediante la que denoto la intención por parte del gobierno por implementar medios digitales en el aula, aunque no destacan líneas de acción funcionales para estos programas, dejando de lado aspectos contextuales o por ejemplo, en programas como *Micompu.MX*, los materiales digitales no eran idóneos ya que su reproducción no se podía mantener estable.

De igual forma planteo la relevancia pedagógica del tema, que se relaciona con que pareciera que los medios digitales actúan igual en todos los ambientes, sin embargo lo anterior se refuta al pensar en otras tecnologías que se han utilizado en la escuela y que han ocasionado efectos que no se tenían previstos, por ejemplo, el auge de la novela con la entrada de la imprenta.

Esta noción se relaciona con el concepto de medios digitales expuesto anteriormente, ya que estos interactúan en la escuela dependiendo aspectos como las necesidades, habilidades, saberes de los actores educativos, es decir, se utilizan

con base en los ambientes conformados por los sujetos y los medios, sus condiciones y posibilidades.

Otros conceptos que desarrollé en este apartado fueron el de búsquedas, para las que interviene el dominio de lectoescritura, ya que es necesario poseer claves para buscar información, cómo y en dónde. Aunque pareciera que a través de los comandos de voz, incluso quienes no son capaces de leer o escribir hacen uso eficaz de los buscadores, esto porque existe una confianza en ellos, pues el supuesto es que difícilmente comenten un error; sin embargo, sin habilidades de discernimiento brindadas por la lectura, la confiabilidad de lo que se busca queda en duda.

Por último abordé a las imágenes desde el punto de vista de *pictures* o materialidades mediante las que es posible hacer algo o transformarlas, y que forman parte de una cultura visual, que si bien es común, también depende de quiénes estén mirando la imagen y cómo la miren, es decir, sus habilidades, capacidades y conocimientos previos, así como qué tipo de conocimiento adquieren a partir de la transformación o recomposición de las mismas.

Este entramado de conceptos, hace posible entender de mejor manera lo que escribí en los siguientes capítulos, ya que en el segundo capítulo abordé la forma en que me adentré en la primaria “Felipe Carrillo Puerto”, aquellas complicaciones que esta indagación implicó, cambios de rumbo que definieron los referentes teóricos expuestos.

Capítulo 2. Enfoque metodológico

Como señalé antes, el interés por este tema surgió desde los primeros semestres de la Licenciatura en Pedagogía, ya que realicé un proyecto para la materia de Investigación pedagógica 2 sobre el uso de las tabletas en 5° de primaria, a partir del que noté que, a pesar de que la tableta se presentara como un elemento novedoso, la profesora con la que trabajé en ese momento, no proponía actividades con la tableta en el aula, debido a que existían otros factores que impedían su uso, como la falta de conexión a internet, o que las tabletas dejaban de funcionar repentinamente. En la escuela en donde hice ese trabajo, aunque las tabletas estaban presentes, las condiciones no permitían que la profesora las utilizara, por lo que ella volvía a hacer uso del libro y el cuaderno; elementos que, como lo menciona Chartier (2013), en su momento fueron innovaciones dentro del ámbito escolar.

Entonces me surgieron cuestionamientos tales como: ¿Por qué a pesar de la existencia de las tabletas se siguen utilizando libros y cuadernos? ¿Cuál es el vínculo de los medios digitales con el curriculum dentro del ámbito escolar, sobre todo en educación básica?

Después de algunos semestres, en la licenciatura tomé otras clases relacionadas con tecnologías, algunas se enfocaban en educación a distancia, y otras asignaturas sobre tecnologías me brindaron herramientas útiles para el quehacer pedagógico; pero al conocer nuevas aplicaciones y herramientas tecnológicas, me preguntaba ¿de qué manera podrían ser útiles en las actividades de los docentes?

En el último semestre de la licenciatura, comencé a plantear este proyecto. En ese momento no contaba con conocimientos sobre *medios digitales* que fue la línea conceptual que seguí para esta tesis, pero sabía que tenía inclinación por realizar trabajo con docentes.

2.1 Cambio de rumbo y entrada al campo.

Antes de comenzar con este trabajo, fue necesario encontrar una escuela que aceptara mi entrada. De inmediato vino a mi mente la escuela primaria en donde trabajaba mi prima, ya que ella conocía a los docentes de 5° y 6,° que eran con los que estaba interesada en trabajar, además mi prima me había comentado la forma en que algunos utilizaban medios digitales. Pensaba que podría 'ir más allá' y conocer las experiencias de los docentes, ya que como lo propone Jay (2009) esta noción, experiencia, conlleva la idea de que no hay una forma única de contar una historia, y eso era algo de lo que en un inicio buscaba.

Sin embargo, el trayecto de esta tesis cambió, pues mi prima dejó de trabajar en aquella primaria, por lo que perdí el contacto con los profesores con los que tenía contemplado llevar a cabo este trabajo. Pedí ayuda a mi hermana, quien al ser docente de secundaria, tenía poca relación con docentes de nivel primaria, sin embargo, en una reunión a la que fue convocada, obtuvo el celular de un director de primaria.

Fue por ese medio que accedí a una primera entrevista con el director de la Escuela Primaria Federal "Felipe Carrillo Puerto" ² turno matutino. Dicha escuela se localiza en el municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México; como colonias aledañas se encuentran Agua Azul y Virgencitas. La escuela colinda con otras primarias y secundarias de la zona, detrás de ella se localiza un mercado, una iglesia y una casa de cultura. Durante mis primeras exploraciones en el trabajo de campo, al transitar por las calles cercanas, existía ajeteo y por lo regular había mucha gente caminando, o haciendo algún tipo de ejercicio e intercambiaban saludos con las personas que transitaban, desde estudiantes hasta comerciantes.

Dentro de la escuela la condición exterior pasaba a segundo plano, y los ruidos que se escuchaban, eran más bien del micrófono o de la música de ensayos para festivales; las personas que estaban ahí se encontraban involucradas con el ámbito escolar: padres, maestros, alumnos, administrativos, entre otros. Como lo

² Por razones de confidencialidad se han cambiado los nombres de la escuela, docentes y alumnos.

argumenta Viñao (2008), las instituciones escolares son capaces de organizar y hacer sus propios espacios y dinámicas “todo parecía indicar que lo que realmente sucedía tenía su propia lógica” (Viñao, 2008, p. 18).



Imagen 1. Distribución de la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”. Al fondo se observa la dirección, en medio los salones de 1ª a 4º y el último edificio corresponde a uno de los salones de 5º y 6º. Sobre el techo de las aulas centrales se encontraban personas impermeabilizando. 25/01/20.

En ese contexto, acudí a mi primera charla con el director, me presenté y él me comentó que necesitaba a una persona que administrara el aula de cómputo, desde la gestión -pues existían computadoras que necesitaban arreglo-, hasta la organización de los 15 grupos para acudir al aula. Sin embargo, mi interés versaba no sobre el aula de cómputo, si no sobre la forma en que los docentes incorporaban o no, medios digitales en la enseñanza. Además, en ese momento quería conocer sus experiencias, de manera que tuve que mencionar que mi propuesta era parte de mi trabajo de tesis. El director accedió a permitirme trabajar en el lugar; para ello

me pidió un documento que mostrara los objetivos del proyecto, y cronograma detallado de actividades a realizar dentro de la escuela.

Los documentos requeridos presentaban una justificación que respondiera a las preguntas “quién eres y qué vienes a hacer aquí”, ya que a la escuela habían acudido otros jóvenes anteriormente, pero iban a realizar servicio social o prácticas profesionales. Por lo regular provenían de una Escuela Normal que se encuentra cerca de la zona; sin embargo, el director me comentó que nadie había ido para realizar una tesis, por ende, requería conocer un poco más el proyecto.

En ese momento no tenía delimitadas qué otras actividades además de observaciones y entrevistas, iba a realizar, pero mi objetivo era conocer las experiencias de los docentes sobre cómo usaban los medios digitales en el salón de clases.

2.2 Definición del enfoque metodológico

Decidí retomar un trabajo de carácter cualitativo, partiendo de la perspectiva de que la escuela es un espacio cultural e histórico, en el que se construyen saberes particulares (Julia, 1995, Viñao, 2008). Bajo esta mirada, la enseñanza es una “actividad que se lleva a cabo en un espacio y tiempo específico (los espacios y tiempos escolares)” (Viñao, 2008, p.11.)

Orientada por una sensibilidad etnográfica, acercándome a la cotidianidad de la escuela, considerándola como un espacio y tiempo con sus particularidades, sus rutinas, formas de trabajo (Bertely, 2002). Realizaría observaciones de clases, en específico, en las que los profesores utilizaran medios digitales, además de entrevistas. De manera que para mi segunda charla con el director, llevé los documentos que me había pedido, que describían sólo que haría observaciones, pero le comenté que conforme avanzara el trabajo, muy probablemente realizaría otras actividades, a lo que el director amablemente accedió.

Pedí permiso para tomar fotos de los materiales y edificios, así como para grabar en formato de audio las conversaciones formales que tuve con los profesores y las clases que observé, lo que me autorizó.

Acorde con lo dicho en los párrafos anteriores, decidí retomar la observación "... entendida como un proceso sistemático por el cuál un especialista recoge (...) información relacionada con cierto problema. Como tal proceso en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado" (Rodríguez y Gil, 1999, p. 150).

En este sentido direccioné mi indagación a la pregunta ¿qué uso hacía el docente de medios digitales, a partir de las formas de enseñar en clase? Tomé en cuenta que mi presencia como agente externo que observó el ambiente escolar, modificó la forma de comportamiento de los sujetos; por ejemplo, en una ocasión, el profesor Mauricio estaba explicando el tema de 'aparato reproductor femenino', volteó a verme y comentó, 'la maestra va a explicar esto' refiriéndose al ciclo menstrual. Hice una síntesis muy rápida y el profesor dijo que parte de lo que yo había dicho, los alumnos tendrían que buscarlo en internet. Esto añadió una secuencia a la clase, que sin mi presencia hubiera sido distinta. Al estar en el aula, en ocasiones los alumnos me preguntaban cosas como qué hacía allí. Este tipo de interacciones cambiaron, en cierto sentido, las dinámicas de esas clases.

Para la realización de las observaciones, retomé la propuesta de Bertely (2002), para elaborar un guion, quien menciona que a partir del instrumento, se tiene que conectar lo que sucede diariamente en la escuela, con las conceptualizaciones teóricas previas del investigador.

2.3 Trabajo de campo

2.3.1 Realización de observaciones y problemáticas enfrentadas

Acudí por tercera ocasión a la escuela primaria. En esa ocasión conocí a los docentes de 5° y 6°, con quienes desde un principio tenía interés en trabajar. Entré a la dirección esperando que el director fuera quien me presentara con los maestros, lo cual no ocurrió, ya que cuando llegué el director me dijo que los salones de esos grados altos estaban al fondo, por lo que caminé hacia donde estaban dichas aulas, y me presenté con tres profesores que elegí aleatoriamente; fueron con los que

trabajé durante cinco meses: del 23 de septiembre de 2019 al 12 de febrero de 2020.

Accedieron a colaborar conmigo, los profesores Mauricio, Darío y Fernando, todos egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional. Al principio les comenté que quería observar las clases, pero que conforme fuera avanzando el trabajo de campo, realizaría otras actividades, que para ese momento no estaban totalmente delimitadas.

El profesor Darío fue el único que daba clases en 6°, pero al elegirlo de manera aleatoria lo supe hasta que me brindó su horario de clases, mientras que los docentes Fernando y Mauricio, eran los titulares de los dos grupos de 5°. Al proponerles observar qué uso hacían de medios digitales, el profesor de 6° manifestó su interés y gusto por “las tecnologías”, mientras que los otros dos docentes expresaron que en la escuela no contaban con esos materiales, pero me interesó ver cómo los incorporaban en determinados momentos dentro del salón, ya que en un primer momento parecería que no se utilizaban porque no se contaba con materiales como cañón o computadora; sin embargo, las referencias que se hicieran respecto de medios digitales, resultaban un punto interesante, pues a partir de ellas los profesores articulaban aspectos en su manera de enseñar y desarrollar las clases.

En la tercera visita les pregunté cuándo podría empezar, y me propusieron el lunes 23 de septiembre de 2019, día en que comencé con las observaciones, mediante las cuales obtuve una perspectiva de la forma en que los docentes hacían uso de los medios digitales en el aula. Durante un mes acudí a las aulas, y registré 14 observaciones; mediante las que me hice preguntas sobre lo que profesores y estudiantes hacían y decían.

Por medio de su horario, que previamente me proporcionaron, les dije que acudiría a las clases que ellos me indicaran. El profesor Fernando me dio acceso a la clase de Geografía, Mauricio y Darío a Ciencias Naturales, ya que me comentaron que esas eran las clases donde habría más posibilidad de usar medios digitales.

Me guíe por el horario, y una semana asistí en los días que estaban asignadas esas clases, pero al entrar al aula, las asignaturas no eran las que los docentes me habían dicho, sino otras.

En ocasiones la clase que a la que iba (Geografía o Ciencias Naturales) los docentes ya la habían dado, o me decían que no la verían ese día porque habían hecho ajustes en los horarios. Ante esta situación, el profesor Mauricio mencionó que el horario de sus clases podía variar; seguí acudiendo a las mismas horas que estaban asignadas en los horarios, lo que me brindó la oportunidad de estar en diversas asignaturas, desde Formación cívica y ética, hasta Matemáticas.

Lo anterior me permitió pensar en el uso 'no tradicional' de medios que se realizaba, es decir, rara vez se utilizaban dispositivos digitales en el aula, pero los profesores tenían discursos y opiniones acerca de los medios digitales, las cuales se presentaban en su forma de enseñar y de seleccionar los contenidos pertinentes.

Por lo que pude comenzar a formular preguntas con base en lo que observaba en aquellos momentos, además, en ocasiones mis notas daban pie a la situación que se había vivido ese día, pero para saber cuál era la situación concreta, tenía que volver a las grabaciones de clase, lo que me generaba otros cuestionamientos, tales como: ¿Han tomado cursos sobre medios digitales? ¿Por qué no miran el celular ni en los momentos 'libres'? ¿Qué opinan sobre los medios digitales?

2.3.2 Realización de entrevistas y problemáticas enfrentadas.

Opté por llevar a cabo entrevistas semiestructuradas. Consideré que así podría vislumbrar algunas "dificultades con las que los maestros se encuentran en su trabajo" (Woods, 1987, p. 78). Además, como menciona Woods (1987), uno de los aspectos relevantes al realizar una entrevista, se relaciona con la curiosidad de quien realiza la entrevista por oír y descubrir, qué motiva a los sujetos, en específico a los docentes, para llevar a cabo su labor día con día.

Durante el periodo del 28 de octubre al 13 de diciembre de 2019, realicé dos entrevistas semiestructuradas a cada profesor y, a principios febrero de 2020, una entrevista a profundidad a cada docente. Primero elegí la entrevista

semiestructurada ya que, sin ser exhaustiva, permitía conocer aspectos puntuales sobre el objeto de estudio al contar con la posibilidad de modificar, añadir u omitir preguntas durante el desarrollo de la misma. En el caso específico de los docentes entrevistados, hubo cuestiones concretas en las que me pareció necesario profundizar, con base en las observaciones que realicé de sus clases.

Aravena (2006) propone que la a entrevista semiestructurada permite obtener datos que le interesan al investigador a partir de un guion conductor. Como lo menciona la autora (2006), “la entrevista es aplicable en aquellas situaciones donde existen relaciones sociales” (p. 63).

Además, las entrevistas semiestructuradas “permiten hacer explícito el conocimiento implícito, las respuestas pueden señalar el camino hacia la solución de un problema más grande de investigación y revelar conocimiento existente... de manera que pueda hacerse accesible para su interpretación” (Flick, 2004, citado en Aravena, 2006, p. 64).

La última entrevista decidí hacerla a profundidad, ya que con ello habría mayor apertura para que los docentes pudieran responder, así como permitir espontaneidad por parte de la entrevistadora y los entrevistados. Como lo propone Woods (1987), aunque las entrevistas a profundidad suelen no tener una estructura concreta, se vuelve relevante contar con una guía y objetivos a cubrir con la conversación. Por otra parte, existen –en mi caso existieron- aspectos específicos en los que se requiere preguntar cuestiones muy puntuales, mientras que en otras cuestiones, como lo menciona Woods (1987), se necesita dejar expresar al entrevistado de modo que se cree un ambiente de empatía y confianza.

En las entrevistas a profundidad “el investigador desea obtener información, sobre determinado problema, y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista quedando ésta a libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor.” (Rodríguez y Gil, 1999, p. 168).

Acordé las nueve entrevistas con los docentes para días en los que no estuvieran a cargo del grupo, en otras palabras, cuando los alumnos se encontraran en actividades como deportes. Por lo regular los alumnos estaban en esta clase cuando se llevaban a cabo las entrevistas. En una ocasión el grupo del profesor Mauricio daba la clase de inglés mientras yo entrevistaba al docente, y en otra, el grupo del profesor Darío ensayaba un bailable en el patio. Con los tres docentes, llegué al acuerdo que las entrevistas las realizaría durante estas clases, que por lo regular duraban una hora, pues en un inicio les había planteado que las entrevistas tendrían esa duración; sin embargo, cada una de ellas duró aproximadamente una hora y media. En estos treinta minutos no previstos, los profesores dejaban actividades a los estudiantes, y mientras los atendían, seguíamos conversando.

2.4 Otros caminos metodológicos explorados

El recorrido en una indagación, implica pensar posibilidades de acercamiento al objeto de estudio y recorrer las orientaciones teóricas y los recursos necesarios. En el caso del grupo de docentes que me permitieron observar sus clases y entrevistarlos, intenté junto con ellos, dos vías de acceso adicionales a las observaciones de clase y las entrevistas en relación con los usos de medios digitales.

Como señalé antes, lo que en un principio me interesaba, era acercarme a sus experiencias en el sentido amplio. Sin embargo, tanto las consideraciones hechas por ellos mismos acerca de usos mínimos de medios digitales, como las condiciones de sus cargas laborales y las condiciones propias de los recursos disponibles en mi indagación, no me permitieron profundizar en dos de los caminos que intenté explorar. Me refiero al trabajo con la narración de experiencias y a una intervención pedagógica, elementos que si bien no recuperé para el reporte final, me permitieron aprendizajes valiosos y hacerme algunas preguntas que quizá más adelante explore. Por la relevancia que considero tiene en mi formación y en las posibilidades que pudiese abrir en futuros trabajos, sintetizaré esos caminos explorados y algunas de las dificultades para llevarlos a cabo.

2.4.1 Narración de la experiencia

Como señalé antes, llamaba mi atención trabajar sobre las experiencias amplias de los docentes en torno a medios digitales, es decir, que no sólo me interesaba conocer la forma en que se relacionaban con los medios dentro de la escuela, sino fuera de ella, además era de mi interés por conocer situaciones pasadas en que los docentes hubieran tenido contacto con medios digitales; lo anterior, bajo el supuesto de que quizá en esta escuela no utilizaban medios digitales, pero sí en otros momentos y espacios.

Con base en lo anterior, a la par que realizaba las entrevistas semiestructuradas, en las que incluí apartados relacionados con las situaciones previas de los profesores, comencé a leer sobre la metodología que propone Suárez (2004; 2011) relacionada con la documentación narrativa, ya que como lo menciona Jay (2009) las vivencias biográficas están íntimamente ligadas a la experiencia; no necesitaba una biografía de los docentes, pero sí requería una situación que tuviera que ver con sus trayectorias de vida.

La escritura narrativa, fomenta entre otras cuestiones la reflexión sobre las situaciones y el acontecer propios (Suárez, 2004). Como lo argumenta Terigi (2012) en pocas ocasiones el docente reflexiona y piensa sobre el conocimiento que genera, el cual no es de corte científico, pero sí se relaciona con saber “generar otras intervenciones y nuevos conocimientos” (Terigi, 2012, p.30).

Además, como lo propone Julia (1995), la mayoría de papeles y escritos que se generan en la escuela son desechados, por lo que buscarlos a la posteridad es complejo, y en ocasiones se les mira sin importancia o relevancia. En contraste, brindarle importancia a lo que se escribe y lo que se sabe, podría posicionar al docente en una perspectiva distinta de él mismo.

De manera que mi pretensión al seguir la metodología de Suárez (2004; 2011) se relacionaba con mirar al profesor en una posición de autoreconocimiento. A pesar de ello, me encontré con diversas dificultades. La más relevante, es la que Suárez (2004; 2011) refiere: la realización de un taller que conjunte a los docentes en un

mismo espacio. El espacio más próximo con el que contaba era la UPN unidad Ajusco, debido a que mi asesora podría gestionar un espacio allí.

Los docentes dijeron que no podrían ir hasta la UPN debido a sus labores. Fernando por ejemplo, tenía dos plazas; Darío me propuso que se realizara el taller en la escuela, sin embargo, por cuestiones de tiempo y organización no fue posible.

Decidí hacer algunas modificaciones e intentar que los profesores narraran por escrito sus experiencias, a partir de proporcionarles una consigna desarrollada por Serrano (2017), con algunas adecuaciones.

De manera impresa les propuse la siguiente consigna.

Estimado Profesor:

El escrito que hará favor de compartirme, tiene como objetivo conocer su experiencia con la utilización de medios digitales. Por lo anterior, el enfoque que se utiliza es narrativo, lo que posibilita la reflexión y análisis de dicha experiencia a partir de la vinculación con acciones pasadas y actuales. Como lo propone Serrano (2017), las narraciones de “la experiencia vivida no sólo es escribir éxitos logrados...como una certeza” (p.31) también tienen que ver con los aspectos complicados o momentos de conflicto.

Al escribir la narración considere lo siguiente:

-Haga la elección de una experiencia vivida por usted en algún momento de su trayectoria como docente, que incluya el uso de medios digitales. ¿Cómo se relaciona esa experiencia con aspectos anteriores a esa experiencia y de la actualidad? Considere que estos aspectos, pueden estar o no relacionados con lo escolar o con su trayectoria como docente.

-Utilice la primera persona y escriba en pasado.

-Haga uso del lenguaje cotidiano en su narración, y del lenguaje que normalmente emplea, de manera que sea clara para usted, en primera instancia.

-Elija un principio para la historia, el cual será el que desate el resto de la narración. Sitúe al lector brindado un contexto; si aparecen otros personajes, puede nombrarlos con seudónimos.

-Reconstruya la situación; sitúese a usted mismo de nuevo en ese momento. ¿Cómo se llevó a cabo la experiencia? ¿A qué problemáticas de la situación se enfrentó y cómo las resolvió? ¿A qué dilemas propios se enfrentó y cómo los resolvió? Puede agregar páginas o sitios web que utilizó en ese momento, videos o fotografías de la experiencia, de manera que muestre una visualización amplia, tanto como lo desee.

Gracias por su colaboración.

Los tres docentes accedieron a realizar el ejercicio, y al preguntarles si tenían dudas, me comentaban que no; acordamos que regresaría por sus escritos en una semana. Llegué a la escuela una semana después, y los docentes argumentaron no haber tenido tiempo para escribir por haber preparado el festival del día de la Revolución, por lo que le pedí a cada uno brindarme una nueva fecha de entrega. Los tres me pidieron una semana más, volví a la siguiente, y nuevamente me dijeron que no tenían nada escrito y pidieron una semana extra. Ese día les propuse intercambiar los escritos entre ellos; a la tercera semana volví, comenzaba el mes de diciembre, ellos estaban ocupados con otras cuestiones, pero me brindaron sus narraciones.

Las tres narraciones eran cortas, por lo que tenían pocos argumentos sólidos de inicio, desarrollo o desenlace; sin embargo, ese día intercambié los escritos, de modo que Fernando pudiera leer y hacer observaciones sobre los otros dos textos, de igual manera, Mauricio y Darío.

Cuando vi a los profesores y les pedí comentarios sobre los escritos de sus compañeros, los cuales hicieron verbalmente, ellos dijeron que las narraciones de los otros profesores eran tan cortas que ni siquiera podían brindar observaciones, el profesor Mauricio dijo que incluso les faltaba coherencia.

En ese contexto miré la necesidad de realizar el taller presencial, pero los profesores me comentaron que estarían muy ocupados para acudir en diciembre, sabía que esa metodología en las condiciones en las que me encontraba con los profesores iba a ser poco útil, de manera que dejé de pensar en explorar la experiencia de los

docentes desde un enfoque narrativo, con base en la metodología que era de mi interés.

Aunque finalmente no recuperé el enfoque de la experiencia en el sentido narrativo, considero que puede ser interesante trabajar sobre la misma. Si como lo argumenta Benjamín (citado en Jay, 2009) existe una crisis de la experiencia y un olvido de la memoria, esto se traduce en menor reflexión y por ende en una crisis no sólo para recordar lo pasado, sino para proyectar a futuro, pues “al preservar (mediante la experiencia) el pasado también se protegía de la posibilidad de un futuro diferente” (Jay, 2009, p. 387).

2.4.2 Intervención pedagógica

A la par de proponer las otras actividades, comenté a los profesores la posibilidad de realizar una intervención que tenía como objetivo que ensayaran maneras de utilizar medios digitales en el aula, distintas a lo que hasta ese momento hacían, y mirar las problemáticas a las que se enfrentaban al momento de la implementación. Sólo el profesor Darío aceptó, le comenté que él podía brindar el tema que quisiera para la intervención, el cual fue ‘métodos anticonceptivos’.

El tema me inquietó, pues nunca había planeado una intervención relacionada con educación sexual. Mientras realizaba observaciones y entrevistas, también le recordaba al docente que planearíamos y realizaríamos en conjunto una intervención. Al principio él me comentaba que ya tenía materiales digitales para utilizar, pero al pedírselos, me decía que los había olvidado o que me los enviaría por correo. Cuando intenté contactarlo por correo no me respondió.

Para dicha intervención realicé un primer boceto, que incluyó el uso de medios digitales. Lo fundamenté en Benasayag (2017), Corbetta y Dussel (2018) y Dussel (2015). Llegó diciembre y le pregunté al profesor que si aún seguía en pie la actividad; me contestó que sí. Le planteé además, si era posible llevar la actividad con perspectiva de género, más que orientada por un enfoque biológico, en lo que estuvo de acuerdo; así es que comencé a leer sobre esos temas.

Para el siguiente boceto, además retomé a Galicia (2019) y Morgade (2006), quienes han trabajado aspectos de la educación sexual en la escuela con perspectiva de género, y no infantilizan ni minimizan términos como el placer o las relaciones sexuales.

En el mes de enero le recordé al profesor enviarme los materiales que él ya tenía, nuevamente me comentó que los había olvidado, por esa razón, le dije que hiciera una propuesta de intervención y yo por mi parte contaba con una. Le propuse vernos nuevamente y decidir sobre ambas para armar una propuesta colaborativa, aceptó y acordamos vernos en una semana.

A la siguiente semana volví a la escuela, sin embargo, el profesor se encontraba aplicando examen y argumentó que ya no se acordaba hasta un día antes, le pedí una nueva fecha para vernos y quedamos el viernes de esa misma semana. Regresé el día acordado, y nos sentamos a planear la actividad.

El docente tenía como propuesta la utilización de lo que él llamaba 'lapbooks' que eran imágenes que solía ocupar en clase las cuales tenían un formato parecido a un tríptico en donde los estudiantes colocaban la información solicitada, por mi parte tenía en cuenta la proyección de dos videos: 'Cadi hace amigos' que es una escena de la película, 'Chicas pesadas', en la que un entrenador habla sobre métodos anticonceptivos. Y el otro se llama 'Otis pone un condón', que es parte del capítulo cinco de la serie 'Sex education', en donde el protagonista debe poner un condón en la clase de biología. Aceptó el primero, pero del otro afirmó que era muy explícito, por lo que lo rechazó. De igual forma, le propuse la utilización de una aplicación en su celular llamada 'mi calendario', que presenta un control del ciclo menstrual de las mujeres; estuvo de acuerdo, además le pregunté si era posible el uso de imágenes que los alumnos pudieran manipular y convertir como ellos quisieran; también aceptó.

Posteriormente le comenté de la realización de un comercial, pero me respondió que no quería tener problemas con los padres al grabar las caras de los alumnos, así que entre los dos pensamos en la realización de un podcast tratando el tema de 'métodos anticonceptivos'; de igual forma se incluyó el proyecto de las 'lapbook'.

De lo que le propuse, cada elemento tenía un objetivo, por ejemplo, la aplicación de celular se relacionaba con lo que mencionan Corbetta y Dussel (2018), respecto a que el uso del teléfono celular está cerrado dentro de las clases, tanto para los alumnos como para el docente, pero ¿qué aspectos se fomentan si el mismo docente es el que autoriza a los alumnos usar el celular del profesor?

A la anterior pregunta, por ahora no tendré respuesta. La razón es que un día antes de la actividad, el docente me dijo que se había suscitado una situación fuerte por dos alumnos que llevaban celular y, aunque en ningún momento el grupo utilizaría sus propios celulares, sino el del docente, él preferiría no realizar esa actividad.

El día de la intervención, el docente volvió a argumentar haber olvidado las imágenes lapbooks que le correspondían, así que esos carteles tampoco se llevaron a cabo. El propósito de ver el video eran los comentarios que el docente podría hacer en torno al mismo y cómo lo manejaba dentro del aula, no obstante, se limitó a reproducirlo y como tal seguir lo que ya se había escrito en la carta descriptiva que habíamos hecho (anexo #1), sin añadir nada adicional, e inclusive salió del salón durante la actividad.

Por lo anterior, la intervención deja ver actitudes que el docente ya había mostrado con anterioridad, y que se relacionan con cuestiones que había observado, o le había preguntado sobre las mismas. Por ejemplo, la razón por la que no llevó las imágenes correspondientes, o no me mandó el material que decía tener, puede tener que ver con lo que en una entrevista comentó:

Darío: Sí [sólo comparte en quienes confía] porque de verdad hay quienes le toman captura de pantalla y lo andan divulgando, también como antes me costaba trabajo descargarlas pero ahora ya sé las páginas, entonces ya lo voy descargando; antes yo sí era de que no lo descargo y es mío pero ahora ya no, ya me está costando menos trabajo pues ya se los comparto.

Darío: La actitud de los compañeros fue diferente y pues no todos, al principio sí se los compartí a todos, pero empezó a pasar que se los compartían a maestros de otras escuelas, y dije, pues sí es algo dentro de la escuela, pues se tiene que quedar aquí... (Entrevista profesor Darío 5° año, 07/11/19)

La intervención permitió apreciar cómo dentro del contexto de la escuela primaria se vuelve complejo el uso de medios como el celular, y algunos de los criterios de selección por los que el profesor determina qué videos pueden ser útiles dentro del salón, ya que comentaba que uno de los videos al 'ser explícito' podría acarrear problemas con los padres de familia.

De igual forma siguió literalmente lo que indicaba la carta descriptiva, pareciera que no quería dejar espacio a dudas de por qué decía lo que decía.

Finalmente, el profesor salió del salón en medio de la realización de una de las actividades, por lo que parecería que a pesar de que exista la iniciativa por realizar ejercicios con medios digitales, el contexto le exige otras cuestiones como acudir a juntas o dirección, lo que implicó desatender por ese momento a los alumnos.

Por lo dicho hasta este punto, es posible observar que el planteamiento del problema y el enfoque que inicialmente tenía cambiaron con base en las condiciones a las que me enfrenté. A pesar de que no fue sencilla la realización de este trabajo de campo, también me queda la satisfacción de haber entrado a la cotidianidad de las aulas, la cual es compleja, pero como lo menciona Jackson (1991); estar inmerso en el día a día escolar hace que los pequeños detalles que lo conforman se vuelvan invisibles, y fue satisfactorio mirarlos como visibles.

Recurrí a la condición de alguien que indaga con un enfoque y carácter cualitativo, al estar atenta a los sucesos que quizá para los involucrados (en específico los docentes) no tenían importancia. Por ejemplo, el hecho de que los alumnos solían usar un vocabulario proveniente de las redes sociales, o en general de internet. Durante una clase cuando Angy hablaba con sus compañeros, agregaba algunas veces la palabra "hashtag", que se refiere con el símbolo "#" y es utilizado principalmente en Twitter; el profesor Mauricio parecía no escuchar al niño, no otorgó relevancia al asunto, incluso pude percatarme que al preguntarle por esta cuestión, a él le extrañó, por lo que debí describirle a qué situación de clase me refería.

Si bien las cuestiones que intenté como la narración y la intervención salieron de otra manera a lo esperado, fueron actividades de las que tuve un aprendizaje, del que sin duda podré hacer uso en el futuro, por ejemplo, para proponer un taller de escritura, con todas las formalidades del mismo, en donde me asegure que asistan profesores.

Por su parte, la intervención se llevó a cabo y los alumnos aprendieron algún aspecto. Es importante considerar que el trabajo que se realizó, fue con personas a las que de alguna manera les transmitimos algo. Sin embargo, este tema, así como el de las narraciones, tendrán 'tela de donde cortar'. Me quedan aprendizajes, y la motivación para volver a pensarlas y rehacerlas en otros contextos.

Los cambios y la información con la que me quedé al final de este trabajo, no son pocos, por el contrario, el tratamiento y análisis de lo visto en las clases y relatado en las entrevistas, vuelve al trabajo de los siguientes capítulos, una cuestión compleja y muy interesante en torno a los medios digitales, ya que pareciera que en la Primaria "Felipe Carrillo Puerto", al encontrarse en la periferia, o no contar en algunos salones con medios digitales como cañón o computadora, el uso de medios digitales se vuelve imposible. No obstante, como lo argumentan Corbetta y Dussel (2018), entran en juego las posibilidades del docente, así como otros aspectos que se presentaron en los grupos de los profesores Darío, Mauricio y Fernando sobre los que se torna interesante profundizar en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Una aproximación al uso de Medios Digitales en la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”

En este capítulo, abordo los usos de medios digitales que observé en los dos grupos de 5° a cargo de los profesores Mauricio y Fernando, y en el grupo de 6° a cargo del profesor Darío, a quienes acudí en la Escuela Primaria “Felipe Carrillo Puerto”.

Dichos usos se relacionan con las búsquedas en la web que realizaban los profesores dentro de la clase, por ejemplo, para buscar un concepto cuando no se contaba con libro de texto, y las búsquedas que realizaban los alumnos como tareas para las asignaturas. En una ocasión el profesor Mauricio dejó como tarea para casa que los alumnos buscaran de una página de internet indistinta, la definición de obesidad, posteriormente, la copiaran en su libreta, y la comentarían al día siguiente.

Por otra parte, los usos de WhatsApp, principalmente funcionaban como una vía de comunicación con los padres, por ejemplo, al profesor Darío, los papás le enviaban las recetas médicas que servían como justificantes para las faltas, entre otros aspectos.

El uso de imágenes tenía que ver con impresiones que los profesores Darío, Fernando y Mauricio brindaban a los alumnos, ya que comentaban que llamaban la atención de los estudiantes; mientras que las películas que el profesor Darío proyectaba al 6° grado, mencionaba que eran un complemento para temas de clase; por ejemplo, para día de muertos miraron la película Coco.

En conjunto, estos usos dan cuenta de la manera en que los profesores lograban traer los medios digitales a las aulas, en las que de primera instancia se podría pensar que no existe el uso de estos medios, ya que materialmente en los salones no se encontraban pizarrones electrónicos o computadoras.

Desde los programas como *Enciclomedia*, o *Micompu.MX* en México, descritos en el Capítulo 1, se ha apostado por la inclusión de “nuevas tecnologías y medios”

(Corbetta y Dussel, 2018, p. 18), lo que ha provocado grandes inversiones en ellos. Como lo menciona Artopoulos (2013) en el periodo de 1995-2005, en la región de Latinoamérica hubo un crecimiento económico que permitió a los gobiernos proponer programas enfocados en tecnologías.

Dichos programas se implementaron en las escuelas, pero como lo argumentan Artopoulos (2013) y Chartier (2013), existía desconfianza de los docentes para utilizar de manera recurrente los medios digitales con los que se contaba. Artopoulos (2013) refiere que, en algunos países, como Uruguay, se desarrolló un plan de capacitación para los profesores, lo que hizo que tuvieran mayor acercamiento a los programas que tenían que ver con tecnologías. En México, no se corrió con la misma suerte.

En el caso de los tres docentes que me permitieron observar sus clases en la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”, no fue sencilla la incorporación de medios digitales en el aula, y los profesores las buscaron por su cuenta el tipo de capacitaciones que en Uruguay constituyeron una respuesta, como lo relata el profesor Mauricio:

Mauricio:.. yo en lo personal no soy muy aficionado a ello, aparte de que sí me ha costado un poquito de trabajo entenderle bien al movimiento de las teclas y los dedos de alguna manera.

[Abigail]: Entonces ya durante su trayectoria, ya como docente ¿ha tomado alguna capacitación relacionada en tecnologías?

Mauricio: Por parte de la dependencia no, son cursos que uno tiene que ir buscando por propia cuenta.

[Abigail]: ¿Qué lo motivó a tomarlos?

Mauricio: Primero para conocer el funcionamiento de la computadora y algunos programas que para mí, se me dificultaban, cómo Excel; a mí me llamó la atención estar más actualizado en la computación y para trabajos administrativos, que aquí en mi trabajo para nosotros es fundamental hacerlos, ya que hoy en día es lo de moda, la cuestión de hacer todo tipo de trabajo en computadora. (Entrevista, profesor Mauricio, 5º año, 28/10/19)

A pesar de que en Latinoamérica se presentaban programas para la inclusión de medios digitales, surgían problemáticas tales como: conocimiento de aspectos técnicos, cómo hacer que los medios ‘convivieran’ con los materiales que ya estaban en el aula como libros y cuadernos, para las que los ministerios de educación consideraron la capacitación como una solución (Artopoulos, 2013).

En el caso de los tres docentes de la escuela “Felipe Carrillo Puerto”, tuvieron que ‘buscar por su cuenta’ dichas capacitaciones, las que más allá de proponer estrategias didácticas, se relacionaron con aspectos que se consideraron básicos, y que les sirvieron para realizar trabajos de índole administrativa, como listados, que poco tenían que ver con su forma de enseñar en el aula.

Siguiendo el planteamiento de Artopoulos (2013), y a casi veinte años de la propuesta del primer programa relacionado con tecnologías en México, llamado *Enciclomedia* en el año 2004, cabe preguntarse por los cambios que se generan, o no, en las prácticas de enseñanza a través del uso de medios digitales. ¿Una solución tecnológica “se traduce en una nueva práctica de enseñanza?” (Artopoulos, 2013, p. 65).

Esta pregunta me abrió camino para pensar sobre lo observado y escuchado durante el periodo en que realicé el trabajo de campo, ya que los docentes utilizaban los medios digitales de manera que pareciera ‘no convencional’, es decir, no hacían uso frecuente de computadoras u otros dispositivos. Al preguntarle al profesor Mauricio por los medios digitales que usaba, afirmó que no era “muy aficionado” (Entrevista, profesor Mauricio, 5º año, 28/10/19).

Al cuestionarles a los tres docentes si tenían interés en tomar cursos relacionados con medios digitales, respondían que no, una de las razones era que no contaban con el tiempo necesario.

Por otro lado, con la aparición del “uso comercial de internet” (Gándara, 2013, p. 107), éste se popularizó, se sustituyó a los disquetes, cd’s entre otro tipo de software. ¿Qué sucedió en la escuela con las tecnologías ya existentes como libros

o cuadernos? ¿Cómo se incorporó el uso de medios digitales, lo que incluye internet?

Dentro de la primaria “Felipe Carrillo Puerto”, el uso de medios digitales no se relacionaba con si existían o no los dispositivos físicamente dentro del salón, más bien pasaba por cuestiones que para los docentes surgían como relevantes, por eso señalo que los usos no eran los ‘convencionales’ o típicos, por ejemplo, el de pizarrones electrónicos o computadoras.

3.1 Usos de medios digitales.

De acuerdo con lo observado en las clases y los dichos de los docentes en las entrevistas realizadas, identifiqué los cuatro usos que describo de manera general a continuación, y con base en los que desarrollo este capítulo.

Búsquedas en internet

En este apartado ubico las búsquedas en internet que realizaban los docentes dentro de clase, y aquellas que se llevaron a cabo por los alumnos, las cuales se dejaban de tarea de asignaturas como Ciencias Naturales, Español o Geografía, ya que son útiles para analizar cómo las usan los docentes en vínculo con los contenidos a enseñar. Describo los aspectos que los profesores ponderaban al tomarlas en cuenta para la clase, ya que como tareas a casa, se comentaban en el aula, y un rubro que se tomaba en cuenta, era que los alumnos llevaran la tarea en la libreta, bien fuera impresa o una copia a mano, ya que para los docentes representaba una evidencia. También me referiré a la manera en que se retomaban en las clases y las puntualizaciones que los profesores realizaban a partir de ellas, por ejemplo, una de las formas para retomar las tareas que los alumnos buscaban en la web, era la lectura en voz alta de las mismas, porque no en todas las ocasiones todos los alumnos realizaban la búsqueda de tarea y, en palabras de los docentes, la lectura ayudaba a complementar datos de las tareas.

Uso de WhatsApp

Este uso se refiere a las ocasiones en las que los docentes hicieron referencias al uso de Whatsapp, la manera en que utilizaban este medio para comunicarse con los padres de familia, lo cual se relaciona con las actividades de la clase que se enviaban a partir de este medio.

Las visualidades

Imágenes

En este uso ubico lo relacionado con la búsqueda, selección y presentación de imágenes por parte de los docentes; en algunos casos, las obtenían de internet o les eran enviadas para su utilización por colegas.

También identifiqué aquí, el uso que hacían los profesores respecto de las imágenes que llevaban los alumnos. A 'simple vista' se pudiera pensar que este uso no está relacionado con medios digitales, pues las impresiones de imágenes no se encuentran dentro de un ordenador o proyector digital, sin embargo, los profesores contaban con compilados de imágenes (digitales o físicos) que presentaban una referencia para la manera en que era llevadas a la clase. Adicionalmente, los tres docentes, tomaban fotos de las actividades que realizaban con sus alumnos, ya que constituían "evidencias" de sus actividades.

Películas, videos y documentales

En este último uso ubico lo relacionado con la reproducción de películas, videos o documentales en clase. Atiendo al propósito de los profesores de reproducir películas en la clase y a sus criterios para seleccionar una u otra película para mirarla con los alumnos.

A continuación, describo estos usos por parte de los profesores Fernando, Darío y Mauricio, y sus alumnos en la Escuela Primaria "Felipe Carrillo Puerto".

3.2 Búsquedas en internet

3.2.1 Las búsquedas en el contexto escolar

Como lo menciona Perelman (2013), existe un mito que tiene que ver con que las búsquedas en internet resultan mucho más sencillas que las exploraciones en los libros, pues pareciera que las respuestas a lo que se quiere saber están al alcance de un clic, por lo que como lo vislumbra Chartier (2013) los alumnos sumarían contenido valioso a sus producciones escolares.

Sin embargo, se corre el riesgo que señala Chartier (2013), relacionado con que quienes obtengan los mayores beneficios de estas tareas sean quienes posean, por ejemplo, herramientas de descarte y selección, así como cierto bagaje cultural, y que algunos alumnos sólo tienen oportunidad de adquirir dentro del contexto escolar, y además resultan de un proceso largo de enseñanza y aprendizaje.

Si los alumnos no poseen las herramientas necesarias y se les obliga a hacer uso de medios digitales, como lo propone Chartier (2013), la utilización que hacen de éstos resulta lo básico, pues no se logra prever qué otras cuestiones les brinda esa herramienta.

Los tres docentes dejaban a los alumnos hacer búsquedas en internet como tareas para casa, sin presentarles o indicarles fuentes específicas, o algún criterio que las mediara

Mauricio: Sí porque que me traigan de una u otra fuente específicamente, vamos en ellos es novedoso ir a la computadora y buscar, ahora si se la pido de una fuente muy específica, se le va a complicar o yo siento que se les va a complicar, a ellos y al padre de familia, porque al final es el que lo hace, y repito que de 30 niños, dos son los que saben manejar bien la computadora. (Entrevista, profesor Mauricio, 5º año, 28/10/19)

En el testimonio del profesor Mauricio, se hace presente la noción que él tiene respecto a que algunos alumnos no realizaban búsquedas de manera frecuente, o que incluso, a sus padres se les haría complejo realizar búsquedas si indicaba páginas o fuentes concretas. En las ocasiones en que indicaron páginas

específicas, fueron las que sugería el libro de texto, de las que el url era: <http://basica.primaria.sep.gob.mx> Este sitio contenía pestañas de acuerdo con la materia. Por ejemplo, en Ciencias Naturales para el tema relacionado con enfermedades de transmisión sexual, existía una pestaña que trataba VIH; sin embargo, era un requisito que las tareas estuvieran colocadas en la libreta, y por lo regular el docente pedía copiar lo que se encontrara, aunque algunos alumnos imprimían y pegaban la información tal cual en el cuaderno. Las tareas eran aceptadas por el hecho de realizarlas, incluso si no era como el profesor lo había pedido; por ejemplo, en una clase del profesor Fernando, la tarea consistía en llevar un mapa impreso del continente americano, y aunque algunos alumnos llevaron un texto que describía el descubrimiento de América, no el mapa, el docente lo calificó, al considerarlo un esfuerzo por parte de los estudiantes "...lo considero... a nivel esfuerzo que hacen los chicos por cumplir con una tarea" (Entrevista profesor Fernando, 5° año 29/01/20) .

Kriscautzky (2013) argumenta que una de las funciones de las tareas que implican el uso de internet, se relaciona con vislumbrar la complejidad del fenómeno que se trabaja, en otras palabras, el uso de medios digitales "debe ser didáctico. Es decir, no pensemos en enseñar computación a los niños como una clase especial, sino introducirlos a algo más amplio como la cultura escrita" (Kriscautzky, 2013 p. 247). Chartier (2013) por su parte, hace mención respecto a que la lógica de los textos producidos en internet, resulta distinta que los de la escuela, ya que en esta última se recurre al orden y a la estructura lógicas del español: sujeto, verbo, complemento, mientras que varios de los textos de la web hacen uso de la superposición o collage.

Se pensaría que podría resultar complejo que los educandos alcanzaran un nivel óptimo para utilizar las herramientas al realizar búsquedas de internet si de entrada se les brindan criterios muy amplios para su utilización, lo que incluye la página a seleccionar.

Por lo regular, en las clases observadas las tareas se relacionaban con búsquedas de conceptos o temas, de igual forma, se buscaban imágenes -consideradas más

adelante en este trabajo-, ya que como lo propone Dussel (2009) las imágenes llevan una larga trayectoria como parte de la enseñanza que con el uso de medios digitales toma características a considerar, por lo que merece un análisis por separado en el contexto de la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”.

Las clases en las que observé búsquedas en internet fueron: Español, Geografía y Ciencias Naturales. La dinámica en las clases de los profesores de 5° -Mauricio y Fernando-, consistía en que dejaban una tarea y la revisaban en la siguiente clase. Observé solamente una clase de Geografía en donde el profesor Darío de 6°, realizó una búsqueda en su celular, ello estaba relacionado con la carencia de libro para esa materia.

3.2.2 Las ‘tareas de internet’ o cómo se trabajaba con búsquedas en clase

En una clase del profesor Mauricio sucedió lo siguiente

El grupo pasó a la clase de Ciencias Naturales y el profesor pidió la tarea de ese día que consistía en que se debía copiar en la libreta, información relacionada con la obesidad, la cual se debía obtener de un sitio indistinto de internet. La mayoría de alumnos no la realizó, por lo que el profesor comentó que harían esa tarea en su casa, y la siguiente tarea sería para revisarse en la siguiente clase, y afirmó: “si no han hecho tarea para hoy lunes quiere decir que se les va a acumular, porque hoy voy a dejarles otra cosa, y ya no va a ser una cosa que investigar, sino dos, para que se informen; y esa tarea ya saben que les cuenta”.

Al preguntarle qué había sucedido después, el profesor me respondió:

Mauricio: No, ya no, generalmente los niños así son. Si no lo buscan ya, generalmente es el pretexto para decir, es que no lo encontré, es que no apareció y ya no lo pude hacer, yo que tengo 30 niños, dos son los que me pueden decir que sí lo hicieron, entonces lo que hacemos es que ellos les expliquen a los demás cómo le van a hacer, y yo lo que les digo es que hagan el ejercicio para que puedan ver lo que se les dejó, y si no pues aquí nosotros lo improvisamos. (Entrevista profesor Mauricio 5° año 28/10/19)

Los alumnos no realizaron la tarea como se los había indicado el profesor, a pesar de que él les insistió en que era sencillo; además, los que sí lo habían hecho, le explicaron a los otros compañeros. La tarea consistía en que los alumnos debían buscar en una página de internet de su preferencia, información acerca de la obesidad, posteriormente copiarla en su libreta. De igual forma, el profesor manifestó que este tipo de tareas sólo las llevaban a cabo una minoría de alumnos del grupo.

Lo anterior también sucedía en la clase del profesor Fernando. Cuando llegué a una de las clases, el docente había pedido a los alumnos dejar su cuaderno sobre el escritorio, mientras ellos copiaban texto y un dibujo del libro, él calificaba tareas, y me dijo: “les dejé imprimir este mapa y estoy calificando a los que lo hicieron” (Registro de observación, clase de geografía del profesor Fernando 5° año 03/10/19). Al mostrarme qué calificaba, noté que no todas las tareas tenían el mapa indicado por la consigna del profesor ya descrita antes, que consistió en que los alumnos debían imprimir y pegar en su libreta un mapa del continente americano.

El profesor Fernando también afirmó que eran pocos los alumnos que llevaban las tareas, por esa razón las calificaba, aunque no fueran sobre tema solicitado:

Fernando: En general hay poca respuesta, de una tarea que dejamos para investigación de internet podremos decir que de los 30, la traen cuatro o cinco nada más, son los que sí hacen ese tipo de trabajo en internet y bueno, sí, sí hay variables, hay gente que se enfoca a otras páginas y gente que sí se enfoca a lo que uno les deja.

Fernando: Lo considero como un esfuerzo, a nivel de un esfuerzo que hacen los chicos para cumplir con el trabajo. (Entrevista profesor Fernando 5° año 29/01/20)

En general los estudiantes hacían las tareas en las libretas; aunque fueran textos impresos, tenían que pegarlos en los cuadernos. En ocasiones, los docentes Fernando y Mauricio indicaban a los alumnos que debían copiar los textos en la libreta, no obstante, algunos alumnos los imprimían y pegaban. Los profesores hacían notar que esa no era la forma en que se había pedido la tarea, posteriormente las calificaban, ya que la tarea tenía que ser copiada en la libreta.

Copiar la tarea requiere la movilización de conocimientos de lectura y escritura, lo que se pone en juego en las búsquedas en internet. Como lo refiere Perelman (2013), al realizar una búsqueda en un inicio se realiza una lectura rápida, y no es hasta una segunda lectura cuando con más detenimiento se lee aquello que se utilizará de internet³.

Lo mencionado se relaciona con que los alumnos realicen una lectura con pausa para saber más ampliamente qué van a entregar. Como lo refiere Perelman (2013), esta lectura es más reflexiva y hace que se ejerciten habilidades no sólo de lecto-escritura, sino de toma de decisiones sobre qué información es la más pertinente.

Las primeras razones que los docentes brindaban para calificar las tareas, aunque no cumplieran con los requisitos solicitados, tenían que ver con que los estudiantes habían hecho “un esfuerzo” o existía “interés”, eso era lo que se valoraba. Las situaciones que se presentan a continuación, ilustran lo que sucedía en aquellas clases. Me remitiré primero a un fragmento de clase del profesor Mauricio y posteriormente a uno de la clase del profesor Darío.

Clase del profesor Mauricio.

Comenzó la clase de Ciencias Naturales y el profesor pidió la tarea que consistía en una búsqueda de internet relacionada con el aparato reproductor, los alumnos tenían que ir a internet a buscar: aparato reproductor masculino los niños, y femenino las niñas, de los resultados que arrojava el buscador debían entrar a una página web indistinta y copiar en su libreta la información que a los alumnos les pareciera más relevante, “para empezar ahorita me traen sus libretas con la información que les pedí, las mujeres tenían que buscar el aparato reproductor de las mujeres y los niños de los hombres”. Al ir pasando los alumnos, el profesor se detenía en las tareas de quienes sólo habían impreso y no copiado en la libreta, les hacía comentarios como: “Leila, si sabes qué dice tu tarea, a ver te voy a hacer una pregunta: ¿Cómo se llama

³ Copiar la tarea en el cuaderno, significaba no sólo que estaba realizada correctamente, sino que los alumnos ponían en juego conocimientos y habilidades de discernimiento o concentración, aunado a la lectoescritura, cuestiones que son relevantes desde lo escolar. Si bien los estudiantes podían imprimir la tarea y se tomaba como válida, era requisito que se encontraría en la libreta, ya que ésta era una herramienta significativa para organizar los contenidos y saberes que se producían en el aula, y a la vez fungía como evidencia ante el director de la escuela, incluso figuras fuera de ella como los padres.

dónde se alojan los óvulos?” [Silencio de Leila]. “Ya ves, no supiste porque no lo copiaste, aquí traes información, pero no la leíste...” (Registro de observación clase de ciencias naturales del profesor Mauricio 5° año 07/10/19)

Clase del profesor Darío.

La clase que se desarrollaba era Matemáticas, el tema era plano cartesiano. El profesor comenzó a revisar la tarea del tema anterior, que era eje de simetría, se detuvo con un alumno, y le preguntó “¿de dónde sacaste tu tarea?” El niño dijo “la busqué de internet” El profesor respondió con un movimiento de cabeza el cual indicaba negación, por lo que se entendía que el alumno realizó la tarea de forma distinta a lo solicitado, que consistía en copiar figuras que venían en libro y trazarles el eje de simetría. El profesor preguntó: “¿qué significan tus figuras, por qué no son iguales a las del libro?” El alumno estaba en silencio; mientras el docente hojeaba la libreta del estudiante, le comentó: “si no sabes qué significa tu tarea mejor no la pongas, ¿de dónde la buscaste?” Algunos segundos después el alumno respondió: “no sé”, y después el docente le calificó, pero tardó más con él que con los otros chicos de la clase. (Registro de observación clase de matemáticas del profesor Darío 6° año 30/09/19)

Para los profesores resultaba relevante que los alumnos tuvieran una lectura de lo que estaban realizando, esa era una de las razones por las que dejaban que las tareas se escribieran a mano y no sólo las imprimieran.

De lo anterior se pueden rescatar una cierta “flexibilidad para enseñar”, y la relación que en la que se ven envueltos los usos del libro y el cuaderno, aspectos de los que doy cuenta a continuación.

3.2.3 La “flexibilidad para enseñar”

Como lo mencionan Corbetta y Dussel (2018), los profesores se encuentran en ambientes de enseñanza cada vez más hostiles, lo que se podrían relacionar con los cambios en las políticas educativas, y con los contextos en los que se ven inmersos no sólo ellos, sino los alumnos, y cabe la posibilidad de conflicto entre lo que (como docentes) fomentan día a día, y lo que se vive fuera de la escuela.

En ese sentido, Corbetta y Dussel (2018) señalan que las estrategias didácticas que siguen los profesores para enseñar y que se dé un aprendizaje, tienen que ver con “la necesidad a veces imperiosa, de resolver en forma concreta y práctica modos de enseñar” (Corbetta y Dussel, 2018, p.21); dichos modos están inmersos dentro de ambientes institucionales que les exigen resultados muy concretos, pero sin brindar las condiciones necesarias para hacerlo.

En consecuencia, la manera en cómo enseñan los docentes, está mediada por negociaciones con los alumnos. En las clases que se ilustran anteriormente de los profesores Mauricio, Darío y Fernando, aunque no todas las tareas cumplían con los requisitos señalados por ellos, las aceptaban. Por ejemplo, el profesor Darío señaló:

Darío: mira yo les dejé hacer esto que fue como un tríptico, en esta parte hicieran la portada, aquí información en estas dos partes, luego en esta parte información y una liga de internet inventada tal vez, o contacto de una página de Facebook inventada; si te das cuenta aquí no lo elaboró ...lo califico yo creo que también por cuestión empática, porque hay muchos niños que ellos hacen su tarea solos, papá mamá o el abuelito no están todo el día, entonces ellos lo hacen solos y como pueden, como ellos entendieron en la escuela. (Entrevista al profesor Darío 6° año 29/01/20)

La revisión de las tareas iba acompañada por ciertos comportamientos que los docentes llevaban a cabo casi en secuencia, por ejemplo, cuando un alumno no realizaba la tarea como le era indicado, lo reprendían, estrategia mediante la cual los docentes intentaban que hiciera lo que ellos pedían, y aunque no fueran sobre el tema indicado, terminaban calificándola.

El maestro Darío resaltaba que debía existir empatía hacia los alumnos. Como lo refieren Corbetta y Dussel (2018), estas prácticas docentes son producto de negociaciones, ensayos y rupturas con los métodos de enseñanza y aprendizaje, es decir, que los profesores crean y recrean, así como dejan de usar formas de enseñanza o prueban con otras maneras, lo anterior, basado en la cotidianidad en la que están inmersos, de manera que se resuelvan los problemas a los que se

enfrentan. En este caso, el profesor Mauricio decía a quienes habían hecho la tarea como él había solicitado, que la mostraran a los demás y que comentaran qué había hecho para encontrar su tarea. Para estos docentes, no resultaba apremiante que las tareas derivadas de búsquedas en internet, estuvieran hechas exactamente como ellos lo pedían, sino que se realizaran, resultando más importante en su valoración, el esfuerzo o la empatía por los alumnos, que el saber o contenido que esas tareas tenían el propósito de producir, reforzar, propiciar.

Cuando los alumnos no realizaban una tarea, los docentes recurrían a distintas estrategias, además de reprenderlos. El profesor Mauricio hacía que los alumnos que sí habían hecho la tarea como él la había solicitado, es decir, copiada a mano en el cuaderno y del tema correcto –por ejemplo el aparato reproductor-, dijeran a sus compañeros cómo habían realizado la búsqueda de manera que les apareciera el tema correcto. El profesor Fernando, realizaba la estrategia de que quienes sí habían realizado la tarea, dictaran a sus compañeros información sobre el tema. Como lo refieren Corbetta y Dussel (2018), ante situaciones adversas, los profesores recurren a estrategias que les permitan llevar a cabo la planeación diaria.

Al preguntarle al profesor Mauricio, si llevaba a cabo otras estrategias, además de la explicación de los estudiantes a sus pares, comentó que no.

Dado que la información que los estudiantes obtenían, era la que se tomaba como válida, el profesor Mauricio comentaba a los alumnos que se “informarían” mediante la realización de tareas relacionadas con búsquedas en internet. Parecería que, como lo menciona Sadin (2017), “nuestro presente otorga a las computadoras el singular poder de secundarnos en un amplio abanico de circunstancias” (Sadin 2017, p. 22).

Sadin (2017) argumenta que este poder que se les otorga a medios digitales, se relaciona con tres características de los mismos: rapidez, la respuesta ante situaciones espontáneas, y la capacidad para conversar de manera fluida. Estas características hacen que se sienta más cercana a la computadora.

El profesor Darío no revisaba nuevamente la información que los alumnos presentaban a sus compañeros, o la fuente de la que habían tomado la información. Resultaba relevante que se tuviera esa tarea como copia desde la página de internet al cuaderno, e incluso había flexibilidad para los estudiantes que imprimían y pegaban las tareas en el cuaderno.

Para los profesores, un criterio que influía en la asignación de una calificación de las tareas tenía que ver con que los alumnos, más allá del propio medio, llevaran la copia en el cuaderno, ya que para ellos aquello representaba una evidencia.

Las evidencias eran mostradas a madres y padres de familia, así como al director, por lo que los maestros recopilaban desde tareas hasta fotografías -el tema de las imágenes se desarrolla más adelante-; el hecho de tener una obligación con las otras figuras modificaba la manera de dar clases de los profesores, lo que también influía en la forma en que se utilizaban medios digitales.

Los profesores Fernando, Darío y Mauricio hacían uso de WhatsApp para comunicarse con los padres de familia. Otra cuestión que se ve relacionada con relacionarse con personas ajenas a la clase, tiene que ver con el uso de celulares dentro de la misma, ya que para el profesor Fernando representaba una forma de que lo que sucedía dentro de la clase saliera, al haber la posibilidad de audio grabar o fotografiar algún acontecimiento de la clase y que se sacara de contexto, aspectos en los que profundizo en el siguiente apartado.

3.2.4 La presencia de otras personas en la clase

Para calificar las tareas, los docentes hacían referencia como criterio al interés, sin embargo, vale la pena detenerse en este punto y tomar en cuenta qué otras cuestiones implicaba la realización de estas tareas.

En una clase, el profesor Mauricio sancionó verbalmente a los alumnos, pues la mayoría de ellos no habían hecho la tarea, que consistía en la búsqueda de dos fábulas y la moraleja de las mismas. Los alumnos comenzaron a pasar al frente para la revisión de la tarea por filas. El docente preguntaba a algunos la razón de no haber hecho la tarea...uno de los alumnos comentó que no tenía "aparato". El

docente paró de calificar y se levantó de su escritorio, para comenzar a pasar entre las filas y visualizar las libretas de los alumnos que estaban sentados; posteriormente se pasó al frente y les dijo:

Mauricio... Ya sé que muchos no tienen computadora y sí los comprendo, pero a ver cuánto les cobra el chavo del internet, cinco pesos, máximo diez, imagínense cuánto gastó Angy en su fiesta, transporte, por el pastel, la gelatina... imagínense, y aquí van a invertir sólo cinco pesos, llegan, le dicen al chavo: oye me buscas esta página, y que se los imprima y punto. (Registro de observación 4 clase del profesor Mauricio de 5° 30/09/19).

Cuando pregunté al profesor Mauricio, y al resto de los docentes, si consideraban que los alumnos tenían que ser acompañados en sus búsquedas por una persona externa, comentaban que sí, y como se nota en la clase del profesor, hacían referencia a los papás o familiares de los alumnos, e incluso a las personas encargadas de los café internet.

En otra ocasión el docente me había comentado que tal vez se les complicaría a los padres realizar alguna consulta, también comentaba que era importante la presencia de éstos en la realización de estas tareas.

Podría pensarse que, el que otras personas estuvieran presentes con los alumnos, también podría ocasionar que esa otra persona realizara la búsqueda por los niños, por ejemplo, si acudían a un café internet, el profesor Mauricio consideraba la posibilidad de que la persona a cargo del café hiciera la búsqueda por los alumnos.

Dentro del salón de clases el profesor Mauricio no realizaba búsquedas, ya que las búsquedas eran realizadas por los alumnos como tareas. El profesor Mauricio no marcaba una especificidad sobre en qué páginas buscar, ni cómo realizar la búsqueda de páginas web.

Refería a que los alumnos fueran ayudados por sus padres o por otras personas para realizar las búsquedas, las cuales siempre eran realizadas por los alumnos como tarea. Dentro de la clase del profesor Mauricio, los estudiantes no realizaban

búsquedas en línea, lo cual podría explicar por qué el profesor no se posicionaba como alguien con quien el alumno podía contar al realizar las búsquedas.

En una plática informal que tuve con el profesor Fernando, me comentó que los alumnos tenían que estar acompañados para que hubiera una supervisión y un control de los niños, ya que de lo contrario, podrían entrar en contenido inadecuado, lo que le causaría una sanción personal, porque los alumnos buscaron contenido en internet como tarea dictada por el docente. En contraste, dentro del salón de clases, esto no fue mencionado o referido.

La posibilidad de que los alumnos entraran a otras páginas o vieran cuestiones que no estaban relacionadas con el temario, podría ser una cuestión por la que los docentes dejaban exploraciones de aspectos muy concretos, pero no en páginas específicas, para que no hubiera dificultad. Por otra parte, la expectativa de los padres respecto de las calificaciones de ese tipo de tareas, era una cuestión que los docentes tenían presente:

Darío: ...mira, yo les dejé hacer esto que fue como un tríptico [el tema del tríptico era los derechos humanos; los alumnos debían colocar como portada el título Derechos humanos, y un dibujo alusivo; en la parte central información relacionada con los mismos: cuándo se crearon, o algún derecho humano, en la parte trasera debían colocar una liga de internet o Facebook, existente o no, que al buscarla en internet, condujera a información sobre los derechos humanos].

Darío:...en esta parte hicieran la portada, aquí información en estas dos partes, luego en esta parte información y una liga de internet inventada tal vez, o contacto de una página de Facebook inventada, si te das cuenta aquí no lo elaboró...cada vez que hacen eso de buscar información y ponerla en los trabajos pues sí es de los niños más dedicados que ya casi no juegan... y aun así lo tomo en cuenta, primero y la principal razón es porque los papás nos van a venir a reclamar; los papás reclaman, dicen: trabajó, no tiene todos los puntos, pero lo hizo...ahora es: lo hizo y ya por eso necesita una calificación. (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20)

El profesor Darío me decía” nos van a venir a reclamar los papás” (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20) por lo que a pesar de que él propusiera una forma

de realizar las tareas, en este caso el tríptico, el cual debía contener información específica en cada uno de sus apartados, consideraba a todos los que la habían llevado, de modo que se incorporaban otras personas que validaban las tareas; la voz de los padres resultaba una cuestión que regía entre las actividades de este tipo.

La figura de los padres ejercía presión sobre los docentes, quienes mencionaban que a final del ciclo escolar debían hacer una rendición de cuentas sobre qué se hizo en el año, cuestión para la que las tareas de internet funcionaban, ya que al encontrarse en la libreta como copias o, en su caso, impresiones pegadas en el cuaderno, los profesores hacían alusión a que el tema se había visto en clase, por lo que estas búsquedas dejadas como tareas por los docentes y realizadas por los alumnos, eran evidencias ante los padres y el director, de los temas vistos en clase.

En el caso del profesor Fernando, el hecho de que los alumnos hicieran una tarea relacionada con búsquedas en internet, también servía para que a partir de su revisión, se abordara en clase el tema de la misma, aunque no todos los alumnos la hubiesen realizado. El profesor hacía que el alumno que había realizado la tarea de búsqueda bajo los criterios que él comentaba, dictara al resto del grupo, la información que había encontrado. Por ejemplo, en una clase de Español, el profesor Fernando dejó como tarea la búsqueda y copia en la libreta de todas las preposiciones en español, y no todos los alumnos las llevaron completas. Ana, una de las alumnas, sí las llevó completas, además llevó información adicional sobre qué eran las preposiciones, por lo que el docente le dijo que dictara al resto lo que ella había encontrado, ya que consideró que era información relevante y suficiente para dicho tema. A juicio del docente, la alumna había realizado una búsqueda más compleja, porque no sólo buscó las preposiciones, sino copió la definición de las mismas.

Cuando le pregunté qué otras actividades ponía a los alumnos, aparte del dictado entre compañeros, comentó:

[Abigail]: ¿Qué se hace cuando ya solamente esos pocos alumnos trajeron esa tarea?

Fernando: Pues es que ya tenemos que avanzar, tenemos una currícula que cumplir, y lo que hacemos, avanzamos al siguiente tema...sí lo comentamos, lo compartimos, pero hay que avanzar en la currícula de los siguientes temas. (Entrevista al profesor Fernando de 5° 29/01/20).

Por lo mencionado hasta este punto, concluyo que, sobre todo porque los rubros a cubrir en cada bloque eran extensos, los profesores ya no retomaban otras actividades a partir de las tareas relacionadas con búsquedas. Además, para ellos era importante que los alumnos estuvieran acompañados por las madres o padres, aunque consideraban que se les podría complicar hacer las búsquedas, o que ellos hicieran la tarea por los alumnos.

Se podría pensar que, a partir de este acompañamiento, los docentes tenían la certeza de que para los padres, los distintos temas habrían sido abordados en clase y las tareas serían tomadas en cuenta.

3.2.5 El uso del libro y el cuaderno en relación con las búsquedas en línea

Como ya comenté, la indicación que daban los profesores, era que los alumnos escribieran en la libreta los temas que buscaban en la web. Los libros de texto sugerían páginas web y, en un primer momento, los profesores dejaban consultarlas, pero posteriormente no los retomaron, ya que por lo regular estaban deshabilitadas, por lo que los profesores comenzaron a indicar como correcto que los alumnos buscaran páginas distintas a las que sugería el libro de texto, las que los alumnos prefirieran.

Entre las razones por las que los docentes dejaban consultas en internet, se encontraba a su juicio, falta de información en el libro de texto, por lo que recurrían a las páginas web. Como lo menciona Chartier (2013), las funciones tradicionales del libro como informarse o entretenerse, son también ofrecidas por la web; de igual forma, la escritura y lectura se ven interpeladas por los medios digitales. Chartier (2013) argumenta que

“Antes” leer y escribir eran actividades separadas, sucesivas, como lo muestran tantas representaciones pictóricas retratos de lectores o lectoras con un libro abierto

entre las manos, retratos de hombres o mujeres con la pluma en su mesa de trabajo. “Ahora”, ¿cómo saber si el que tiene la vista fija está leyendo, escribiendo, haciendo cálculos...viendo imágenes? Leer lleva a escribir y escribir lleva a leer, pero la pantalla también obliga a manipular números, imágenes y sonido. (Chartier, 2013, p.157-158)

Más allá del contenido de las tareas, el profesor Mauricio comentaba que las búsquedas en internet contaban para la evaluación, apelando a este recurso para que los alumnos las realizaran; de igual forma, comentó que les serían útiles a los alumnos para “informarse”. (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 30/09/19). Es decir, a las tareas relacionadas con búsquedas en internet se les asigna el papel informativo y formativo que tienen los libros.

Chartier (2013) propone que aquellas formas que son compatibles con el libro de texto, adquieren de manera paulatina un lugar en el cuaderno. Como lo discuten Corbetta y Dussel (2018) un signo de que la escuela vive una época distinta, tiene que ver con que cada día es más común la confluencia entre cuadernos y libros, con búsquedas especializadas y generales a través de la red.

Dentro de las aulas de los profesores Darío, Fernando y Mauricio, coexistían actividades y tareas que no incluían en la consigna consultas online, y otras en las que sí debían hacerse, los docentes consideraban criterios como el interés de sus alumnos, para hacer fluir estos dos ‘mundos’ que sin ser opuestos, implican lógicas distintas, como la forma de redactar un texto, ya que en la escuela se busca el orden lógico del español, lo que no necesariamente sucede al escribir textos en línea, además, los lenguajes escrito y oral confluyen en un mismo espacio, por ejemplo, al utilizar redes sociales.

El plan de clase de los docentes incluía las búsquedas en línea como tarea por parte de los alumnos. Aunque el profesor Mauricio mencionaba que no era muy aficionado a medios digitales, recurría a este tipo de tareas como un recurso que le permitía cubrir los temas de clase.

Como lo referí en el apartado de los programas de introducción de medios digitales, en años pasados, a los docentes se les impuso el uso de tabletas o de

computadoras, a pesar de que utilizarlos, como servidores públicos tuvieron que incluirlos en su quehacer cotidiano como parte de la política digital de cada momento, por ejemplo, con *Enciclomedia*.

3.2.6 La clase en que el docente Darío realizó una búsqueda por medio del celular

Vale la pena analizar una de las clases en la que el profesor Darío realizó una búsqueda en internet. Uno de los argumentos del profesor para hacerlo fue que para él, la utilización de medios digitales como tabletas, celulares o computadoras, era algo común en su vida cotidiana.

Durante una clase dedicada a la asignatura de Geografía, viendo su celular, el profesor hizo uso de internet para tratar el tema de mapas urbanos, y como ejemplo puso el croquis. Durante la clase, el profesor empezó a dictar la definición de croquis: “les voy a dictar algo de internet” (Registro de observación 1 clase del profesor Darío 6°, 23/09/19). Hizo hincapié en que usaba el celular porque no contaban con libro de geografía, diciendo “nosotros no tenemos libro de Geografía, pero vean cómo estamos trabajando Geografía” (Registro de observación 1 clase del profesor Darío 6°, 23/09/19). Al terminar el dictado, complementó el concepto con un libro de Geografía que había estado usando, además brindó una breve explicación.

En las clases observadas, el docente hacía uso de libros para dar la lección de las asignaturas. Pero la razón que mencionaba para hacer uso del teléfono celular, era que no había un libro de Geografía. Una vez dada la definición, el profesor dejó a los alumnos escribir su dirección completa; esta actividad se complementó con otra posterior, que consistió en que los alumnos buscaran su domicilio en *google earth* y trazaran tres rutas de la escuela a casa y viceversa; dicha tarea se revisó la clase siguiente.

En esta clase sucedió algo similar a lo que señala Artopoulos (2013), relacionado con que, a pesar de que los dispositivos digitales son herramientas complejas por

lo que contienen, al ser de fácil acceso, el uso que hace no varía en relación con otros materiales, en este caso, un atlas o mapas de papel bond.

Como lo menciona el mismo autor, a pesar del ímpetu que puedan presentar los docentes por realizar actividades distintas relacionadas con medios digitales, es necesario contar con el medio digital y las condiciones de red y electricidad que permitan su uso.

Puedo mencionar que no tener dichas condiciones, posibilitaba otras cuestiones como el que los docentes movilizaran sus saberes previos, por ejemplo, del periodo en el que utilizaron la computadora para *Enciclomedia*; y otros que adquirieron fuera de la escuela en cursos que buscaron por su cuenta, lo que servía para ponerlos en contraste con las necesidades que presentaban al momento de dar sus clases.

Por lo visto hasta este punto, se podría decir que en el contexto del trabajo de campo, las tareas y la clase en las que se realizaron búsquedas en internet, suponen que los involucrados cuenten con saberes muy concretos, tales como la forma de escribir en el buscador, hasta cómo validar información encontrada en la web, que les permitan llevar a cabo las tareas con éxito tanto a alumnos, como a docentes cumplir con sus propósitos de enseñanza.

Para modificar las estrategias didácticas y favorecer el uso de medios digitales, se podría requerir la apuesta por parte del docente para poner en juego su creatividad, porque como lo argumenta Artopoulos (2013), algunas didácticas hacen uso de herramientas digitales, pero reproducen maneras de enseñar que podrían prescindir de lo digital. Además, sería necesario crear ambientes de enseñanza óptimos, desde otras instancias como la política educativa, que propicie condiciones de infraestructura, más la formación de los docentes.

Para añadir, como lo argumentan Chartier (2013) y Kriscautzky (2013), la presencia del docente como aquel que posee conocimiento, se hace indispensable de

manera que el alumno cuente con acompañamiento y adquiera capacidades para “situar acontecimientos, identificar los sitios” (Chartier, 2013, p. 177) realizar preguntas al adentrarse en la web, pues si bien dentro de internet se puede encontrar una infinidad de resultados a partir de las búsquedas, se posicionaría en ventaja aquel que supiera qué quiere y en dónde buscar.

Como lo expresa Kriscautzky (2013), lo anterior no puede ser ignorado por la escuela, ya que actualmente para los alumnos los libros son un referente, pero por lo regular, sobre todo en ciudades, acuden a internet, y requieren de habilidades muy complejas. Como lo argumenta Perelman (2013), el hecho de realizar lecturas ‘rápidas’ desde lo primero que arroja el buscador, ya implica una movilización de conocimientos previos para pensar qué es útil y qué no lo es; requiere conocimientos que, para algunos alumnos son brindados en su mayoría por la escuela.

En el contexto de la Escuela Primaria “Carrillo Puerto”, lo anterior era complejo. Si bien los docentes estaban conscientes de que en ocasiones, ni los familiares de los alumnos tendrían criterios de selección suficientes para buscar lo que les dejaban como tareas, el hecho de que hicieran las búsquedas y presentaran la tarea, así fuese transcribiendo, o imprimiendo y pegando en su cuaderno la información seleccionada, la tarea merecía una calificación.

Es necesaria la enseñanza de búsqueda de información, porque permite que los alumnos desarrollen habilidades como la de discernimiento, aptitudes de búsqueda y conocimientos sobre cómo funcionan los servidores de internet, entre otros aspectos. Pero dentro de las condiciones de los grupos de los profesores Darío, Mauricio y Fernando, era complicada dicha enseñanza; como lo señala Chartier (2013), introducir de manera adecuada y cada vez más usos distintos de medios digitales, es necesaria la interacción cercana entre los profesores y los alumnos, de modo que las dudas y comentarios puedan ser atendidas con prontitud, no obstante, lo anterior se complica cuando, como en el caso de estos docentes de la Escuela Primaria “Carrillo Puerto”, se tienen grupos grandes y las asignaturas se dan de forma fragmentada.

Sin embargo, en contextos como este, en los que no está totalmente definido qué es válido y qué no en cuanto a búsquedas por los docentes, es donde se pueden empezar a proponer opciones distintas.

Un ejemplo de lo anterior es lo que manifiesta Artopoulos (2013): para realizar un uso eficaz de medios digitales, sería útil proponer una relación entre asignaturas, y así es como de alguna manera se podría considerar a partir de lo que hizo el profesor Darío, quien tras realizar la actividad de *google earth*, decía a los alumnos que el tema de matemáticas 'plano cartesiano', ya no se les tendría que dificultar porque ya lo habían tratado. Por lo que cabría preguntarse ¿de qué otra manera se pone en juego la enseñanza de las asignaturas al incluir búsquedas en internet?

3.3 El papel del celular en el aula

Antes de entrar de lleno al uso de WhatsApp como siguiente uso vale la pena detenerme para analizar cuál era el papel del celular en las clases, ya que los tres docentes lo miraban muy poco. Por ejemplo, en el aula del profesor Mauricio, no estaba permitido porque afirmaba, el teléfono móvil era un gasto de tiempo que no tenía, pues debía cubrir los contenidos. También quería poner el ejemplo: si él no usaba celular, los alumnos tampoco debían hacerlo. Efectivamente, los estudiantes no hacían uso de este medio dentro del aula, ya que el docente los reprendía retirándoles el teléfono, pues quería evitar que pusieran más atención al celular que a él.

En el tiempo de clase, los profesores no hacían uso constante del celular, por lo que tampoco solían mandar mensajes de WhatsApp en las clases que observé, pero la mayoría de veces el teléfono móvil de los docentes estaba sobre el escritorio. Los argumentos que el profesor Mauricio brindaba respecto de no usarlo, se relacionaban principalmente con dos cuestiones: la primera tenía que ver con el ejemplo que daría a los alumnos. Como lo mencionó el profesor:

Mauricio: ...mientras yo estoy trabajando yo no lo utilizo, me quita tiempo...además es una forma de que ellos entiendan que cuando es trabajo es trabajo, si yo estoy a cada ratito con el celular en las redes sociales, al ratito los voy a tener a ellos, y al rato voy a tener a los padres de familia: y es que los niños dicen que usted se pasa

más tiempo en el teléfono que enseñándoles. (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 06/11/19)

La segunda razón tuvo que ver con el tiempo, ya que como se puede leer en lo que afirma el profesor Mauricio, el uso del celular en el aula absorbe tiempo, mismo en el que prefiere dar los temas de las asignaturas.

Además, los docentes no querían fomentar el uso de celulares en la clase, por ejemplo, en una clase el profesor Mauricio recogió dos celulares antes de que yo llegara a la entrevista; al comenzar la misma le pregunté si ‘los había decomisado’, y me comentó: “No, no se los decomisé, les pedí que cuando terminaran de usarlo me los dieran para evitar que le estén poniendo atención más al celular que a mí” (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 06/11/19).

La presencia de celulares por parte de los alumnos no era un aspecto impulsado por los profesores Mauricio, Darío y Fernando.

Lo que refiere el profesor Mauricio respecto de la atención “...para evitar que le estén poniendo atención más al celular que a mí” (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 06/11/19), supone que su utilización representa una competencia por la atención, entre las pantallas y ellos como profesores (Corbetta, 2014). Como lo señala esta autora, la pantalla suele adquirir ventaja en relación con lo que el docente enseña.

3.4 Uso de WhatsApp

Por lo descrito hasta este punto, cabría la pregunta: ¿cómo se hacía uso de WhatsApp para las clases, si los profesores miraban muy poco su celular y no les permitían usarlo a los alumnos?

En el testimonio que presentó el profesor Mauricio, resaltaba una cuestión que también apareció en la categoría de búsquedas, que es la participación de los padres “...y al rato voy a tener a los padres de familia y es que los niños dicen que usted se pasa más tiempo en el teléfono que enseñándoles...” (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 06/11/19)

El profesor tenía noción de que si realizaba conductas como ver el celular, podrían ser causantes de un reclamo, ya no por parte de la dirección, sino por parte de los padres de familia, es decir, el docente tenía presente el punto de vista de los padres.

El tema de la 'presencia' por medio de WhatsApp de los padres, aunado a la forma en cómo se tomaban en cuenta actividades pertinentes a la clase por ese medio, son las principales razones por la que consideré tomar en cuenta este uso.

En una clase del profesor Darío sucedió lo siguiente. Los padres empezaron a introducir las bancas al salón, ya que las habían puesto en el patio para limpiarlas. El profesor se acercó a una madre a la que le dijo que él quería ser parte del grupo de WhatsApp, lo anterior para dar un aviso a los papás que no acudieron a la limpieza. A lo que añadió que se encontraba en la disposición de ayudar a los padres: "cualquier cosa que necesite llámeme o mándeme mensaje, ya sabe que estoy" (Registro de observación de la clase del profesor Darío de 6° 27/09/19), y la mamá le dijo que lo llamaría. Mientras tanto, los alumnos comenzaron a entrar, algunos aún no acababan con los trabajos que el docente les había dejado, mientras él supervisaba las actividades de limpieza. Dichos trabajos consistían en que, por equipos, los alumnos realizaran un cartel sobre la era prehistórica en una cartulina, que debía contener imágenes referentes al tema, que el docente les había brindado, y la principal información que el libro de historia proporcionaba al respecto, la cual era copiada por los alumnos directamente en la cartulina.

Resalta la petición del profesor por ser parte del grupo de WhatsApp, porque él decía que los docentes no tendrían por qué estar en un grupo con los padres de familia. Al preguntarle de qué maneras se comunicaba con los padres comentó:

Darío: WhatsApp solo WhatsApp, porque sí es muy difícil, de hecho está prohibido que nosotros tengamos un grupo de WhatsApp con los padres, hay veces que sí, los niños necesitan que cumplan con ciertas tareas o que realicen ciertas actividades, por ejemplo, esto que están haciendo de resanar las paredes. Yo les comenté que necesitamos que sus papás vengan y a los niños a veces se les olvida, y mando mensaje por WhatsApp y a veces tengo respuesta y a veces no, como ahorita vinieron sólo dos señoras, pero una de ellas tiene 61 años...entonces es un poquito

difícil esa convocatoria que hay, pero sí, sólo por WhatsApp. (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20)

Como lo argumenta Chartier (2013), los mensajes por medios y plataformas digitales (ella pone como ejemplo el correo electrónico), cambian la forma en que habitualmente se presentaban encuentros interpersonales, de manera oral y directa, por una forma escrita en la que, lo que se dice, se puede leer y releer las veces que sean necesarias. No obstante, como lo señala Dussel (2015), así como se puede releer y volver a ellas, estas escrituras o conversaciones son volátiles y efímeras, lo que podría hacer que el registro de que alguna vez existió, se pierda. A esto hay que agregar la inmediatez de la oralidad y la sujeción al mensaje corto e instantáneo.

De esta posibilidad también están conscientes los profesores. El profesor Mauricio prefiere no hacer uso de WhatsApp, mientras que el profesor Darío propone el uso de otra red social en la que se almacene mucho mayor tiempo la información:

[Abigail]: Ahora hablando de los vínculos con los padres de familia y dirección, de qué medios hace uso para comunicarse con los padres, si es que lo hace.

Mauricio: Mmm pues con los padres no...no utilizó la cuestión tecnológica.

[Abigail]: ¿Por qué?

Mauricio: primera por la falta de tiempo, y segunda por la resistencia que hay en los padres. Cuando se trata de ocupar la cuestión tecnológica para darles información humana sobre sus hijos, de 30 niños que tengo vienen a lo mucho 10 padres de familia, porque se les informó de un trabajo que se va a hacer; cuando se presentan más, es cuando se trata de la evaluación de sus hijos... (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 28/10/19)

Darío: Yo he propuesto utilizar en vez de WhatsApp, *telegram*, porque ahí se almacena todo, la información; si requerimos algún otro documento ahí está almacenado, si requerimos ver un documento ahí sigue, pero no me han hecho caso. (Entrevista al profesor Darío de 6° 28/10/19)

Sin duda el uso de herramientas como WhatsApp, abre posibilidades al campo educativo, pues se puede intercambiar información de manera instantánea, la que antes tardaba horas o hasta años en llegar a su destino. Además madres y padres trabajadores pueden tener un lazo –aunque débil- con el profesor y con la escuela, de manera que ya no sólo se queda dentro de su espacio físico, sino que lo sobrepasa, por ejemplo el docente Darío me comentó que la comunicación con los padres se presentaba por medio de mensajería móvil, de manera que una relación que se daba en el aula través de juntas con padres de familia o de citatorios, se mediaba por mensajes en WhatsApp.

[Abigail]: ¿Y ahí cómo hace para hablar con los papás?

Darío: Pues es que estaba esto de los citatorios, había unos citatorios y se le daban al niño en la tarde, y ya venía el papá al otro día, pero es tanta la apatía de los padres que en la entrada cuando yo me paro, ningún papá quiere hablar conmigo, entonces ya no tengo contacto para hablar con los papás, más que por WhatsApp, entonces ya es exclusivo WhatsApp y es triste, porque ya no está físicamente hablar con ese papá de qué pasó con ese niño y dónde está ese papá, cuál es el interés. (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20)

El testimonio del profesor hace ver ese lamento por la falta de interacción de los padres con el docente, lo que en sus palabras se traduce en falta de interés por ese contacto, sin embargo, el uso de WhatsApp es un aspecto que muestra cómo las interacciones dentro de la escuela se encuentran en un cambio.

Como lo propone Kriscautzky (2013), nunca antes se había contado con la instaneidad que ahora presentan los mensajes vía teléfono celular, de manera que en este caso no es indispensable el espacio físico del aula para que los docentes, padres y alumnos se comuniquen.

Esta forma de comunicación también modificó la manera en que algunas actividades de la clase se llevaban a cabo, desde cuestiones como presentar justificantes por faltas, hasta las evaluaciones.

Darío: me notifican por mensaje privado, por ejemplo, Naho el día de la inundación se fue con su tía, entonces ahí me platica y por ejemplo, Bruzu que me manda

mensaje, entonces ya son mensajes particulares; y por ejemplo, en el grupo, una señora que anda perdida y me manda receta, pero ya todos se enteran de qué está enfermo el niño.

[Abigail]: ¿Por qué considera problemático que todos se enteren?

Darío: Pues no problemático, pero yo lo veo por la privacidad y el respeto de la privacidad de cada alumno. (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20)

Darío: por ejemplo, se paga de aseo un peso al día, entonces cuando ya no pagan ese peso, pues intervengo porque ellos propusieron que como acuerdo, el aseo contara como evaluación; entonces les recuerdo que el aseo es parte de lo que ellos propusieron, y parte de la evaluación. (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20)

En la última cita del profesor Darío le pregunté en qué situaciones mandaba mensaje a los padres, y comentó que cuando algún alumno no presentaba el pago del aseo del salón, ya que eso era parte de la evaluación del periodo, y dicho rubro había sido propuesto por los padres, por eso era necesario para el docente recalcarlo a los mismos (padres), y lo hacía por medio de mensajería instantánea por WhatsApp, ya que así tendría una mayor respuesta por parte los padres y madres de familia.

Aunque los profesores mencionaron que no cambiaba la manera en que se llevaban a cabo las actividades en la clase, la forma en que se compartían con los alumnos se veía afectada por la presencia de esta red.

Darío:.. Por ejemplo, les envié la captura del cuadro de geografía, algunas actividades, pero de forma muy muy muy formal, para que no se malinterprete. (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20)

En la clase del profesor Fernando, a pesar de que él diera las instrucciones de lo que se haría para la siguiente clase, o de la tarea que pedía, era común que los padres le preguntaran por WhatsApp sobre esas indicaciones. 'Cuestiones de la práctica' como él lo refería, se veían modificadas a través del uso de esta red social:

[Abigail]: ... ¿Se ha cambiado algún tema a partir de este grupo?

Fernando: No, no, los temas no se cambian, pero por ahí si tengo que hacer alguna adaptación, la hago mediante una observación, me dicen pues...es más que nada la situación práctica y así se van puntualizando las dudas, por ejemplo, en la antología de leyendas yo les puntalicé qué debería de traer su portada. (Entrevista al profesor Fernando de 5° 29/01/20)

Fernando: Si tienen alguna duda respecto a qué material llevar yo les aclaro esa duda, dudas muy concretas...Yo le mando información a la vocal y la vocal lo comenta en el grupo. (Entrevista al profesor Fernando de 5° 29/01/20)

De igual manera, para los profesores era de suma importancia que, si se iba a tocar un tema vía mensaje de WhatsApp, se hiciera de la manera más formal posible, ya que hacían referencia a que las palabras que ellos usaran podrían descontextualizarse e incluso ser usadas en contra de ellos, por eso eran muy cautelosos; por lo regular hacían referencia a las capturas de pantalla, que no son conversaciones como tal, sino imágenes que pueden ser cambiadas y puestas a disponibilidad de otras personas, aspectos que los docentes querían evitar.

Por último, es importante abordar en específico las formas de escritura y lectura, ya que cabría la posibilidad de que se vieran cambiadas, pues la lectura en los grupos ya no sólo era entre un autor y un lector, sino un autor del mensaje y varios lectores que a su vez serían emisores de otras respuestas. Los padres de la Escuela “Felipe Carrillo Puerto”, estaban habituados a este tipo de formas de comunicación:

[Abigail]: ¿Por qué de primera instancia creó el grupo de whatsapp?

Darío: En primera por la costumbre de los padres... (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20)

Además, como lo menciona Kriscautzky (2013), los lugares comunes para la lectura y escritura se han modificado a partir de los mensajes de celular, ya que actualmente, es muy sencillo que las personas de cualquier nivel social tengan un teléfono móvil.

No obstante, estas formas de escribir y leer resultan volátiles (Dussel, 2015), lo que parecería representar un riesgo para la escritura de los docentes, ya que, como lo

documenta Julia (1995), es complejo conseguir textos realizados dentro de su labor por los profesores; por lo regular los escritos producidos en la escuela son desechados, esta posibilidad podría aumentarse con la existencia constante de mensajes instantáneos, aunque habría que considerar sus características y cualidades.

Aunque los tres docentes participantes no dejaban todo lo escrito para las clases dentro de sus celulares, gran parte de convocatorias y avisos que antes estaban en papel ahora eran comunicados por WhatsApp, de modo que esa información podría ser más fácil de encontrarse en un futuro o podría perderse con mayor rapidez. Sin embargo, queda la cuestión de qué es lo que pasará con los escritos docentes en relación con estas formas de escritura y lectura, que son introducidas por las redes como WhatsApp.

3.5 Las visualidades y visibilidades

“...no es que tengamos demasiadas imágenes o pocas imágenes es que hay que aprender a mirarlas de otra manera”.

(Dussel, 2015, p.11)

En los grupos de 5° a cargo de los profesores Mauricio y Fernando se hacía uso de imágenes, mientras que el profesor Darío de 6° además de imágenes impresas, proyectaba películas. Los profesores resaltaban la importancia del uso de estos elementos, como factores que fomentaban la atención, comentaron que a los alumnos les llamaba más la atención utilizar imágenes, a diferencia de sólo texto. Resultan interesantes los argumentos que los profesores utilizaban para resaltar la importancia de las imágenes o películas que presentaban en el aula, más allá del gusto que los alumnos pudieran tener por dichas imágenes, además del proceso por el que los docentes elegían las imágenes o películas.

3.5.1 Imágenes dentro del aula

Las imágenes que circulan por las redes sociales, tienen que ver con lo que Dussel (2015) señala como una forma de decir ‘aquí estoy’, pero pocas veces se toma en cuenta que las representaciones visuales de todo tipo (no sólo las imágenes), sirven para dejar huella o marca sobre el período en el que se vive, para hacer historia.

De igual forma, una de las funciones que se le ha dado a las imágenes es de entretenimiento. Como lo menciona Dussel (2009), históricamente las imágenes han propiciado un impulso a los sentimientos, la rapidez y proximidad, mientras que en la escuela se supone fomentar la espera, la toma de distancia y la reflexión basada en el conocimiento.

Aunque las imágenes han sido una herramienta educativa durante años, como lo menciona Dussel (2009), en el último siglo esta cuestión ha sido más problemática, debido a que con la entrada de internet, las características propias de la imagen se han maximizado, y pareciera que se acrecienta la distancia entre lo que fomentan las imágenes y lo que impulsa la escuela.

3.5.1.1 Las imágenes en la clase del profesor Mauricio

Como lo argumentan Dussel (2009) y Benasayag (2014), al docente que forma parte del aparato escolar, se le ve como aburrido, o que no está acorde con lo que se presenta desde lo visual, se le mira como un adulto que no forma parte de la ‘generación digital’. Sin embargo, los adultos son quienes han producido y reproducido las visualidades, y como docentes las han enseñado a otros.

El discurso que parte de la afirmación de que los adultos no están inmersos en medios digitales o no prefieren su utilización, se hizo presente en los puntos de vista de los profesores entrevistados, por ejemplo, el profesor Mauricio afirmó:

Mauricio:... Yo en lo personal no soy muy aficionado a ello, aparte de que sí me ha costado un poquito de trabajo entenderle bien al movimiento de las teclas y los dedos de alguna manera. (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 28/10/19).

El profesor Mauricio hizo este tipo de afirmaciones de manera reiterada y orientadas en general al uso de medios digitales; también se refirió a que algunos alumnos eran quienes contaban con mayor dominio de celulares, tabletas o aparatos electrónicos con internet, y que podrían buscar “otras cosas” dentro de la web.

Mauricio: Pues precisamente para evitar que aquellos que ya tienen otro conocimiento de internet vayan más allá o busquen otras cosas. (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 28/10/19)

Con esta preocupación porque los alumnos “vayan más allá”, pareciera que lo que se presenta desde internet, no se relaciona con lo que desde la escuela se debe enseñar.

Respecto a las imágenes, el profesor Mauricio comentaba que le eran útiles para abordar los temas cuando algún alumno no había realizado las tareas.

[Abigail]: Y por ejemplo cuando no se encuentran esas páginas [si el profesor Mauricio dejaba consultar páginas web eran las que estaban indicadas en los libros de texto, de las que la dirección web principal es: <http://basica.primaria.sep.gob.mx>, que en ocasiones no se encontraban disponibles] ¿qué es lo que hacen los niños? ¿Sólo vienen y le comentan que no existe?

Mauricio: Sí, pero lo que hacemos ya con la explicación y a través de las imágenes o dibujos que traemos por medio de carteles o de poster, solamente así es como se podemos ir recapitulándoles a ellos lo que no pudieron encontrar. (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 28/10/19)

El profesor encontraba en las imágenes una herramienta explicativa. Como lo mencionan Corbetta y Dussel (2018), las imágenes en el contexto escolar, suelen ir acompañadas de una secuencia didáctica que les brinde sentido, la cual se presenta por el docente.

3.5.1.2 Las imágenes en la clase del profesor Darío

En una clase del profesor Darío sucedió lo siguiente. Los alumnos se encontraban realizando una actividad que consistía en pegar en papel américa unas manos impresas que contenían acciones para respetarse por el anverso, y en el reverso el

nombre de cada alumno. Dichas manos irían en el borde del papel y en medio de éste pegarían imágenes impresas que tenían frases relacionadas con el respeto. El profesor asignaba las imágenes impresas relacionadas con el respeto a cada alumno, acompañada por comentarios como: “Mira Josa, esta te queda” (Registro de observación de la clase del profesor Darío de 6° 18/10/19). Tras asignar las imágenes, pasó al escritorio y comenzó a revisar libros o guías de aprendizaje que él pedía como material extra a los que asigna la SEP.

Explicó desde su escritorio a los alumnos que las manos con sus nombres y acciones para respetarse, iban en el borde del papel, y las imágenes que él les había asignado relacionadas con el respeto, iban en el centro del papel américa. Unos 10 minutos después, el profesor se retiró, y al volver encontró que los alumnos no lo habían hecho como él pensaba; los reprendió diciéndoles que repitieran el trabajo. En ese momento lo hicieron, pero de nuevo, no como el profesor les indicó. Él por su parte, había vuelto a salir del salón; al regresar, indicó que pegaran sus trabajos en la parte superior del pizarrón, aunque no lo hicieron como él la había indicado, ya que los alumnos no colocaron en el borde las impresiones de manos y en el centro las que él les había asignado, sino que en el centro colocaron las impresiones de manos y las relacionadas con el respeto. Los estudiantes comenzaron a pegar sus trabajos arriba del pizarrón; al estar elaborados en papel américa, se apreciaban como un cartel. Le pregunté al docente qué otra cosa se iba a realizar con esas imágenes y en general con el cartel. Me comentó que nada, puesto que la explicación sobre respeto había sido previa a la realización del cartel.

3.5.1.3 Las imágenes en la clase del profesor Fernando

Para los controles de lectura, el profesor Fernando me comentó que tenía un compilado de actividades con imágenes; dichas actividades iban desde realizar una carta, hasta hacer un mapa del lugar al que hacía referencia alguna lectura, ya que las utilizaba para complementar las lecturas del libro de español, y que a los alumnos les llamara más la atención realizarlas, y el control de lectura correspondiente.

Por ejemplo, en el libro una de las lecturas era “El gato con cartas”, en la que los siete personajes, en los que se incluía el Príncipe Azul y Caperucita Roja, le daban cartas que habían recibido de forma equivocada, al Gato con Botas, y éste a su vez, les entregaba la carta que les correspondía. Al final, el Gato con Botas, al querer entregar una carta a la Bella Durmiente, la despierta, y ellos viven juntos como mejores amigos.

La actividad o control correspondiente se encontraba en una cuartilla del compilado del profesor, en la que había siete imágenes de sobres de cartas. La instrucción que venía escrita en la hoja, era: “escribe o dibuja el cuento”. El profesor Fernando lo complejizó, pues sobre cada una de las siete imágenes, los alumnos debían escribir el argumento principal que había dado cada uno de los personajes al entregar la carta al Gato, es decir, que los alumnos no sólo un hicieran un dibujo o copia del cuento.

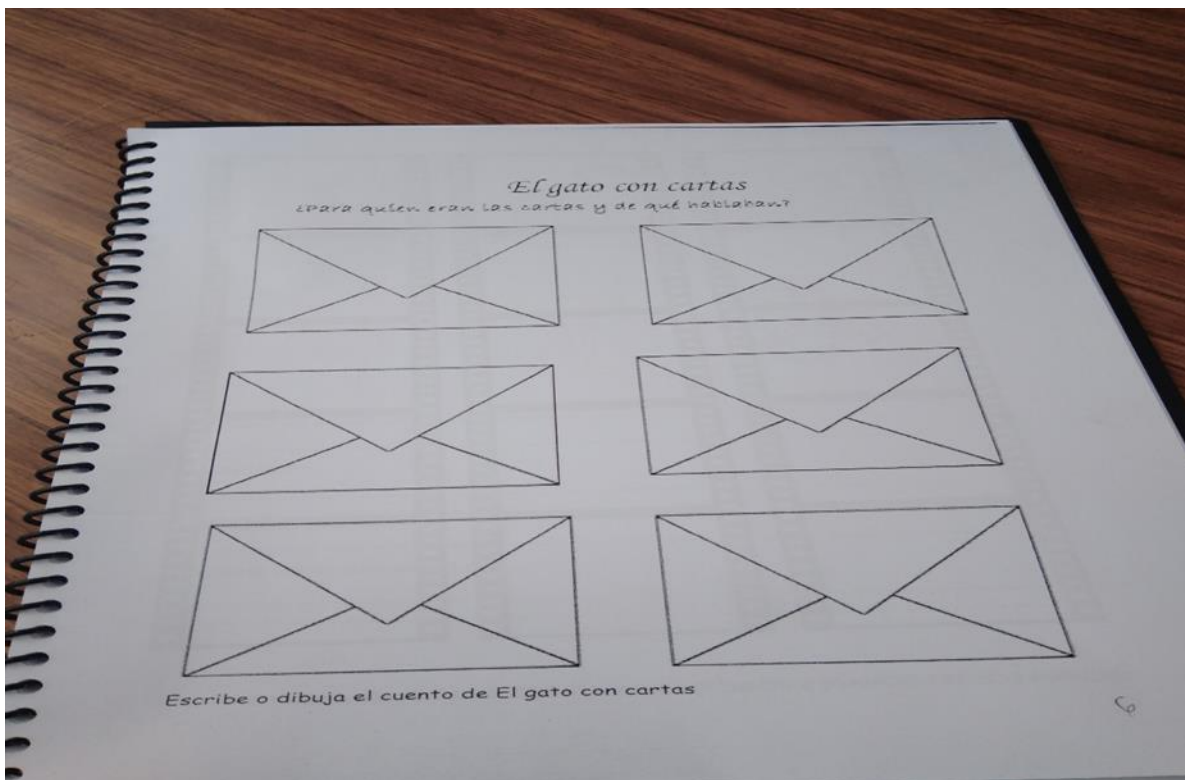


Imagen 2. Actividad El gato con cartas. Página del compilado de imágenes del profesor Fernando (29/01/20).

Al preguntarle al profesor la razón de utilizar este compilado de imágenes, por ejemplo, para la actividad de “El Gato con cartas”, comentó:

Fernando: ...les llama más la atención, se les hace entretenido, divertido, ir identificando las palabras en la sopa de letras. Yo creo que se mantienen más entretenidos y dispuestos al trabajo. (Entrevista al profesor Fernando de 5° 29/01/20)

Las actividades del compilado, con sus respectivas imágenes no eran las únicas imágenes que el profesor brindaba, también usaba sopas de letras, que tenían en el fondo o en las esquinas, imágenes sobre el tema del que trataban.

La cuestión de usar aquello que se les hace entretenido o divertido a los alumnos, es un aspecto que se encontró presente en el discurso de los tres docentes. Como plantean Corbetta y Dussel (2018), los docentes consideran que a través de diversas imágenes, atraen el interés de los educandos.

El profesor Fernando refirió que al utilizar las sopas de letras, los alumnos se mantenían “más dispuestos al trabajo” (Entrevista al profesor Fernando de 5° 29/01/20), lo que pareciera relacionarse con la acción de prestar atención de los alumnos, pues si realizaban actividades como la de “El gato con cartas”, estarían en esa actividad y no se distraerían tan fácilmente. Esta forma de focalizar la atención de los estudiantes, si bien no es nueva, quizá va tomando mayores énfasis, en tanto hay una mayor circulación de imágenes a la que alumnos y maestros están expuestos vía las redes sociales, por ejemplo. Si consideramos además, que para los maestros el mundo de lo digital supone un más rápido acercamiento de los contenidos al ponerles a disposición algo que consideran está en su rango cotidiano de prácticas, es posible que el trabajo con imágenes vaya cobrando otros sentidos. Cambios en las formas en que se pone atención podrían definir, como lo argumentan Corbetta y Dussel (2018,) las condiciones en las que se va a enseñar, y los contenidos dictados desde el currículo.

De manera que habría posibilidad de modificaciones a lo que se enseña, no obstante, la escuela ha sido un lugar en donde se supone que los alumnos dejen de lado sus propios gustos, para aprender contenidos que ellos no eligieron. Por otra parte, que los docentes incluyan imágenes basadas en lo que a los alumnos les

gusta, aunque el currículo se basa en una cultura especializada, propone una forma de enseñar distinta. Esto también tiene historia en las prácticas de enseñanza, pero quizá lo problemático no radica en tomar en cuenta los gustos, sino en qué se hace con esas imágenes: ¿son sólo un impulso? ¿Tienen en cuenta los soportes que las contienen? ¿Cuál es el proceso de su selección? ¿Cómo se articula con los temas del programa de estudios?

El profesor Fernando dejaba a sus alumnos llevar imágenes para tareas específicas, como las exposiciones, para el tema de las adicciones. Los alumnos tenían que exponer a sus compañeros lo que habían encontrado en su búsqueda, bien fuera en libros o en páginas web, acerca de la definición de tabaquismo y alcoholismo. Para ellos, las imágenes eran opcionales.

La exposición de las niñas sería específicamente de imágenes sobre publicidad de estos temas; el día de la exposición la mayoría de niños escribió una explicación y dibujó en su cartel, por su parte, las niñas llevaron imágenes de monografías. Una de ellas llevó impresiones junto con otros datos como: “población o éxito social”, aunque no los explicó, ya que se iban a exponer los carteles, pero por falta de tiempo ese día, el profesor los comentó. En general hacía comentarios relacionados con la forma en que estaban escritos esos carteles; sobre las imágenes les comentó que estaban correctas tanto a los niños, quienes en su mayoría había hecho dibujos a mano, como a las niñas, quienes la mayoría había pegado monografías.

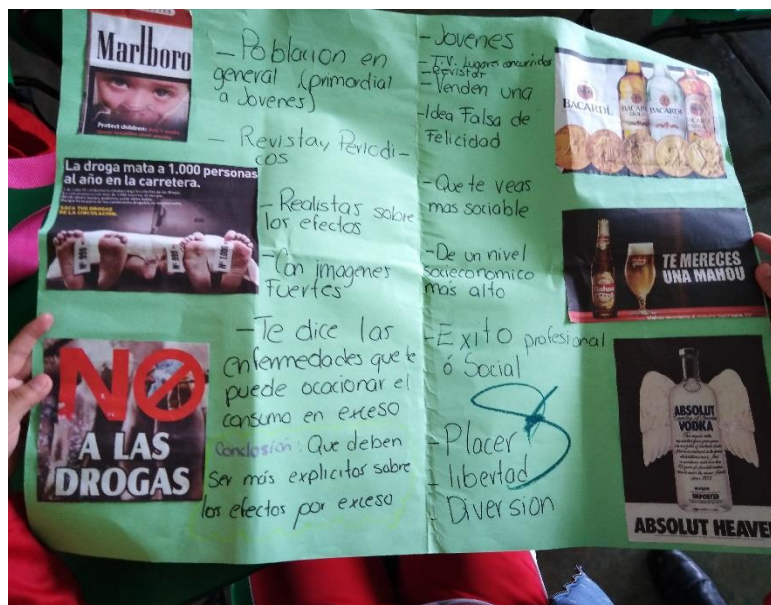


Imagen 3. Cartel con impresiones, realizado por Ana. 25/10/19.

Al preguntarle qué es lo que había hecho con esos carteles e imágenes, su respuesta fue que le permitían avanzar más rápido y cumplir con los temas previstos en el programa de estudios.

De igual forma, mencionó que el uso de las cartas, o el uso de sopas de letras, hacían más rápida la manera de abordar el contenido. Como lo expresa, para él constituía una preocupación terminar con los temas de los respectivos trimestres y el uso de imágenes era útil para cumplir con este propósito.

Posteriormente a las situaciones observadas, el profesor no preguntó de dónde obtuvieron los dibujos los niños, o las niñas las impresiones; como lo refiere Chartier (2013) pareciera que las imágenes se presentan como una forma de capturar la información, en sí mismas, que no necesitan códigos de lectura y que se entienden de inmediato. Desde la perspectiva de Dussel (2009, p. 13) “ver se volvió equivalente a saber y creer (ver para creer) en una articulación que sigue operando con firmeza en nuestras formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”.

Este tipo de pensamiento, podría influir para que los docentes no profundizaran más en las imágenes, pues parecieran ser utilizadas por sí mismas para brindar y organizar información.

Aunque como lo menciona Dussel (2009) no todas las palabras pueden capturar una imagen y viceversa. En un contexto en donde cada vez es más sencillo obtener imágenes, Dussel (2015) argumenta sobre la necesidad de enseñar a navegar y a incorporar los saberes previos, los cuales se ligan a la forma en que se usa la red, para introducirse en diversas plataformas; de manera que las imágenes, incluidas las que se seleccionan desde sitios web, puedan ser leídas con base en la movilización de conocimientos.

De forma que, en la utilización de imágenes, se pensaría que se ponen en juego conocimientos, no sólo sobre qué es la imagen, sino en la manera de verlas, la cual de acuerdo con Dussel (2015), se encuentra supeditada a un régimen visual que hace ver de una u otra manera las imágenes. En el contexto de una mayor exposición a imágenes, vale la pena repensar el lugar que los profesores le dan a las imágenes en su enseñanza.

En las clases de los profesores Fernando y Darío, las ocasiones en que observé, se les daba sentido a algunas mediante una explicación; otras, servían en sí mismas como un elemento para ‘avanzar’ sobre un tema, como si las imágenes explicaran por sí mismas, sin mediar algún referente que orientara sobre los criterios de búsqueda y selección.

3.5.2 Los mandalas en la clase del profesor Darío

El profesor Fernando, en relación con las sopas de letras, comentaba que los alumnos se encontraban más dispuestos al trabajo, ponían mayor atención; los estudiantes se quedaban en sus lugares y estaban calmados, cuestión que también ocurría en el salón del profesor Darío, quien brindaba mandalas a los alumnos.

En una de sus clases observé lo siguiente.

El profesor comentó: “los que vayan terminando saquen el libro de formación cívica...” para responder preguntas que venían ahí, aunque algunos alumnos seguían coloreando un mandala que el profesor le había dado a cada alumno. Uno de ellos preguntó: “¿tenemos que acabar el mandala?”. El profesor respondió: “pues la idea

era que sí, pero está bien si ya no acabaste". (Registro de observación de la clase del profesor Darío de 6° 11/10/19)

Los educandos se encontraban en sus lugares y si hablaban lo hacían en voz baja, por lo que se podía escuchar un murmullo. Al preguntarle al profesor sobre los mandalas respondió:

Darío: ...se ensimisman en ellos, se concentran en estar coloreando y hay veces que sí platican...ellos mismos se van autorregulando, ellos mismos van haciendo el mandala y se entretienen coloreando y eso les gusta, entonces para su concentración sí es muy bueno, aunque todo en exceso hace daño, pero como una actividad para empezar bien el día sí cambia su actitud... (Entrevista al profesor Darío de 6° 06/11/19)

Llama la atención que ese tipo de imágenes eran presentadas a los alumnos porque según el profesor, les gustaba, de manera que se podría pensar que se pretende atraer la atención del alumno por medio de estas imágenes, lo que se equipara al trabajo que hacían los alumnos de 5° con las imágenes de las cartas o sopas de letras que daba el profesor Fernando a su grupo.

En contraste, el profesor Darío mencionó una característica particular: la autorregulación por parte del estudiante, cuestión que comentó solo para los mandalas, no para los otros tipos de imágenes. Como lo mencionan Corbetta y Dussel (2018), los mandalas no habían sido consideradas anteriormente para incluir en los planes de estudio, sin embargo, cada vez es más frecuente observar su uso en las aulas.

El profesor mencionaba que los alumnos se concentraban en el acto de colorear y se autorregulaban, lo que tiene que ver con lo que refieren Corbetta y Dussel (2018) respecto que pintar las imágenes, se toma como una acción que permite controlar y contener incluso emocionalmente a los estudiantes.

Por lo que se podría pensar que ante un contexto adverso, los mandalas representarían otra forma de conjunción entre lo que se ofrece de manera formal en la escuela como orden, control o espera, y lo que las imágenes pueden brindar como

destape emocional, acercamiento o proximidad con la misma imagen y con otras personas.

Como lo argumentan Corbetta y Dussel (2018) el colorear, crea un ambiente de paz en el aula y mantiene a los alumnos en sus lugares, “los mandalas vuelven a sentar a los cuerpos juveniles e insistir en el trazo y la motricidad fina” (Corbetta y Dussel, 2018, p. 30).

A través de estas imágenes, el docente les brindaba significados como bienestar o concentración, los alumnos permanecían en sus lugares, pero sólo cuando el docente se encontraba presente, ya que en otras ocasiones se observó que dejaba este tipo de trabajos, pero se retiraba, por lo que los alumnos no permanecían en sus lugares, como sucedió durante una de las clases observadas, en la que el profesor no se encontraba, pero dejó colorear mandalas; la mayoría de alumnos estaban fuera de sus asientos.

Recurriendo a Corbetta y Dussel (2018), presentar este tipo de imágenes, crea dentro del salón un orden aunque sea por un momento; por lo menos el profesor tiene el sentimiento de que por ese espacio de tiempo, se realiza el trabajo de manera organizada.

Por otro lado, al preguntarle al profesor la manera en que obtenía esos mandalas, comentó: “Pues de ahí de las memorias, o también antes los buscaba en internet...que no sean muy difíciles para ellos...pongo así: ‘mandalas para colorear’ y ahí voy viendo” (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20).

Al hablar de memorias, el profesor hacía referencia a unas memorias USB, que él guardaba, en donde había colocado principalmente imágenes que le ayudaban a presentar temas de la clase. A este tipo de compilados, Corbetta y Dussel (2018) los llaman repertorios.

También los profesores Mauricio y Fernando tenían estos repertorios, por eso resalta analizarlos en el siguiente apartado. El tema resulta relevante porque quizá abre a una reconfiguración de un aspecto del trabajo didáctico de los profesores. Valdría la pena preguntarse en posteriores trabajos: en una “cultura digital” ¿cómo

los profesores organizan y planifican las clases apoyados en dispositivos digitales?
¿Qué dice ese repertorio de sus prácticas en cuanto a criterios de selección y uso?

3.5.3 Repertorios

El uso del término repertorio lo recupero del planteamiento de Corbetta y Dussel (2018), quienes investigaron prácticas de profesores de educación artística. Las autoras lo retoman del ambiente artístico, y asemejan la tarea del profesor con lo que hacen los curadores en museos: selecciona imágenes, ejercicios, actividades, entre otros, que considera útiles para la enseñanza.

Se refiere a un repertorio como “carpetas o portafolios de los docentes que se van armando con criterios que ellos mismos definen en su formación y en el ejercicio de su profesión” (Corbetta y Dussel, 2018, p.18).

La autora se enfoca en repertorios visuales, es decir, sólo de imágenes, pero puede extenderse el uso del término para contemplar no sólo las imágenes. En el caso de los docentes Darío, Mauricio y Fernando de la Escuela Primaria “Felipe Carrillo Puerto”, se incluían sopas de letras, exámenes, y ejemplos de actividades que los profesores podrían realizar, como ejercicios matemáticos.

De manera que resultó relevante, entender la forma en que los profesores seleccionaban el contenido de dichas carpetas, ya que éstas se volvieron *colecciones*. Como lo argumentan Corbetta y Dussel (2018), los docentes las operan de manera que sean funcionales para el trabajo en el aula, como sucede también cuando se cura una colección para ser puesta al público.

En el caso de los docentes que me permitieron observar sus clases, dos fueron los que accedieron a hablar sobre los repertorios que tenían. El profesor Mauricio lo tenía en físico dentro de una carpeta, y el profesor Darío lo tenía en digital, mediante memorias USB. De estas carpetas era de donde la mayoría de las veces, los profesores obtenían las imágenes que les brindaban a los alumnos.

Al preguntarles a los profesores de dónde obtenían el material de las carpetas, respondieron que sobre todo las imágenes las obtenían de páginas web, las

actividades las compraban, o las obtenían de páginas web especializadas en actividades didácticas, o les eran brindadas por otros profesores.

El proceso para construir las carpetas y portafolios que llevaban a cabo los profesores Mauricio y Darío, no era reciente. Como lo expresara Mauricio:

El material que tengo ahí es de temas que yo trabajo de manera cotidiana, de manera normal, sobre todo porque ya tengo varios años que yo trabajo con grados mayores, quinto sexto, quinto sexto, entonces es material que a mí me sirve y por eso lo he considerado, y yo sé que aquí tengo material; el plato del buen comer por ejemplo, entonces ya lo saco de aquí, lo mando a fotocopiar y le doy uno a cada niño, sin necesidad de estarles diciendo que saquen el libro. (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 06/11/19)

Es decir que, los materiales con que contaban, eran considerados desde años anteriores; se podría decir que temas como el plato del buen comer era uno de los que para el profesor era básico, por eso lo guardaba; sin embargo, contrastó con que él ya llevaba algún tiempo brindando temas de primaria alta (grados cuarto a sexto), por lo que hacía uso de sus conocimientos previos, para definir qué material dejar dentro de la carpeta.

El profesor comentaba que, mediante esto, ya no tendría que hacer que los alumnos sacaran el libro; el profesor Darío además argumentaba que en ocasiones, lo que contenía el libro no era suficiente:

[Abigail]: ¿Cuándo les brinda impresiones a los alumnos, para qué lo hace?

Darío: Pues para que el conocimiento, lo puedan traer, lo puedan bajar... ellos lo relacionan con algo que pudieron ver o que pudieron hacer en alguna actividad que les traje de las impresiones o las copias y el libro va siendo una guía para buscar esos temas... igual porque el conocimiento viene limitado... (Entrevista al profesor Darío de 6° 29/01/20)

Como lo sugieren Corbetta y Dussel (2018), es desde la necesidad de profundizar en algunos temas, que surge la realización de estos repertorios. En este caso, si con lo que mencionaba el libro no era suficiente, habría la posibilidad de que se utilizaran los conocimientos adquiridos como docente, para incluir actividades que

fueran útiles para los estudiantes. Como lo resalta Mauricio, a través de sus años como docente de primaria alta, reflexionó sobre qué materiales podrían ayudar en su clase.

Los profesores incluían en sus carpetas, materiales que proponían editoriales como *Santillana* o *Fernández y Fernández*, las que dedican algunos de sus títulos al tema escolar; los profesores comentaban que de esa manera, irían acorde con el temario, por lo que no habría descontento con los padres de familia. Con base en el temario y el libro, discernían entre los materiales que utilizarían y los que no. Al preguntarles cómo lograban realizar esa selección, refirieron:

Mauricio: Selecciono de acuerdo con la necesidad y el uso de lo que dices tú aquí del lenguaje común, de lo que ellos han experimentado..., bueno, entonces el formato que diseñamos es de acuerdo a su necesidad y a sus costumbres por así decirlo, hablando en ese sentido... (Entrevista al profesor Mauricio de 5° 06/11/19)

[Abigail]: Usted me comentaba que descargó y compiló unos materiales, ¿ese proceso cómo fue?

Darío: Pues primero mi hermano y yo descargamos el material y algunas licencias de Facebook, subían el material o el PDF y nosotros lo descargábamos, también mi hermano fue con algunos compañeros que se lo fueron compartiendo, otras veces también le vendían el material, entonces hicimos o tenemos unos 50gb. (Entrevista al profesor Darío de 6° 07/11/19)

En este caso, los materiales ya estaban preseleccionados, por lo que los docentes hacían un discernimiento desde éstos, más que desde el libro de texto. Los docentes no mencionaron otro criterio de selección. Como lo proponen Corbetta y Dussel (2018) la existencia de las carpetas repercute de manera directa en lo que se hace dentro de las clases. En el caso de estos profesores, por ejemplo, las actividades como las sopas de letras eran tomadas de ahí, pero después no eran explicadas con mayor detenimiento, sino que al trabajar sobre ellas se llegaba a considerar que el tema ya se había cubierto.

Dussel (2015) señala que desde un contexto o "régimen visual", la presencia de imágenes "hace hacer"; no sólo se trata de la contemplación de la imagen, sino que

se muestra propositiva. En este sentido, se podría considerar que, al tenerlas dentro del repertorio, los docentes eran llamados a usarlas y a movilizar sus conocimientos, para determinar qué contenido podría funcionar dentro de ese curso.

Como lo explicita Corbetta (2014), las imágenes que los profesores ponen a disposición de los alumnos, si bien se enmarcan en lo que está propuesto de antemano por el currículo, también tienen que ver con la forma en que el docente transporta y transforma esas imágenes, la forma en que visibiliza algunas, y otras las deja de lado o en específico para ese grupo, no las considera.

En el caso de los docentes Darío y Mauricio, se podría inferir que recontextualizaban aquellos contenidos que ya estaban seleccionados desde páginas de internet, bien sea por otros docentes o por personas que vendían memorias USB con contenido escolar, los profesores realizaban esa función curatorial, de manera que seleccionaban aquel contenido que querían visibilizar o dejar de lado.

Resalta también la necesidad de “alejarse de la ingenuidad y neutralidad del docente...en dirección de aquello que él consume, selecciona y finalmente pone a disposición de sus alumnos en la clase” (Corbetta, 2014, p. 36). Es decir que, si bien los docentes se basaban en los libros para seleccionar el material, dicho material era brindado desde sus referentes personales, su contexto fuera de la escuela, sus conocimientos, y desde lo que para ellos era relevante mostrar.

En esta situación curatorial, también se colocaban al momento de seleccionar películas o videos para mostrar en la clase, por lo que en el siguiente apartado abordo con mayor detenimiento la forma en que los profesores delimitaban contenido de internet para mostrarlo en clases, sobre todo porque videos o películas, no se incluían en el material que les vendían.

3.5.4 Películas, videos y documentales

El profesor Darío empezó a proyectar películas en el ciclo lectivo 2019-2020, ya que habilitó la computadora y el cañón que se encontraban en el aula. El docente esperaba continuar con esta actividad en un futuro, ya que afirmó que había notado un cambio en la disposición de los alumnos.

El docente hacía referencia a que en una primera instancia, los estudiantes no aceptaron del todo ver películas, pero con el paso del tiempo fueron mejor recibidas por el grupo.

Darío... pero son películas de historia y al principio a ellos pues no, no les llamaba la atención la historia, la verdad; conforme fueron viendo las películas, conforme fuimos viendo la historia de la antigua Grecia, estuvimos viendo Egipto, ellos fueron viendo que no eran videos totalmente, que no sólo eran documentales, que eran más lúdicas, entonces yo creo que les llamó más la atención de ese lado, pero también creo que sí están acostumbrados a ver más entretenimiento y no tanto lo educativo.
(Entrevista al profesor Darío de 6° 28/10/19)

Como lo argumentan Dussel (2009) y Benasayag (2014), uno de los debates más antiguos sobre el cine en la escuela, se relaciona con que si bien lo que fomentan las imágenes se consideraría contrario a lo que propone la escuela, las películas también expresan una dimensión educativa, por ejemplo, a partir de ellas se pueden representar cuestiones intangibles y abstractas como la justicia.

Quizá de manera tácita, el docente sabía de esta posibilidad educativa que brinda el cine en general, ya que si bien proyectaba documentales en clase, los cuales consideraba como educativos *per se*, también recurría a otro tipo de películas, que para él eran lúdicas, es decir que, aunque las películas no fueran documentales o hechas explícitamente para enseñar, el profesor Darío las proyectaba en clase porque sabía que, en general, mediante la proyección de películas se puede enseñar y aprender. El docente comentaba que los alumnos estaban acostumbrados a ver más entretenimiento, pero la dimensión de entretenimiento es inherente al cine, como lo propone Benasayag (2014, p. 63): “distrae y educa” al mismo tiempo.

Un aspecto que el docente tomaba en cuenta al seleccionar una película era que lo proyectado pudiera relacionarlo con el contenido que se veía en clase. Como lo deja ver Dussel (2009), las tareas placenteras no tienen la misma ponderación que las curriculares en el pensamiento y prácticas de los actores escolares.

El docente proyectó la película “Coco”. Sobre esto comentó.

Darío... por ejemplo la de “Coco” yo la relacioné primero con las culturas y después lo empecé a relacionar con los usos y costumbres que ellos tienen... yo lo voy relacionando y antes de eso yo les explico de qué va a tratar y qué vamos a ver de la película, para que también no sea nada más así porque sí. (Entrevista al profesor Darío de 6° 07/11/19)

No obstante, una característica del cine, es que tiene que ver con las artes, las que para impresionar y dejar una huella en el espectador, establecen una impresión individual. Como lo propone Dussel (2009), el cine tiene que ver con un encuentro con la obra, más que con un aprendizaje; es complejo que dentro de la escuela se presente ese encuentro porque dentro del aula, se apuesta por la “aprehensión reflexiva...siempre guiada por un adulto” (Benasayag, 2014, p. 61).

De manera que, como lo analizó Dussel (2009), el cine fue adaptado al formato escolar de manera compleja, por ejemplo, señala que pensadores como Mercante (en Argentina) reflexionaban sobre el cine como una herramienta que distraía a los jóvenes, y optó por tomar iniciativa de excluirlo de la enseñanza, pero a través del tiempo se resignificó y combinó para entrar a la escuela.

Esta combinación y replanteamiento de los ofrecimientos del cine en el contexto escolar, ha sido llevado a cabo por los profesores. Por esa razón se vuelve relevante saber cómo los profesores con los que se trabajó, seleccionaban el material que reproducían en las aulas. En similitud con lo encontrado por la investigación de Corbetta (2014), la selección que estos docentes hicieron de videos y películas que ponían a disposición en el aula, tenían que ver con su personalidad y criterios propios.

Por ejemplo, en una ocasión el profesor Fernando proyectó videos de leyendas mexicanas a los alumnos; previamente los alumnos realizaron una antología de las mismas. Al preguntarle de dónde había obtenido los videos, comentó que otra docente se los había prestado, lo que le había ayudado para la selección de videos pertinentes con el contenido del programa; por ello en conjunto los miraron y después, al considerar que eran adecuados, el docente los reprodujo en el aula.

Fernando: Me los facilitó una maestra de la otra escuela.

[Abigail]: Le hizo un intercambio de videos...

Fernando: No, ella me los facilitó.

[Abigail]: ¿Y por qué le interesaron esos videos? ¿Amplió otra cosa de manera personal?

Fernando: Me llamaron la atención, pensé que podían funcionar y los proyecté. Los vimos y después se los proyecté a los chicos... (Entrevista al profesor Fernando 5° 06/11/19)

Benasayag (2014), menciona que a veces, incluso a los ojos de los propios docentes, mirar películas o videos se relaciona con el descanso, más que con la reflexión. Se podría pensar que el profesor ponderaba la ayuda de la otra profesora como manera de legitimar la proyección de dichos videos en clase, porque al utilizarlos otra profesora y en conjunto, los dos profesores decidir que eran adecuados, había una relación con los contenidos de clase, por lo que el tiempo de proyección no sería tomado por los alumnos como un tiempo para el descanso.

Otro de los criterios por los que pasaba la selección del profesor Darío, tenía que ver con el gusto e interés de los alumnos, por lo que, como con las imágenes impresas, éste se volvía un aspecto para seleccionar las películas. Pero añadió:

Darío:...la de "Coco" la seleccioné primero por interés de ellos, después porque muchos increíblemente aunque la película ya tiene años, pues no la han visto, y proyectarla pues para ellos, que muchos no tienen la posibilidad de ir a un cine, pues sienten que están en un cine y pues se emocionan ...de esa misma forma. (Entrevista al profesor Darío 6° 29/01/20)

Como lo propone Benasayag (2014), una de las ventajas de mirar cine en la escuela, es que para muchos alumnos es el único lugar en el que tendrán acceso a éste, cuestión que el profesor Darío hacía notar. Al preguntarle qué otra actividad, contenido, estrategia, vinculó con la película, respondió que eso había sido todo. En contraste, a través de mirar películas en la escuela, se puede brindar ese encuentro individual "y con el mundo desde la óptica del arte" (Benasayag, 2014, p. 97), encuentro que no tiene que ver con las explicaciones que se realicen desde la óptica docente.

Tanto el profesor Fernando como el profesor Darío, afirmaron que veían más de un video para después proyectarlo; el profesor Darío explicitó qué hacía para seleccionar estos videos: dentro del buscador de google escribía el tema que necesitaba, y a partir de ahí decidía qué era lo que iba a reproducir.

El docente me platicó que al menos miraba cinco videos del tema, y ponderaba la página de YouTube sobre otras. Como lo argumenta Dussel (2015), pareciera que en esta plataforma se puede encontrar de todo, pero el proyecto *youtomb*⁴ demostró que existen limitantes, relacionadas por ejemplo con los derechos de autor o conflictos de interés, que hacen que al buscar en la página también se encuentren obstáculos.

El docente seguía diversas páginas de YouTube, pero en pocas ocasiones proyectaba videos provenientes de éstas a los alumnos. En un primer momento afirmó que era porque no tenían sustento científico, pero al profundizar en esto, refirió al tipo de lenguaje que usaban; videos que proyectaba en clase de los canales como *Yolocamotes* o el video de *El cuento de croniñon*⁵ contenían un lenguaje que los alumnos entenderían.

El profesor Darío comentaba que los videos que él veía eran poco aptos para proyectar en el salón, porque además de que carecían de sustento científico, eran videos de españoles. Si bien el profesor tomaba en cuenta las características de los alumnos, también hacía las selecciones desde lo que él consideraba como adecuado para ellos, por ejemplo, el aspecto del lenguaje, ya que para él un video

⁴ El proyecto *Youtomb* fue desarrollado por investigadores y estudiantes del Massachusetts Institute of Technology (MIT), que en palabras de Dussel (2015) “rastrea los videos que han sido removidos por la plataforma YouTube, intentando dejar constancia de cuáles son los límites de esta...plataforma...en la cual siguen operando fronteras entre lo visible y lo invisible que responden a motivaciones de carácter económico (derechos de propiedad), políticas legales (protección a las personas) entre otros aspectos” (p.8).

⁵ El canal *Yolocamotes*, muestra animaciones y datos históricos que han sucedido en México, en el intro de sus videos el creador del canal afirma que sus animaciones contienen datos de interés general, con títulos en los videos como ‘Lo que México oculto durante 50 años’. Mientras que el video más visto de *Cuento de croniñon*, es una animación del cuento con el mismo nombre en el que se relata la vida del protagonista *Croniñon*, que vive en el período interglaciar con sus padres, los cuales se dedican a la caza. El protagonista se dedica a realizar pinturas rupestres, y al final le muestra a su familia el lugar en donde se aloja un mamut, con el cual se fabrican desde ropa hasta utensilios de caza.

óptimo para reproducir en clase debía ser entendido por los estudiantes, lo que incluía la forma en que se hablaba y los datos que se daban en el video, por eso ponderaba el sustento científico, porque así para él no habría lugar a duda de que los datos que se utilizaban (en el video proyectado) eran certeros.

Para la proyección de la película “Coco”, el docente la tomó como primera opción, a pesar de que preguntó por otras a los estudiantes. Entre las que presentaron los niños, se encontraba “La leyenda de la nahuala”, pero el profesor no la había visto, por lo que la descartó, al referir que era sólo una leyenda, que no trataba como tal el día de muertos.

Los docentes son sujetos “inscritos en una economía visual específica” (Corbetta y Dussel, 2018, p. 19) que se definen entre regímenes visuales; eligen con base en criterios propios, con base en lo que ellos mismos consumen. El profesor veía YouTube, de manera que los videos que proyectaba, provenían de ese sitio web.

Por lo anterior, cabría la posibilidad de que los videos que los docentes introducían al aula, estén mediados por las economías visuales (Corbetta; 2014, Dussel; 2015) en las que estaban inscritos, y de las que no se deslindaban; la manera en que las presentaban en el aula se relacionaba con lo que argumenta Chartier (2013), respecto que los profesores los prueban primero y en un ambiente no escolar, y si encuentran la forma de escolarizarlos, entonces los introducen al aula.

Por lo visto hasta este punto, se puede comentar que las visualidades que se brindan en la escuela, han estado presentes desde hace mucho tiempo, y paulatinamente, se han incorporado formatos, medios y finalidades diversas para su uso. Esto tiene que ver con que las imágenes se inscriben dentro de regímenes, que dejan actuar al sujeto hasta cierto punto; por ende, primero tienen que ser probadas en ámbitos no escolares, para después encontrar su lugar en el aula.

Como lo menciona Dussel (2009) las imágenes han sido útiles para simbolizar abstracciones, como el amor o la justicia, por lo que no separan al acto educativo de la imaginación, la cual juega un papel relevante, pues permite vislumbrar horizontes de aprendizaje a partir de la contemplación, el silencio y el actuar.

Las imágenes 'hacen hacer' porque se inscriben en una red de representaciones mayor, la imaginación y la movilización de otras formas de pensamiento. Son dos cuestiones que podrían permitir que las imágenes se localicen dentro del plano de la escuela y que hacen convivir dos mundos que parecieran contrarios: el de la imagen permitiendo el sentimentalismo, la inmediatez, y la escuela con la sistematicidad y reflexión, que son aspectos por los que se caracteriza.

En este capítulo analicé los usos de medios digitales que los profesores Darío, Mauricio y Fernando hacían. Resalto que para los profesores era tomado en cuenta que los alumnos hicieran búsquedas en páginas web, aunque éstas no fueran del tema que se les pedía.

Otro aspecto relevante, es que los profesores consideraban las búsquedas por parte de los alumnos, sólo como tareas entregadas, y mencionaban que debían ser acompañados por un adulto al realizarlas, pero al ser tareas, trabajo en casa, ellos como docentes no podían influir en la forma en que los alumnos realizaban las búsquedas, dejando de lado la puesta en juego de la habilidad de discernimiento por parte de los estudiantes.

Analicé el uso de WhatsApp como plataforma de comunicación entre los docentes y los padres de familia, que se vio transformada, ya que cuestiones que anteriormente se hacían de manera personal, como los citatorios y la presentación de justificantes, se daban mediante esta red social.

También resalté el uso de imágenes y películas para las actividades de clase. La cuestión de las imágenes resultó significativa en cuanto a que los profesores enfatizaban que mediante éstas, los alumnos estaban más dispuestos para el trabajo en el aula. Particularmente, el profesor Darío utilizaba mandalas; al colorearlas los alumnos se concentraban en esa única tarea, que a la vez les gustaba y era una variación de los contenidos más formales de las clases.

Para la selección de películas, los profesores Darío y Fernando tomaban en cuenta los gustos de los alumnos, pero ponderaban que esas películas se relacionaran con

el contenido del programa para que no solo fuera un aspecto de entretenimiento, sino que se explotara el ámbito educativo del cine.

Como observé a lo largo del análisis realizado, la manera en que los medios digitales se ponían en conjunción con el curriculum dentro del salón de clases, dependía mucho del contexto, ya que los docentes relacionaban las imágenes, con las consignas que daban; también dejaban como tarea a los alumnos, realizar búsquedas que se constituían en tareas, y miraban videos antes de decidir si los proyectarían en clase.

Como lo argumenta Dussel (2009), una de las tareas de los docentes se relaciona con brindar una cultura común a quienes pasan por las aulas, la cual es una tarea para nada sencilla. Chartier (2013) propone que los profesores se enfrentan a dos mundos que parecieran paralelos, y los profesores Fernando, Mauricio y Darío, los hacían funcionar a la par. Estos mundos son el de los medios digitales y el escolar, ya que en el primero una de las premisas principales es la inmediatez con la que se arroja información, mientras que los resultados que la escuela arroja no necesariamente son inmediatos y no son concretos.

Al ser los docentes quienes representan a esa cultura que se debe transmitir, se podría pensar que tienen entre sus manos la adaptación de nuevas formas de enseñanza en un contexto en el que se mitifica que los niños son la “generación digital”.

Se escucha que las generaciones actuales son “nativos digitales”, o dichos populares como ‘nacieron con el chip’ o ‘ya superaron a los adultos’. Si bien como lo argumenta Chartier (2013), los más pequeños no sufren el ‘bochorno’ al prender una computadora, o que un dispositivo electrónico les presente muchas imágenes en muy poco tiempo parece no representarles un problema, parecería relevante brindar herramientas para que logren discernir entre los resultados, movilizar los conocimientos previos con los adquiridos, entre otros aspectos.

Como lo propone Chartier (2013), las herramientas que necesita el niño no pueden ser brindadas por él mismo, ya que los regímenes visuales y los avances

tecnológicos en los que se vive son producidos por los adultos. De manera histórica (ver Dussel, 2009), los maestros han sido quienes se han encargado de incluir los avances tecnológicos a la escuela; por ejemplo, cuando se incluyó el uso de los libros en el formato escolar, o la manera como el cine ha sido utilizado y adaptado a los requerimientos de la escuela. De forma que “continuidades, combinaciones y resignificaciones” (Benesayag, 2014, p. 60) que existen en la escuela, son brindadas por los profesores.

Por ello se podría comentar que su papel es fundamental, pues en muchas ocasiones, como lo mencionaba el profesor Darío, en la escuela cabría la posibilidad de que los estudiantes se acercaran por única ocasión a una película o a cierto tipo de imágenes.

4. Conclusiones

“pretender que un determinado contenido cultural va a entrar a la escuela sin negociar es pensar que hay contenidos sin forma y formas sin contenidos”
(Dussel, 2009, p. 190).

Las conclusiones que presenté a continuación, refieren a un cierre global de lo trabajado en los capítulos anteriores.

Como introducción relaté de manera breve una experiencia personal con la utilización de medios digitales, en la que las palabras del profesor me fueron útiles durante mi formación. La forma de actuar y la manera en que procedieron algunas veces los maestros Mauricio, Fernando y Darío, fueron similares por ejemplo, al pensar que copiar y pegar un texto de internet es una práctica engañosa.

En el capítulo uno coloqué a manera de antecedentes los programas y acciones con las que el gobierno federal ha intentado la enseñanza con medios digitales. Se podría pensar en estas acciones como buenas intenciones, sin embargo, por la falta de elementos como la evaluación o la capacitación basada en las necesidades de la escuela, al personal escolar, para la utilización de medios digitales, estos programas no llegaron a concretar sus objetivos. Sin embargo, tenerlos en cuenta fue un referente, ya que los profesores Fernando, Darío y Mauricio habían trabajado con las tabletas del programa @prende.mx, por lo que tenían ese conocimiento y en ocasiones lo ponían en juego en sus actividades cotidianas.

Posteriormente coloqué la relevancia de este tema, en donde plasmé algunos mitos bajo los que se utilizan los medios digitales, como pensar que los niños son nativos digitales, que sin ayuda podrían realizar búsquedas y seleccionar contenido encontrado en internet. Los coloqué como mitos porque parece que fundan formas de actuación de algunos adultos. Por ejemplo, en lo que los profesores me dijeron se encontró presente la idea de que los alumnos estaban más familiarizados con los medios digitales que ellos, y tenían que ser supervisados por otros adultos al hacer las búsquedas no tanto para mostrarles la manera en que se entra a un

buscador o se selecciona información, si no para supervisar que los estudiantes no entraran a otras páginas de las que ya tenían conocimiento, es decir, que pareciera que los alumnos ya sabían entrar a ciertas páginas y el papel del adulto era de supervisor, más que de aquel que muestra cómo y para qué buscar en la red.

En otras palabras, la enseñanza de conocimientos, habilidades digitales, es por parte de los adultos a los niños, o por los profesores a los alumnos; los conocimientos por ejemplo, sobre cómo discernir información y clasificarla, o sobre cómo escribir en el buscador, sirven a los alumnos para introducirse en los medios digitales y utilizarlos óptimamente; de lo contrario, para los niños es complejo enfrentarse a buscadores como Google.

De forma que llamar a los niños o los más jóvenes, “generación digital”, para referirse a que ellos pueden dominar por completo, y mucho más que los adultos los medios digitales, no es sostenible si se piensa en que los niños manipulan medios digitales hechos, desarrollados y entendidos en primer lugar, por adultos.

Posteriormente coloqué los objetivos y planteamiento del problema; desarrollé la noción de medios digitales que tiene que ver con que la permisibilidad del medio se dispone en concordancia con el contexto de los sujetos, en este caso, los actores educativos. Es decir, que la forma en que se utiliza el mismo medio digital, por ejemplo, una tableta electrónica, varía de un contexto a otro.

También se volvió necesario tener presentes conceptos como el de búsqueda, el cual implica el desarrollo de habilidades de lecto-escritura, aplicadas dentro de un ambiente digital. Además, en la noción de búsqueda se agrega que no sólo es importante qué se busca, sino también, cómo se hacen las búsquedas en internet, ya que para ello se requiere la movilización de conocimientos, aptitudes previas del sujeto, así como de la adquisición de otros conocimientos, aptitudes, habilidades, al momento de realizarlas.

De igual manera, mostré qué se entiende por imagen en este contexto, ya que pareciera que la noción excluye cuestiones como las sopas de letras, la hechura del cartel sobre adicciones, o las *colecciones* de los profesores, pero al tomarse como

materialidades mediante las cuales se movilizaban otras cuestiones, tales como los conocimientos, los criterios de selección, la forma y sitios web de obtención, las imágenes fungían como un vehículo para configurar formas de enseñanza-aprendizaje, dentro de la escuela primaria.

Es decir que, como lo sugiere Dussel (2009), no es la imagen por sí misma lo que se analizó, sino cómo se ubica en un ambiente y la forma de relacionarse con ellas. Tiene que ver por ejemplo, con cuestiones como el control del cuerpo mediante el uso de los mandalas, o la manera en que los docentes buscaban los materiales que brindaban. Aunque no tenían una guía 'paso a paso' de cómo consultaban la web y obtenían las imágenes, el uso de las mismas configuraba la manera de enseñar de los profesores. Este asunto se va complejizando con el uso de medios digitales para buscar, seleccionar, compilar repertorios. Cada vez más, las prácticas didácticas de los docentes, están mediadas por distintos medios. ¿Cómo reconfiguran las prácticas de planificación de estrategias y las prácticas de enseñanza?

En el capítulo dos retomé la perspectiva metodológica que seguí para la presente tesis, desde la que sigo un enfoque cualitativo de tipo etnográfico; retomo la cuestión de un acercamiento más directo hacia los docentes; realicé observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas y a profundidad.

Durante este trabajo de campo me enfrenté a diversas problemáticas, una de ellas por ejemplo, fue que, aunque para las observaciones los profesores me habían designado las clases de Geografía y Ciencias Naturales, en los momentos en que los indicaba el horario de clases, en ocasiones, cuando llegaba a las horas convenidas con los docentes, ellos ya habían dado la clase respectiva. Ello me permitió tener una perspectiva no sólo de esas dos clases, también de otras asignaturas como la de Español o Matemáticas, en las que lo sucedido fue útil para el presente trabajo de tesis.

También realicé otras maneras de indagar que al final no retomé, las cuales fueron la narración de la experiencia, y una intervención pedagógica con el uso de medios digitales. Estos caminos que en un principio pensaba que no serían útiles para mí, me ayudaron a definir qué tipo de trabajo de campo fue más útil, e incluso definí los

objetivos del presente trabajo, ya que en un principio al intentar indagar en la experiencia tenía un objetivo relacionado con ello, pero al darme cuenta que no me sería posible, reformulé el objetivo mediante el cual se guio la indagación y el desarrollo de los capítulos de esta tesis.

Estos enfoques metodológicos me permitieron mirar con mayor detenimiento qué estaba a mi alcance con respecto a los docentes, ya que si bien desde la narración de la experiencia se necesitaba un trabajo en conjunto, los docentes no se negaron a ello, pero la carga de trabajo que tenían de tipo administrativo, y con las clases mismas, hizo imposible juntar a los tres docentes para un trabajo colaborativo, como implicaba el enfoque. Sin embargo, me queda como pregunta qué se entiende por experiencia desde la perspectiva de los docentes, ya que si bien es complejo definirla, también lo es narrarla de forma oral, o más aún, de manera escrita.

En la intervención con el docente Darío, me queda como aprendizaje que los docentes se encuentran en un marco institucional, que complejiza incluir perspectivas distintas, no tanto porque no exista iniciativa de su parte, sino porque tienen diferentes limitantes, desde la intervención de los padres de familia, hasta la carga administrativa a la que se enfrentan. Ello me deja como preguntas: ¿cuál es el papel de los docentes ante la presencia constante de los padres de familia en la escuela? ¿En qué papel se proponen los padres de familia ante los docentes?

Estos dos intentos de proceder, brindaron forma a mi trabajo de campo, ya que a través de ellos me fue posible ampliar mi visión respecto a qué sí, y qué no podía realizar en el contexto en el que me encontraba.

En el Capítulo 3 me enfoqué en describir y analizar los usos de medios digitales por docentes y estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de la escuela “Felipe Carrillo Puerto” ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl. Aunque eran docentes de la misma escuela y encontré similitudes en los usos, las particularidades en la utilización de medios digitales de los profesores de 5° Fernando y Mauricio y del profesor Darío de 6° alimentan el contenido de este último capítulo.

El primer uso en el que me concentré fue en las búsquedas en sitios de internet, las cuales eran dejadas por los profesores Fernando, Mauricio y Darío como tareas. Los profesores proponían la búsqueda en páginas web, distintas definiciones o aspectos generales de los temas.

Cuando los alumnos no realizaban una tarea relacionada con búsquedas en internet o ésta no era como los profesores la solicitaban, llevaban estrategias diversas, como el profesor Fernando, quien recurría al dictado entre pares; por su parte, el profesor Mauricio, demandaba que para la siguiente clase los alumnos llevaran la tarea solicitada.

Estas estrategias hacían que los profesores pudieran desarrollar las clases y resolver las problemáticas a las que se enfrentaban, como el hecho de que los alumnos no llevaran la tarea.

Como se observó, los profesores no retomaban las fuentes de la que los alumnos extraían información para sus tareas, pues afirmaban que, con el hecho de que los alumnos las llevaran a clase, se tomarían en cuenta. Se puede pensar que existía una confianza en los resultados que el buscador arrojaba, así fuera de una fuente u otra, aunado a la carga de trabajo que los profesores tenían.

Otro medio al que recurrían los profesores era el WhatsApp, mediante el cual se comunicaban con los padres de familia. En particular eran los profesores Fernando y Darío quienes hacían uso de este medio, ambos de distintas maneras, ya que el profesor Fernando sólo se comunicaba con la mamá vocal del grupo; lo hacía para resolver dudas que surgían, por ejemplo, en cuanto a la forma de realizar una tarea, ya que en ocasiones los alumnos no entendían las explicaciones que el profesor brindaba en clases, lo que ponía al WhatsApp como medio por el cual se extendía lo visto en clase, en horarios fuera de clase. El profesor Darío también se comunicaba por medio de mensaje privado con los padres para recibir justificantes de faltas y para comunicar cuestiones muy específicas de los alumnos.

Las situaciones relatadas en el Capítulo 3 en relación con WhatsApp, dejan ver que la relación entre el docente y los actores escolares es cambiante, ya que situaciones

que antes se presentaban directamente en el aula, como la presentación de justificantes o explicación de tareas, sobrepasan sus muros, y también se llevan a cabo de manera virtual.

Los siguientes usos que encontré fueron los de imágenes y proyección de películas; dentro de los grupos de 5° de los profesores Fernando y Mauricio y uno de 6° del profesor Darío, una de las razones por la que utilizaban imágenes o videos, era para atraer la atención de los alumnos, ya que afirmaban que les gustaba el contacto con imágenes, por lo que en palabras de los docentes, los alumnos se mantenían dispuestos para hacer las actividades que las incluyeran.

Como lo mencionan Corbetta y Dussel (2018) la demanda de adaptación del curriculum a los gustos e intereses de los estudiantes, se relaciona con la manera en que los profesores utilizan y fomentan medios digitales en las clases. Sin embargo, dicha demanda, convive con aspectos formales que se instauran en la escuela, y sobre pasan tanto al profesor como al curriculum.

Aunado a lo anterior, ¿cómo se relacionaban los profesores con los medios digitales, así como su concepción de los mismos? En este caso con internet, ¿de dónde obtenían películas e imágenes, y armaban con ellas *repertorios* de material útil para las clases? Al preguntarles a los docentes de que páginas obtenían el contenido de los repertorios o las imágenes y películas, los docentes Darío y Mauricio me dijeron que compraban el material, mismo que venía en memorias USB y a partir de ello lo utilizaban.

Para futuras indagaciones queda pendiente un aspecto sobre el que no profundicé, relacionado con: ¿qué sitios frecuentan los profesores para realizar estos repertorios? ¿Qué aspectos académicos además de los contenidos curriculares son tomados en cuenta para seleccionar el contenido de los repertorios? A través del recorrido por estos capítulos, describí los usos de medios digitales que hacían los profesores Darío, Mauricio y Fernando, ya que en un primer momento se podría pensar que no existe un uso de medios, pues dentro de las aulas de los profesores Mauricio y Fernando, no existían físicamente computadoras o tabletas, solo en el salón del profesor Darío había una computadora.

Ante la ausencia física de estos medios, los profesores recurrían a diferentes estrategias, por ejemplo, que los alumnos realizaran tareas relacionadas con búsquedas de internet, de manera que les hiciera sentido recurrir a la web para realizar una tarea.

De acuerdo con las situaciones observadas en las que se utilizaban medios digitales, pareciera que los docentes se enfrentan a un choque de mundos que contrastan, debido a que como señalé anteriormente, la escuela opera de acuerdo con una gramática específica en principio relacionada con la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares; en contraste, se mira el uso de medios digitales como herramienta, como apoyo, y no suelen mirarse como formas materiales que incorporadas al hacer escolar, también enseñan y dejan aprender ciertos saberes. Por otro lado, los medios digitales -específicamente dispositivos como el teléfono celular-, suele ser visto como un objeto que no pertenece a la clase. Un ejemplo es que en los horarios de clases los profesores Darío, Mauricio y Fernando, no utilizaban sus celulares, y no permitían que los alumnos portaran celular, pero “no es menos cierto que los alumnos se quejan del uso que hacen los docentes en el aula de sus celulares, por lo que la prohibición es, en general, doble: para alumnos y para docentes...” (Dussel, 2010, p. 21).

En sus comentarios, el profesor Mauricio tenía presente la fiscalización que los alumnos realizaban. Si él hacía uso constante del teléfono celular, decía que los estudiantes acudirían con sus padres para reportarlo por esta situación.

Cuando se introducen los padres a los asuntos de la escuela, pareciera que ellos y los estudiantes se presentan como clientes no conformes con el docente (Dussel, 2010), el cual no es un proveedor que puede adaptarse a requerimientos específicos y por familia. Como lo refiere Dussel (2010) ha permeado en la escuela una lógica mercantil, es decir, que se introducen parámetros consumidor/cliente, lo que cambia las formas de relacionarse.

El profesor Mauricio, así como Fernando y Darío, tenían en cuenta que, como docentes, no era posible que se adaptaran a lo que cada familia les pedía, ya que existía un currículum en el que se basaban; pero la voz de los padres influía para que flexibilizaran sus formas de trabajo y evaluación, para lo que era funcional la herramienta de WhatsApp, vía de comunicación por la que se comentaba con los padres, cuestiones como: los justificantes médicos, la evaluación, y las instrucciones sobre cómo realizar tareas, por ejemplo en cuanto a carátulas o cuadros.

De manera que los docentes resignificaban las imágenes o los mensajes de WhatsApp dentro de su propio contexto. Como lo sugiere Dussel (2009), las escuelas funcionan como grandes instituciones que dotan de sentido a lo que se vive diariamente, ya que dentro de ellas se transmite una cultura común, por lo que la manera en que los docentes recontextualizan el uso de medios digitales, brinda un sentido a los mismos. En la Escuela Primaria en la que se realizó el trabajo de campo, sucedía que los docentes probaban de manera previa aquellos medios digitales que introducirían en el aula, ejemplo de ello, es que al realizar sus selecciones veían más de un video o página web.

Por lo que se podría decir que para que un medio digital se ponga a disposición de los educandos, primero es necesario que se legitime su funcionalidad para los objetivos escolares, por parte de quienes están inmersos en el ambiente escolar como los docentes y directivo, ya que si bien los avances tecnológicos no son dispuestos en la escuela de manera automática, los profesores crean formas de enseñanza que se adaptan a sus condiciones de trabajo. De manera que influye la creatividad e imaginación del docente, ya que no por la existencia de un medio digital, éste será funcional por sí mismo dentro del aula. De esto queda la pregunta: ¿Qué aspectos de la imaginación tanto de docentes como de estudiantes se potencializan con el uso de medios digitales?

Los tres docentes participantes, movilizaban sus saberes, habilidades y estrategias para lograr establecer un uso de medios digitales el cual se instauró mediante búsquedas, WhatsApp, imágenes, películas, videos y documentales. Lo anterior no

resultaba sencillo, ya que influían factores como: no todos los alumnos realizaban las búsquedas que les dejaban, o que los padres se encontraban ‘presentes’ mediante mensajes telefónicos.

Mediante distintas estrategias, los docentes introducían y seleccionaban los medios digitales. Por ejemplo, el profesor Darío contaba con tableta y celular personales, pero hacía único uso de la computadora y proyector, ya que le servían para ver videos, imágenes o películas, cuestiones para lo que resultaría menos funcional el uso de tableta.

Además, el docente ponderaba el lenguaje con el que estaba escrita la información de la red, más allá de, por ejemplo, los criterios de jerarquización mediante los que esta información aparecía, lo que se traducía en sus propios marcos de acción al utilizar la red, mismos que trasladaba al aula.

Históricamente, los docentes son los que dentro del aula se encargan de estructurar y reestructurar los aspectos que la conforman, desde la disposición del salón, al proponer de una u otra manera las bancas o mesas, y en qué lugar se sientan los estudiantes, hasta la manera en que brindan diversos contenidos; por lo que el uso de los medios digitales es determinado por cada docente de acuerdo con su contexto, aun con las restricciones a las que se enfrentan, por ejemplo, la ausencia de computadoras personales para cada alumno.

Los medios digitales, más allá de proponer un cambio de paradigma o modelo educativo, son introducidos por los actores que previamente se encuentran en el ámbito escolar, de acuerdo con las propias necesidades, propósitos y saberes.

El uso de los medios digitales guarda relación con las estrategias, habilidades y conocimientos sobre cómo enseñar, lo que sobre pasa las clases de cómputo que ha constituido una de las soluciones que se ha brindado desde el sistema educativo, para introducir el uso de medios en la escuela.

Por lo dicho hasta este punto, podría pensarse que las condiciones laborales a las que los docentes se enfrentan derivan en la utilización de medios digitales para fines muy concretos como realizar búsquedas o el uso de imágenes dentro del aula.

En este sentido, la manera en que seleccionaban las imágenes tenía que ver con sus conocimientos didácticos, y lo que desde su perspectiva era relevante mostrar en el salón de clases (parecido a lo que hacen los curadores en los museos), por lo que se podría decir que existía una autonomía relativa, en donde los profesores tomaban decisiones sobre cuáles imágenes incluir y archivar en sus repertorios, y cuáles no; aunque *las colecciones* de los tres profesores eran similares, no eran 100% iguales. La forma en que realizaban los repertorios y qué criterios de selección usaban para incluir o no una imagen no queda totalmente analizada en esta tesis, lo que da pie a la pregunta ¿cómo forman sus repertorios?

Dentro del trabajo con los profesores, parecía que no pedían ayuda a sus colegas para la conformación de sus repertorios, o en general existía poca colaboración entre ellos; por lo que siguiendo la línea de cómo realizar los repertorios, sería útil brindarles formación en cuanto a procesos curatoriales en donde no sólo aprendan del tema, sino que se presente la oportunidad de conocer el trabajo de los demás maestros de la escuela.

Sin embargo, llevar a cabo capacitaciones con los profesores se vuelve complicado, ya que tienen horarios establecidos y tiempos muy cortos para abarcar un currículum extenso. La manera en que trabajé con el docente Darío, Fernando y Mauricio fue dentro de los horarios escolares, o mientras los alumnos hacían otras actividades. Por lo que sería relevante que durante las horas de su jornada tomaran cursos de formación cortos, en los que se vinculara su labor cotidiana con otros usos de medios digitales.

El ámbito laboral de los docentes se ve abatido no sólo por la carga horaria, sino por actores externos, como los padres, que si bien no se encontraban dentro del aula, el uso de WhatsApp abría un canal de comunicación con ellos, los maestros evocaban constantemente la voz de los padres y resultaban un ‘filtro’ para las actividades dentro del salón aunque ellos no estuvieran físicamente. Si me remito al contexto de la pandemia por COVID-19 me surgen las preguntas: ¿cómo fue la utilización de este medio de mensajería digital entre docentes, con los padres y con los alumnos? ¿De qué forma tomaron en cuenta sus repertorios o conformaron

nuevos para las clases? ¿Cómo fue el intercambio de información para la conformación de los repertorios entre maestros?

Como afirma Dussel (2009), mediante la introducción sin previo contexto, de clases de cómputo, talleres o de computadoras y tabletas en el aula, se amplía el curriculum formal, pero se deja de lado preguntarse por qué saberes son relevantes y las razones de su importancia. Con la introducción más acelerada que ha traído el contexto de pandemia y que muy probablemente continuará mediante formatos híbridos, vale la pena continuar indagando, tanto cómo se operará en este sentido el regreso, y cómo se trabajará con los profesores, en su capacitación y en equipamiento. Los programas relacionados con medios digitales requieren una contextualización, de lo contrario, “un fin seguirá siendo un sueño mientras no encuentre los medios para hacerse realidad” (Chartier, 2013, p.163).

Lo dicho hasta este punto me hace pensar que el uso de medios digitales, no es cuestión solo del docente, sino de actores que se encuentran desde la política educativa, hasta el diseño curricular. Aunque dentro del aula el docente es quien se encarga de la traducción de iniciativas y programas de acción.

En la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”, se hacía uso de búsquedas, WhatsApp, imágenes y videos, sin duda cada tema es extenso y deja preguntas sobre las que pensar en futuras ocasiones. Pongo algunas a continuación.

¿Cuáles son las experiencias previas de los docentes con cada uno de estos medios?

¿Cómo juega la imaginación y creatividad en el uso de medios digitales en el aula?

¿Cuáles son las opiniones de los padres respecto del uso de medios digitales en el aula?

¿Qué criterios de búsqueda, predominan al realizar una tarea tanto para los alumnos como para los padres?

Entre otras cuestiones, que pudieran dar paso a diversas exploraciones, y por ahora, quedan abiertas.

ANEXO

Proyectos y metas

confianza

Se hará uso del cañón para proyectar en la pantalla, una tabla que contenga dos columnas, una llamada 'nombre del método' y la otra 'descripción'.

Se repartirán dos descripciones impresas de métodos anticonceptivos a cada equipo.

Con base en las descripciones que tienen los alumnos pasarán a la mesa, en donde se encontrarán las imágenes de métodos anticonceptivos y tomarán las que para ellos concuerden con el texto (o descripción) que se les brindó, luego regresarán a sus lugares y solo el representante pasará a colocar en la tabla las imágenes con las respectivas descripciones.

Por equipo se preguntará ¿por qué eligieron esas imágenes de métodos? A esta pregunta podrá responder el representante o los demás compañeros de equipo.

Cuando todos los equipos hayan expuesto sus razones, se corregirá la tabla para que cada imagen quede con la descripción adecuada.

Se repartirá una infografía a cada alumno, dicha infografía contendrá ventajas y desventajas de utilizar cada uno de los métodos anticonceptivos así como la información trabajada durante la sesión.

Se repartirá un formato de lapbook por equipo así como imágenes de los métodos, descripción, ventajas y desventajas de los mismos.

Cada equipo pegará las imágenes de los métodos, descripción, ventajas y desventajas en el formato, quedando como contenido de la lapbook las imágenes e información brindada.

Posteriormente se hará notar que los femeninos hormonales son más que los masculinos, a pesar de que las mujeres solo cuentan con 6 días fértiles, deben tomarlos durante todo el mes, lo que les deja la responsabilidad de anticoncepción a ellas además de causar diversos efectos.

Se mostrará la aplicación de celular 'mi calendario' que contiene un calendario, que indica en qué día del ciclo menstrual encuentra cada mujer. Con dicha aplicación se distinguirán los días marcados como fértiles y se mencionará que solo son seis, lo que no concuerda con la utilización de hormonas durante todo el mes.

- ¡Hagamos un podcast!

Se dividirán por sorteo a los equipos quedando la mitad de equipos de un lado del aula y la mitad del otro.

A la primera mitad se le nombrará 'los promotores' y a la segunda 'los comentaristas'.

Los equipos y el docente realizarán las siguientes actividades:

| Los promotores | Los comentaristas |
|--|--|
| -Se les repartirá 1 condón por equipo femenino o masculino. | -Mientras tanto la otra mitad del grupo serán 'los comentaristas'. |
| -Se darán 10 minutos para que cada equipo se prepare y explique las razones por las que se utiliza el respectivo preservativo. | -Se encargarán de que cuando 'los promotores' preparen su exposición tengan en cuenta lo que sí y no puede contener. |
| -Se indicará que no se puede utilizar la información de las infografías, ni palabras como prevención, enfermedad o embarazo. | -Cronometrarán los minutos de preparación de la exposición, que será de 10 minutos. Al concluir gritarán 'tiempo'. |
| -Se recordará que el uso de preservativos está ligado totalmente a las prácticas sexuales. | -Cuando 'los comentaristas' digan tiempo, se comenzará a grabar el podcast. |

Referencias

Físicas

- Aravena, M. (2006). La recolección de los datos. En: *Investigación Educativa I*. Ecuador/Chile: AFEFCE/Universidad Arcis.
- Berteley, María. (2002). Construcción de un objeto etnográfico (p. 69). En: *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Castañeda, A. (coord.). (2013). Cap. III. De la política al aula. El programa enciclomedia. En: *El uso de las TIC en educación primaria. La experiencia enciclomedia*. (pp. 50-67). México: REDIE.
- Dussel, I. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En: *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno*. pp. 9-36. Córdoba: Eduvim-Salida al Mar Ediciones.
- _____. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico*. VI Foro latinoamericano de educación: Educación y nuevas tecnologías. Buenos Aires: Santillana.
- _____ y B.F. Trujillo Reyes (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, Vol. XL, número especial. IISUE-UNAM. pp. 142-178.
- Díaz, A. (2009). Educar en la era de la información. En: *Pensar la didáctica*. (pp. 88-166). Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldin, D. et al. (2013). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano.
- Jackson, P. (1991). "Los afanes cotidianos". En *La vida en las aulas*. (pp. 43-79). Madrid: Morata.

- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Julia, D. (1997). La cultura escolar como objeto histórico. En: Menegus, M. (coord.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: CESU.
- Moravec, J. (coord.). (2018) *¿Qué sabemos sobre ciudadanía digital?* Montevideo: CEIBAL.
- Rodríguez, G; Gil, J. (1999). Capítulo IX. Entrevista. En: *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª edición. Málaga: Aljibe.
- Sadin, E. (2017). Introducción: La emergencia de una cognición artificial superior. En: *La humanidad aumentada. Administración digital del mundo*. (pp. 11-37). Buenos Aires: Caja negra.
- SEP. (2012). *Programa Habilidades Digitales para Todos. Libro Blanco*. México: SEP.
- _____. (2017). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: SEP.
- _____. (2017). *Oferta académica de formación continua. Ejercicio Fiscal*. México: SEP.
- Serrano, J. (2017). Sobre escribir casos. Tradiciones y sugerencias. En: Trujillo, B. (coord.). *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*. México: UPN.
- Suárez, D. (2004). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En: *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. (pp. 7-50). Buenos Aires: Santillana.

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. En: Manier, J. (coord.) *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. (pp. 9-54). Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.

Woods, P. (1987). Entrevistas. En: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. (pp. 77-98). Barcelona: Paidós.

Electrónicas.

Artopoulos, A. (2013). El docente traductor claves para la integración de la tecnología en la escuela. *Revista Linhas, Florianópolis*. V. 14, N°27, julio-diciembre, pp. 59-82. Recuperado de: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381427201359>

Benasayag, A. (2017). La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina. *Revista digital DO LAV*. pp. 56-78. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/322239170_La_hipotesis_de_la_cinefilia_docente_El_cine_de_ficcion_en_la_escuela_media_argentina/link

Corbetta, C. (2014). Escuela, grafitis y cultura visual en la era digital. *Educación Artística: Revista de investigación*. N° 5, pp. 32-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4858712>

Corbetta, C y Dussel I. (2018). Los repertorios visuales en la educación artística. Historia del arte, cultura visual global y currículum en las colecciones visuales de docentes argentinos. *Tiempos y espacios en educación*. pp. 15-38. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i26.9025>

Elizondo, A. (et. al). (2006). Enciclomedia. Un programa a debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. V 11, N° 24. pp. 209-224. Recuperado de: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC09

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen. *Nómadas*, N°30, pp. 180-193.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>

Dussel, I. (2015). *Clase dos: Imágenes y pedagogía. Algunas reflexiones iniciales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de:
https://www.academia.edu/14080271/Clase_2_Im%C3%A1genes_y_pedagog%C3%ADa_Algunas_reflexiones_iniciales_In%C3%A9s_Dussel_Parte_I_1_Introducci%C3%B3n_la_imagen_y_la_escuela

Forotul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*. V. 36, N° 143. pp. 98-116. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021

Galicia, C. (16 de diciembre 2019). Hablar de placer es prevenir el abuso sexual. *Animal político*. Recuperado de:
<https://animal.mx/2019/12/hablar-de-placer-prevenir-abuso-sexual/>

Glasserman, L. y Gavotto, O. (2016). El papel de la gestión del director escolar, en el programa Micompu.MX. *Education in the knowledge society*. (17) 2. pp. 91-108. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/oa?id=535554762007>

Kalman J. (coord.). (2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista brasileña de educación*. V. 15, N° 44, pp. 213-229. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/275/27518764002.pdf>

_____. (21 de octubre de 2014). Los 'interactivos' de mi compu.mx. Una aproximación analítica a la noción de calidad de los materiales didácticos de educación básica. Recuperado de:
<http://lets.cinvestav.mx/DesdeelLETS/TabId/134/ArtMID/543/ArticleID/43/Los%E2%80%9Cinteractivos%E2%80%9D-de-micompumx-una->

[aproximaci243n-anal237tica-a-la-noci243n-de-calidad-de-los materiales-
did225cticos-de-educaci243n-b225sica.aspx](http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/465)

Lucas, J. (2008). Las condiciones institucionales de formación de los maestros para el uso de nuevas tecnologías en la escuela primaria. *Revista electrónica de tecnología educativa*. N°27. pp. 1-20. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/465>

Martínez, F. (coord.). (2010). Evaluación de enciclomedia. *Revista latinoamericana de estudios educativos México*. V 40, N° 2. pp. 9-36. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27018884002.pdf>

Méndez, J., Moreno, P. (2018). La formación de profesores como esfuerzo de alfabetización en México. *Ámbitos revista internacional de educación*. N° 41. pp 88-102. Recuperado de:

<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/1441/77013/A%CC%81mbitos-N%C2%BA-41-ArticuloN%C2%BA6.pdf?sequence%3D1&isAllowed=y>

Morgade, G. (2006). Educación sexual desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*. pp. 40-44. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>

Robles, Ortiz, R. (2012). *La Reforma Educativa de la Educación Básica (RIEB) de primaria: un acercamiento al modelo educativo basado en competencias*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.) Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptb2011/junio/0670168/Index.html>

Sánchez, L. (2006). El programa enciclomedia visto desde los maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. V.11, N° 28, enero-marzo. pp. 187-207. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/140/14002810/>

SEP. (2016). *Programa de Inclusión Digital 2016-2017*. México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA_PRENDE_2.0.pdf

Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Revista de educación*. pp. 387-416. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a18.pdf>