

LOS GRUPOS DE WHATSAPP Y LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS EN LAS ESCUELAS

INÉS DUSSEL¹ 

MARÍA GUADALUPE FUENTES CARDONA² 

RESUMEN: Este artículo aborda los debates sobre las nuevas formas de ciudadanía que emergen con las redes sociales en el espacio educativo, que tienden a horizontalizar los discursos dentro de una organización jerárquica. A partir del análisis de la observación de dos grupos de WhatsApp de docentes en escuelas primarias de Ciudad de México y de entrevistas, se indaga cómo se organiza la participación de los docentes en estos nuevos espacios, prestando atención a los lenguajes, texturas y bordes, y a las interpelaciones, cierres y aperturas propuestas. Los *chats* aparecen sobre todo como círculos motivaciones y carteleras de mensajes; no parecen canalizar debates político-pedagógicos de relevancia ni ampliar los márgenes de producción de actos digitales que reclamen derechos o cuestionen jerarquías.

Palabras-clave: Cultura digital. Ciudadanía. Escuelas. WhatsApp. Participación.

WHATSAPP GROUPS AND THE CONSTRUCTION OF NEW FORMS OF CITIZENSHIP IN SCHOOLS

ABSTRACT: This article focuses on the debates on the new forms of citizenship that are emerging with the spread of connective media in the educational realm, which tend to flatten discourses within an educational system with a hierarchical structure. Grounding on the analysis of the observation of two WhatsApp groups of teachers in primary schools in Mexico City and of interviews, we study how the participation of teachers is organized in these new arenas, paying attention to languages, textures and borders, and to the callings, closings and openings produced. The chat groups appear mostly as motivational circles and message boards; they do not seem to channel relevant political-pedagogical debates or expand the margins to produce digital acts that claim rights or question established hierarchies.

Keywords: Digital culture. Citizenship. Schools. WhatsApp. Participation.

Este estudio surge de la línea de investigación sobre escuela y medios digitales dirigido por Inés Dussel en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México, y de la investigación doctoral de María Guadalupe Fuentes Cardona en ese departamento, para la que contó con una beca CONACyT.

1. Centro de Investigación y Estudios Avanzados – Departamento de Investigaciones Educativas – Ciudad de México, México.
Email: idussel@gmail.com

2. Centro de Investigación y Estudios Avanzados – Departamento de Investigaciones Educativas – Ciudad de México, México.
Email: mapita59@msn.com

Editor de Sección: Licínio C. Lima

GRUPOS DE WHATSAPP E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS CIDADANIAS NAS ESCOLAS

RESUMO: Este artigo aborda os debates sobre as novas formas de cidadania que emergem com as redes sociais no espaço educacional, que tendem a horizontalizar os discursos no contexto de uma organização hierárquica. A partir da análise da observação de dois grupos de professores do WhatsApp em escolas de ensino fundamental da Cidade do México e de entrevistas, investiga-se como se organiza a participação dos professores nos novos espaços, atendendo para as linguagens, texturas e fronteiras, bem como para interpelações, fechamentos e inaugurações propostas. Os *chats* aparecem principalmente como círculos motivacionais e quadros de mensagens; não parecem canalizar debates político-pedagógicos relevantes ou ampliar as margens de produção de atos digitais que reivindiquem direitos e questionem hierarquias.

Palavras-chave: Cultura digital. Cidadania. Escolas. WhatsApp. Participação.

Introducción

La notable expansión de las tecnologías digitales ha transformado profundamente las sociedades. Tener acceso a los dispositivos digitales, sobre todo, a los celulares y computadoras que permiten crear, leer y guardar textos en múltiples lenguajes, y a la conectividad que permite enlazarse a discusiones públicas y redes afectivas, económicas y políticas más allá del territorio próximo, se ha convertido en un nuevo requisito para una participación social y cultural amplia.

Tal como sucedió en otros momentos de la historia con la radio y la televisión, algunos vieron en estas nuevas posibilidades expresivas de los medios el germen de un momento participativo de las democracias, en el cual los ciudadanos podrían comunicar sus opiniones y auto-organizarse al margen de los intentos de represión o control de los gobiernos o sectores autoritarios (SHIRKY, 2008; PAPACHARISSI, 2010). Así, no es sorprendente notar que en la primera década del siglo XXI las narrativas sobre la contribución de los medios a la democratización de la sociedad hablaban sobre todo de participación, emancipación y libertad. Sin embargo, los últimos años han traído más cautela y distancia crítica respecto a los efectos de la digitalización en los hábitos cívicos, entre otras cuestiones por el ascenso de movimientos de extrema derecha en distintos lugares del mundo y por la toma de conciencia respecto a la vigilancia y manipulación de los datos (ZUBOFF, 2019; MOROZOV, 2019).

¿Cómo se están dando estas transformaciones en el sistema educativo? ¿Podemos hablar de una democratización de la palabra, con la expansión de las plataformas digitales, o más bien estamos viviendo una des-ciudadanización dentro del ámbito escolar? En este artículo, nos proponemos abordar los debates sobre las nuevas formas de ciudadanía prestando atención a la “textura profundamente tecnológica de la vida humana” (DEGER, 2018, p. 130), esto es, a la mediación socio-técnica de la participación, y también a su condición situada, inscripta en contextos particulares que traen tradiciones políticas, desigualdades y (pos)colonialismos de maneras diversas (BURRELL, 2012; MADGE et al., 2019). El foco del trabajo está puesto en la difusión de las redes sociales en el espacio educativo, considerando a las escuelas como espacios específicos, con sus reglas institucionales y sus configuraciones territoriales particulares. Michel Foucault decía que el sistema escolar implica una

“ritualización del habla” y establece una regulación que distribuye y fija funciones del discurso “con sus poderes y saberes” (1973, p. 38). ¿Qué efectos produce la irrupción de medios sociales que tienden a horizontalizar los discursos y a movilizar las posiciones? ¿Cómo co-existen las formas jerárquicas y altamente ritualizadas de la autoridad educativa con los modos carnales y banales de las redes sociales? ¿Cambian los vínculos y las jerarquías entre los actores educativos con la expansión de las plataformas de conexión social?

Abordaremos estas preguntas a partir del análisis de dos grupos de WhatsApp de docentes y directivos en dos escuelas primarias de Ciudad de México, una pública y otra privada, ubicadas en la misma zona escolar del oriente del distrito metropolitano. Una de nosotras se convirtió en “chatista furtiva” en ambas escuelas, registrando los intercambios que tuvieron lugar entre octubre de 2017 y agosto de 2018. La observación se realizó de manera sucesiva, una escuela por vez, registrándose 1387 posts en la escuela pública entre octubre de 2017 y febrero de 2018, y 364 en la escuela privada entre abril y agosto de 2018. También se realizaron 48 entrevistas con la mayoría (90%) de los participantes del *chat*, que en los dos casos incluían a los equipos directivos.

Esos registros fueron analizados con distintos conceptos y categorías que construimos con aportes de los estudios de los medios digitales (DIJCK, 2016; TURKLE, 2016; CHUN, 2016), los análisis de las ciudadanías digitales (ISIN; RUPPERT, 2015; TUFECKI, 2017; GARCÍA CANCLINI, 2019), los estudios sobre las nuevas literacidades y medios visuales (KNOBEL; KALMAN, 2016; JURGENSON, 2019) y la tradición antropológica latinoamericana de estudios sobre el trabajo docente (EZPELETA, 2005; ROCKWELL, 2007). En esta indagación, nos preguntamos por los sujetos de la enunciación (quién habla, cómo se distribuyen las participaciones), los contenidos de la conversación (temas), los lenguajes utilizados (escritura, audios, imágenes fijas o en movimiento), los ritmos de la participación (continuidad, pausas, silencios), la presencia de conflictos o disensos, las relaciones de poder, entre otros aspectos.

Nos interesó especialmente relevar si en estos intercambios se construyen nuevas jerarquías, distintas a las tradicionales en el sistema educativo mexicano, que se caracteriza por ser jerárquico y verticalista (ARNAUT, 1996). Por eso, buscamos analizar el lugar que ocupan los directivos y los docentes en estas conversaciones, así como indagar sobre si se mantienen ciertas fronteras o encuadres para la conversación educativa en la comunicación entre docentes y directivos. El filósofo francés Éric Sadin (2017) destaca que los celulares se han convertido en una suerte de prótesis que nos sigue ininterrumpidamente como un miembro más de nuestro cuerpo. En los grupos de WhatsApp, esto es particularmente visible analizando los ritmos de los intercambios: muchos se producen fuera del horario escolar, en horas de la noche o durante los fines de semana. Hay una intensificación del trabajo docente y una extensión de la jornada escolar notable, al mismo tiempo que la comunicación entre los actores educativos se des-especializa y se vuelve más social y convivencial, como con las cadenas de mensajes, saludos y memes.

El artículo se compone de cuatro partes. En la primera se discuten las transformaciones de la ciudadanía en las nuevas condiciones socio-técnicas que trae la expansión de las tecnologías digitales, y se profundiza en algunas definiciones teóricas sobre la ciudadanía. En la segunda, se introducen los supuestos y decisiones metodológicas de la investigación que realizamos con los grupos de WhatsApp de docentes, a la par que se presentan los casos de estudio. En la tercera sección, se presenta un análisis de lo registrado, centrándonos en los sujetos, las formas y los contenidos de la participación en estas plataformas. Finalmente, en la cuarta sección se avanzan algunas conclusiones a las que hemos arribado.

Ciudadanías Digitales: Tecnologías y Saberes para la Participación

Uno de los presupuestos de nuestro trabajo es que las plataformas digitales constituyen nuevas arenas de participación, es decir, nuevos espacios en que se produce la inscripción en dinámicas públicas y en la construcción de lo común. En esta participación se configura la ciudadanía como una subjetividad política que adquiere rasgos específicos en el ciberespacio, y que demanda competencias o saberes particulares. Distintos estudios (PAPACHARISSI, 2010; CHUN, 2016; NAGLE, 2017; TUFECKI, 2017; GARCÍA CANCLINI, 2019) discuten las nuevas condiciones de la participación ciudadana en la digitalidad, con sus tensiones y contradicciones: mayor autonomía pero también riesgo de fragmentación y endogamia; mayor peligro de homogeneización y estandarización por la presencia creciente de industrias culturales muy poderosas; más posibilidades de control ciudadano ‘desde abajo’, con la permisibilidad de producir y difundir mensajes de forma horizontal y descentralizada; más informalización y participación carnavalesca, con mensajes más débiles y con menor capacidad de articulación política (GROYS, 2010). En particular, lo carnavalesco es un rasgo relevante porque se encuentra con mucha frecuencia, sobre todo en los memes. El tono lúdico y creativo tiene una potencialidad de crítica y subversión que para algunos autores tiene un efecto positivo en términos de participación ciudadana. Así lo señala Zizi Papacharissi: “Si el blog provee el púlpito, YouTube provee la irreverencia, el humor y la impredecibilidad necesarias para rejuvenecer la conversación política atrapada en formulas convencionales” (PAPACHARISSI, 2010, p. 151).

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

Podríamos preguntarnos cuán novedosas son estas formas de participación ciudadana, pero creemos conveniente, antes de discutir su novedad, revisar algunas conceptualizaciones sobre la ciudadanía que permitan abrir sus rasgos y también cuáles son los requisitos de saberes o competencias requeridas para la participación,¹ para poder así analizar con mayor detenimiento las transformaciones que aparecen en las prácticas contemporáneas.

Es importante destacar que el concepto de “ciudadanía” ha sido enarbolado por una variedad de corrientes filosóficas y políticas, que en su gran mayoría han adoptado un enfoque jurídico-normativo asociado al estado-nación (LÓPEZ CABALLERO; ACEVEDO RODRIGO, 2012). En nuestro trabajo, nos interesan los abordajes que adoptan un enfoque histórico y antropológico sobre las formas de ciudadanía, partiendo de que siempre se trata de analizar “ciudadanías imperfectas” (PAPACHARISSI, 2010, p. 19), modelos e ideales nunca concretados por completo, pero con efectos significativos en los hábitos y configuraciones sociales. Para ello retomamos tres conceptualizaciones sobre la ciudadanía que actuarán como principios “operativos” para indagar la participación en las redes sociales en las escuelas.

En primer lugar, Margaret Somers define a la ciudadanía como “una matriz de relaciones institucionales, tecnologías, lenguajes políticos y prácticas que reclaman derechos que son siempre dinámicos y contingentes” (SOMERS, 2008, p. 35). Siguiendo a Somers, la constitución de ciudadanía

se da en el marco de condiciones específicas y contingentes que es necesario historizar. Este enfoque se desplaza de la preocupación sobre los atributos ciudadanos hacia la consideración de “su carácter relacional, las redes y las narrativas en las que se inscribe” (SOMERS, 2008, p. 35), lo que pone de relieve la materialidad de esas prácticas y, algo que nos interesa especialmente, su carácter socio-técnico,² esto es, mediado por tecnologías e instituciones, sobre lo que volveremos más abajo.

En segundo lugar, López Caballero y Acevedo Rodrigo definen a la ciudadanía como la “multiplicidad de prácticas” que “son necesarias para que un sujeto (individual o colectivo) se vuelva *competente* en un momento dado y en un campo social y legal específico para hablar o actuar en nombre de lo público, o en nombre de lo que considera sus derechos (sean éstos reconocidos o no legalmente)” (2012, p. 22, grifo de los autores). A través de esas prácticas “*se negocian los criterios que definen dicha competencia*” (LÓPEZ CABALLERO; ACEVEDO RODRIGO, 2012, p. 22): hay conflicto, hay indeterminación, hay imprevisibilidad. Por eso estas autoras hablan de “ciudadanos inesperados”, definidos siempre de forma contingente y cambiante.

La noción de competencia interesa especialmente a la educación, ya que subraya los saberes y los procesos formativos en y por los que se configura la ciudadanía. López Caballero y Acevedo Rodrigo aclaran que “la competencia [...] no es una cualidad que se adquiere de una vez y para siempre, ni está definida por los mismos actores y procesos, sino que es un campo de negociación inestable, en cambio constante” (2012, p. 22). En este sentido, las autoras se distancian de la concepción habermasiana de la esfera pública que la considera no “un campo de relaciones de mercado sino más bien de relaciones discursivas, un escenario en el cual debatir y deliberar y no donde comprar y vender” (HABERMAS, 1989, p. 57). Para el filósofo alemán, las reglas que definen la interacción requieren competencias específicas: la argumentación, la persuasión, la reflexión y la moderación de las pasiones, que suponen un saber letrado y disposiciones vinculadas a la escolarización. Al contrario, para Acevedo Rodrigo y López Caballero esas competencias pueden ser no verbales, como las disposiciones corporales, vestidos o participación en ceremonias públicas, o pueden ser actos de habla que instituyen derechos, como las declaraciones de los pueblos originarios. Esta ampliación a múltiples saberes y prácticas es valiosa para analizar los intercambios multimodales y las formas de conversación que tienen lugar en las redes digitales, que no son siempre argumentativas y reflexivas.

En tercer lugar, Engin Isin y Evelyn Ruppert estudian a las ciudadanía digitales como subjetividades performativas, es decir, conformadas en “actos (repertorios, declaraciones y proclamas) y convenciones (rituales, costumbres, prácticas, tradiciones, leyes, instituciones, tecnologías y protocolos)” (ISIN; RUPPERT, 2015, p. 25). Para estos autores, nos convertimos en ciudadanos a través de diversos procesos de subjetivación que involucran la obediencia, la sumisión, la subversión, y se forman en las relaciones entre cuerpos y artefactos. Los ciudadanos se vuelven tales “en el acto de decir y hacer algo –ya sea con palabras, imágenes u otras cosas– y a través de la performance de las contradicciones propias de convertirse en ciudadanos” (ISIN; RUPPERT, 2015, p. 60). Esta producción subjetiva adquiere ciertos rasgos específicos en el ciberespacio³ mediado por las plataformas digitales. Es allí donde, desde la performance de actos digitales, los ciudadanos digitales se conforman y se reúnen, y donde se organizan nuevas formas de acción política (ISIN; RUPPERT, 2015, p. 66). Los ciudadanos digitales son tales porque reclaman (*claim*) derechos, se atribuyen derechos, en este caso digitales, que a diferencia de los derechos clásicos no se limitan a las fronteras jurídicas de los estados-nación sino que invocan múltiples órdenes legales, y que suman derechos nuevos, por ejemplo el derecho a ser olvidada/o, o resignifican temas como el anonimato, la trazabilidad y la velocidad en términos políticos (ISIN; RUPPERT, 2015, p. 69-71).

En el enfoque de Isin y Ruppert, la competencia requerida para la participación ciudadana no es la habilidad tecnológica para navegar por la red o por aplicaciones como WhatsApp (2015, p. 82), sino la capacidad de reclamar derechos, de atribuirse el derecho a tener derechos y de reclamar nuevos derechos. Son saberes políticos y posiciones subjetivas, antes que conocimientos concebidos como “técnicos” de manera aislada. Los autores identifican tres tipos de actos digitales que son específicos del ciberespacio: aquellos vinculados con las llamadas o interpelaciones (participar, conectar, compartir), aquellos vinculados con los cierres o formas de control (filtrar, rastrear, normalizar) y aquellos vinculados con las aperturas o configuración de nuevas posibilidades (ser testigo, *hackear*, comunar o poner en común). Estos tres tipos de actos están mutuamente imbricados: si no se participa y se comparte, no hay posibilidades de rastreo ni de testimoniar una situación o intervención. A su vez, la ampliación de las interpelaciones permite también que aparezcan otras posibilidades o aperturas (ISIN; RUPPERT, 2015, p. 97-98). Por medio de estos actos digitales los ciudadanos digitales reclaman o se atribuyen derechos; esa atribución puede implicar una sumisión a los poderes establecidos pero puede también conllevar la asunción de un poder y la posibilidad de subvertirlo.

Puede verse en la conceptualización de ciudadanía digital de Isin y Ruppert un cierto privilegio de las formas de activismo *hacker* y de declaración de principios que coloca la vara de la participación en el nivel de la crítica y posible subversión a un orden de cosas. En ese sentido, sus reflexiones no parecen demasiado útiles para pensar la participación en *chats* de WhatsApp que se mueven, en líneas generales, dentro de los marcos del uso definido por los desarrolladores del software, y que se limitan las más de las veces a compartir y conectar (aunque la idea de que ser testigos de situaciones puede tener un efecto de apertura política no deja de ser interesante). Sin embargo, los aportes de Isin y Ruppert pueden contribuir a revisar los intercambios en los *chats* desde la pregunta de cuáles son los alcances y límites de la participación y la ciudadanización digital.

Hay otra cuestión que queremos analizar, y es la localización de las redes sociales en las instituciones escolares. La idea inicial que nos llevó a diseñar la investigación que presentamos fue que los grupos de WhatsApp de docentes probablemente evidenciaran una tensión entre dos estructuras de participación: una orientada por las plataformas digitales, que pide participar, filtrar y poner en común a través de formas lúdicas e informales, y otra orientada por la institución escolar, que pide comunicar información, respetar reglas y argumentar disensos de manera reflexiva y moderada, con una tradición jerárquica y verticalista. Para entender esta tensión, también nos resultaron significativos los aportes de Somers y de López Caballero y Acevedo Rodrigo sobre las redes, la situacionalidad y los saberes o competencias requeridas para la participación. Nuestras inquietudes al comienzo de la indagación buscaban ver si había un progresivo reemplazo de las viejas jerarquías escolares en la nueva arena de participación que se organiza a partir de las redes sociales, con lenguajes más irreverentes e interacciones más horizontales. Como se verá más abajo, lo que encontramos no fue lo que anticipamos, y eso nos llevó a repensar estos presupuestos. Pero antes de presentar esos hallazgos, en la sección siguiente describimos cómo desarrollamos la investigación y presentamos los casos que estudiamos de cerca.

La Investigación: Presupuestos y Decisiones Metodológicas

La decisión de centrarse en los grupos de WhatsApp en la escuela fue tomada por la gran difusión que estos alcanzaron con la difusión de los *smartphones* a mediados de la segunda década del siglo XXI. Cabe mencionar que los celulares, al convertirse en objetos tecnológicos personales,

pedestres y portables (ITO; OKABE; MATSUDA, 2005), fueron uno de los vectores más importantes en la expansión de la digitalidad y del capitalismo que se basa en la extracción de datos (MOROZOV, 2019).

Dentro de las aplicaciones disponibles en los celulares, WhatsApp es una de las más usadas, si no la más popular. La aplicación fue creada en 2009 y fue adquirida por Facebook en 2014 por 19.000 millones de dólares, pasando a ser parte del conglomerado Facebook–WhatsApp–Instagram que así tiene la propiedad sobre “los flujos pantagruélicos de conductas humanas que circulan por estos canales” (ZUBOFF, 2019, p. 103). Como las otras apps, WhatsApp es un entorno socio-técnico que construye formas particulares de socialidad a partir de la datificación de todos los intercambios y de su cooptación por algoritmos diseñados según los intereses de la corporación tecnológica (DIJCK, 2016). Sus usuarios acceden a un servicio de mensajería rápido, y pueden crear e intercambiar videos, imágenes fijas y audios que pueden enviarse a toda hora. Recientemente, debido a un cambio de política de seguridad de los datos, ha sido objeto de una de las emigraciones tecnológicas más impresionantes desde que se creó la World Wide Web.⁴ Pese a esa crítica, en un Tweet del 24 de febrero de 2021 la empresa dijo tener más de 2000 millones de usuarios, que envían 100.000 millones de mensajes y realizan 1000 millones de llamadas por día. Es sin duda la plataforma de comunicación más importante del mundo y por la que circulan, al menos hasta este momento, mayor cantidad de mensajes.

En las escuelas, WhatsApp ha sustituido otras vías de comunicación como el teléfono analógico y el correo electrónico (MADGE et al., 2019). Aunque con reticencias, se ha ido tornando en el canal –casi– oficial por el que, además de banalidades, circula información sobre las actividades escolares y con la tarea docente. Durante la pandemia de Covid, WhatsApp fue además una especie de “salón de clases” donde se intentó sostener la continuidad pedagógica. En muchas escuelas, los “chats *de mamis*” (madres), de docentes y de estudiantes están extendidos y tienen un carácter casi obligatorio como medio de comunicación. Aunque no todos vean o estén pendientes de lo que llega al grupo de WhatsApp de la escuela, es un espacio de interacción laboral que se expande y rebasa el tiempo de la jornada escolar y el de los días laborables. En esta plataforma se mezcla lo público, lo privado, lo laboral, lo informativo, y el supuesto es que los usuarios deben estar disponibles y poder echar mano de esta aplicación de mensajería instantánea durante distintas actividades. Esta disponibilidad nos coloca en un modo de funcionamiento continuo, en un modo 24/7 “que socava de manera constante toda distinción entre el día y la noche, la luz y la oscuridad, acción y reposo” (CRARY, 2015, p. 43).

Con estas consideraciones, decidimos analizar los *chats* de dos escuelas primarias de Ciudad de México, una perteneciente a una escuela primaria pública y otra privada, situadas en la misma localidad en la zona oriente de la ciudad y que atienden a sectores socio-económicos de clase media y media-baja. Una de nosotras se convirtió en “chatista furtiva”, y con la anuencia de los administradores y los participantes del grupo, se sumó a las interacciones cotidianas. El trabajo de campo se realizó durante 10 meses (casi un ciclo escolar). En este lapso se realizaron 48 entrevistas individuales, semi estructuradas y a profundidad (25 en la escuela pública y 23 en la escuela privada). La observación de los grupos se realizó de manera sucesiva, una escuela por vez; se pudieron registrar 1387 posteos en la escuela pública entre octubre de 2017 y febrero de 2018, y 364 en la escuela privada entre abril y agosto de 2018.⁵ Los posteos del *chat* se analizaron teniendo en cuenta el tipo de mensaje, emisor, contenido, secuencia de intercambios, espacios y tiempos, entre otras dimensiones. Las entrevistas fueron consideradas como un género discursivo (ARFUCH, 1995), y se las analizó buscando regularidades y prestando atención a las formas que toma la enunciación.⁶

Presentamos a continuación un resumen de la historia y características de ambos grupos de *chat*. Los grupos de la escuela pública (EP) y del colegio privado (CP) se conforman con el personal

docente, directivo y de apoyo de los planteles, pero fueron creados para atender propósitos específicos y en momentos distintos. En la escuela pública, el grupo fue creado por la representante sindical para enviar información (convocatorias a asambleas, becas, cursos), e incluía docentes de los dos turnos de la escuela.⁷ Cuando esta maestra dejó de ser representante sindical lo dio de baja, pero se volvió a activar por la acción de una maestra, que lo circunscribió al turno matutino de la escuela,⁸ y desde ese momento tiene varios administradores. Cuenta con 30 participantes, con un promedio de 44 años. De este grupo, 85% de mujeres y tienen en promedio 20 años de antigüedad docente y casi 10 en la escuela. 70% son docentes que ejercen en la sala de aula.

En el colegio privado, el grupo fue creado por la dueña para poder comunicarse luego del sismo del 19 de septiembre de 2017, con el fin de mantenerse en comunicación con el personal a su cargo, informar sobre el estado físico de las instalaciones y acordar actividades durante los caóticos días que siguieron al terremoto. Durante el trabajo de campo este grupo de WhatsApp contó con 26 participantes, entre los cuales el promedio de edad es de 43.5, con un 96% de mujeres. El 56% del grupo son docentes que trabaja en la sala de aula. Los participantes del *chat* tienen en promedio 20 años de antigüedad en la docencia, pero, a diferencia de la EP, una menor antigüedad en la escuela: 5.6 años. Esto habla de una mayor rotación del personal docente, por las peores condiciones de trabajo en el sector privado.

En los dos casos, las directoras de los planteles, así como la dueña del CP, son quienes deciden sobre el ingreso, permanencia y baja de los miembros del *chat*. En la EP, los administradores del grupo consultan con la directora las decisiones sobre los participantes. Durante el tiempo que observamos el *chat*, las bajas se debieron únicamente a que los docentes dejaron de trabajar en la escuela, fenómeno más frecuente en el CP que en la EP.

Formas de Participación en WhatsApp

¿Qué formas toma la participación en los *chats* de las escuelas? En el análisis de las interacciones y entrevistas, buscamos identificar cómo es la distribución de la participación en los grupos, los lenguajes que se utilizan, la operación de filtros, exclusiones o normalizaciones y el manejo de los conflictos y disensos, con la atención puesta en las reglas y saberes requeridos para la participación. En términos de Isin y Ruppert (2015), quisimos indagar en los actos digitales que se realizan en estos grupos de *chat*.

En las entrevistas, los docentes manifestaron acuerdo con la participación en el *chat* y valoraron su función para estar al tanto de información, de celebraciones, de eventos sociales o de materiales que por otra vía no podrían tener o acceder. Más del 60% señaló que usa el *chat* para comunicarse, estar en contacto, comentar cuestiones de interés, saludar, enviar buenos deseos, jugar y realizar trabajos, entre otras. El 52% de los entrevistados dijo que le gusta recibir indicaciones de sus autoridades a través de esta aplicación; en contraste, el 25% dijo preferir los encuentros presenciales para recibir indicaciones. El resto opinó que el medio depende del tipo de información que se quiera hacer llegar.

Pese al gran consenso sobre la utilidad y valor del *chat*, cuando se analiza la participación de los miembros del grupo se observa que es una minoría la que interviene de manera frecuente, confirmando que “las comunidades de redes sociales a menudo tienen una base limitada de participantes activos” (BERGVIKEN-RENSFELDT; HILLMAN; SELWYN, 2018, p. 234). La sexta parte de quienes integran el grupo de la EP (5 de 30) participa en más de la mitad de los de los segmentos –días activos– del *chat* (53.26%), mientras que en el CP un poco menos de una décima parte de sus integrantes (2 de 26) participa en casi tres cuartas partes de los segmentos de su *chat* (71.19%). Es notorio que hay una mayor

concentración de la palabra en el colegio privado que en la escuela pública.

Al mismo tiempo, hay que señalar que la mayoría de los participantes parece ubicarse en el medio, con una mediana de participación de 34 intervenciones para la EP y de 13.5 para el CP, lo que confirma la mayor actividad de los chatistas de la escuela pública. El *chat* parece funcionar como un “espacio de afinidad” en el que hay un arco de interconexiones con gran variación (JENKINS; FORD; GREEN, 2015).

Son relativamente pocos los participantes que nunca intervienen. En la EP hay 5 miembros del *chat* (16%), y en el CP 2 (8%) que no realizaron ningún posteo durante nuestra observación. En las entrevistas, estos participantes manifestaron que leen, pero no participan porque estuvieron en una situación de conflicto, fuera del *chat*, con colegas o, en el caso del CP, con sus dueños, o bien porque no tienen tiempo ni interés en lo que se postea. Son docentes que prefieren los encuentros presenciales, a quienes les desagrada el uso del *chat* para cuestiones personales o para circular información sin relación con la escuela, o que se finja una cercanía que no es tal. Un entrevistado de la EP realiza un comentario sugerente: “A lo mejor prefiero participar en algo que en verdad me involucre, que sea para todos de importancia” (CHEP22). En esta crítica, se denuncia la falta de valor de las participaciones en el *chat*, que no parece tocar temas sustantivos ni logra comprometer a los participantes en actos que permitan afirmar otros derechos o discutir reglas colectivas (ISIN; RUPPERT, 2015).

Entre quienes más participan también hay perfiles y modalidades diferentes. En la siguiente tabla comparamos los chatistas con mayor grado de participación en ambas escuelas (véase Tabla 1). Incluimos también en la tabla dos perfiles de baja participación (con sombreado en la tabla), para comparar sus intervenciones: un chatista de la EP que fue el único que posteo un contenido vinculado a un partido político opositor así como dos denuncias a funcionarios del gobierno en ejercicio (“docente opositor”), y la asistente administrativa y académica de la escuela del CP.

Tabla 1. Participantes más activos en los *chats* y tipo de aportación.

Chatista/Elemento del <i>chat</i>	Escuela Pública					Colegio particular				
	Subdirector académico	Docente Turno Tarde	Representante sindical	Directora de la escuela	Docente opositor	Directora Primaria	Maestra Sociales	Maestra Sociales y Naturales	Dueña de la escuela	Secretaria de la escuela
Fotos	199	71	23	29	16	4	-	10	2	1
Videos	9	11	-	2	8	1	3	2	-	1
Documento en PDF	7	-	2	9	5	-	-	-	-	-
Links	-	1	6	3	1	2	-	1	-	-
Gif	1	4	1	2	-	-	-	1	-	-
Audio	-	3	-	-	-	-	1	-	-	-
Texto propio	63	41	78	43	2	19	26	7	16	7
Texto reenviado	5	10	3	-	2	-	-	-	-	-
Texto con emoji	7	16	15	10	-	14	7	10	1	-
Otras particip.	3	-	-	4	-	-	-	-	10	-
Total participaciones	294 (21.2%)	157 (11.3%)	128 (9.22%)	102 (7.85%)	34 (2.45%)	40 (11%)	37 (10%)	31 (8.5%)	29 (8%)	9 (2.5%)

Fuente: Elaboración propia.

Sumando lo registrado en las entrevistas, puede verse que los miembros participativos del *chat* poseen información y la comparten, les gusta la aplicación de WhatsApp, la saben utilizar y envían y/o contestan a la mayoría de los mensajes. Generalmente son participantes que –por lo observado durante las entrevistas y en las visitas a las escuelas– tienen activadas en sus teléfonos celulares alertas que les notifican la llegada de mensajes, lo cual les permite estar pendientes de contestar y reenviar lo que les parece interesante. En el caso de la EP, los participantes que concentran la palabra son el subdirector académico (49 años), un docente de Educación Física del Turno Tarde que debería haber salido del *chat* pero que se mantuvo por su relación cordial con el grupo (sin datos de edad), la representante sindical (28 años) y la directora de la escuela (55 años). Los dos participantes varones son quienes más participan. En el caso del CP, quienes intervienen más activamente son la directora (sin datos de edad), dos maestras de sociales y naturales de los grados 4^{to} y 6^{to} (39 y 55 años), y la dueña de la escuela (43 años). Como puede verse, no son los más jóvenes quienes participan sino quienes tienen puestos de conducción o representación, aunque en las dos escuelas hay perfiles activos de maestras o maestros que tienen un tipo de “popularidad” que se relaciona con la simpatía, el buen humor, la confianza y la solidaridad.

Entre los perfiles que participan poco, los dos casos analizados son diferentes. Por un lado, el “docente opositor” de la EP, que tiene 48 años y 21 años de servicio, pero solamente un año de antigüedad en la escuela, tiene una participación esporádica pero fue quien introdujo críticas al gobierno y una convocatoria a participar de la redacción del programa educativo del candidato opositor. Sus intervenciones no suscitaban otros comentarios, es decir, no fueron seguidas de un hilo de conversación; tampoco incluyeron reclamos sobre las reglas de participación o sobre los derechos digitales. El segundo caso es el de la secretaria administrativa del CP, quien tiene 54 años. En la entrevista manifestó no tener tiempo para participar; también señaló que usa la aplicación hace un año y medio y que se la instaló su hija, y que no se siente competente para participar más.

Al respecto, es importante destacar, en relación a los requisitos o competencias para la participación que señalan López Caballero y Acevedo Rodrigo (2012), que un 64% de los docentes de la EP y un 68% del CP son relativamente novatos en el uso de WhatsApp, ya que manifestaron usarlo desde hace cuatro años o menos, sobre todo quienes tienen más edad. Esta falta de saberes o competencias parece ser una de las explicaciones de la participación esporádica y limitada en funciones de algunos miembros.

Veamos ahora los modos en que se participa en los *chats*. En la Tabla 2, puede observarse los lenguajes y materiales que se utilizan para la participación. Además de la diferencia de cantidad de participaciones entre ambos grupos, es notoria la diversidad de lenguajes en los dos *chats*. En el caso de la EP, las imágenes fijas son las preferidas para comunicarse, seguido de muy cerca de textos escritos. En cambio, en el CP los participantes se inclinan por textos escritos de forma mayoritaria, con menor presencia de imágenes y nada de audios. En el CP, puede observarse una mayor proporción de documentos compartidos, que incluyen temas pedagógicos.

Es destacable que la conversación en el *chat* toma muchas veces la forma de un diálogo entre imágenes, con menos mediaciones de textos escritos; estamos lejos de la esfera pública habermasiana centrada en la argumentación reflexiva y más cerca de los ciudadanos inesperados de López Caballero y Acevedo Rodrigo (2012), que organizan su ciudadanía a partir de prácticas no verbales. El posteado de las imágenes fijas o videos sugiere una manera de “conversar” o de poner a disponibilidad del grupo temas que en la opinión de quien los postea son importantes. Las imágenes fijas en la EP son mayoritariamente fotografías de ceremonias cívicas o de fiestas, y también mensajes de saludos y bromas, consistente con

lo que señala Papacharissi (2010) del contenido carnavalesco y burlón de estas nuevas ciudadanías. En el CP, en tanto, las imágenes fijas más compartidas son saludos y en segundo lugar materiales de apoyo pedagógico, como reportes de evaluación, planillas o calendarios. En este caso, la conversación en el colegio privado aparece como más específica y enfocada en el trabajo escolar, mientras que en la EP se vincula a formar comunidad.

Tabla 2. Tipo de aportaciones de los participantes en el *chat*

Contenido	Escuela Pública (N = 30)	Colegio particular (N = 26)
Imágenes fijas	521	55
Videos	94	20
Documentos PDF	27	19
Links	20	4
Gifs	20	2
Audios	3	1
Texto propio	518	191
Texto reenviado	38	–
Texto con emojis	138	60
Otras participaciones	8	12
Total participaciones	1387	364

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los videos muestra también contenidos similares. En ellos, un 46% contiene mensajes de reflexión y apoyo que pueden identificarse con la literatura de auto-ayuda o “*new-age*” (SEMÁN, 2007, p. 143). Sus temas refieren, entre otros, al perdón, la culpa, los errores, la religión, la colaboración, la familia, la democracia, la felicidad, los valores, el maltrato infantil y la amistad, en una mezcla variopinta de temas de sensibilidad social y equilibrio personal. En segundo lugar (26%) se postean videos sobre las celebraciones (Día de Muertos, Navidad), y en tercer lugar videos de saludos y despedidas (10%) y de bromas y chistes (10%). Hay 5 videos contra el gobierno, solamente compartidos en la EP, y 2 videos sobre la reforma educativa, mostrando la minoría en la que se encuentran los contenidos vinculados a discusiones sobre políticas educativas o pedagógicas.

La presencia de la escritura verbal en los *chats* es significativa. Diferenciamos los textos propios, que sobre todo condensan mensajes para saludar o para despedir el día, y los reenviados. Los textos se usan para avisos, felicitaciones, preguntar/responder, opinar, exhortar y bromear. En relación a los textos reproducidos o reenviados, puede verse que sólo se ven en la EP y en un porcentaje menor. También puede verse un uso notorio de textos con emojis (138 en 70 segmentos-días en la EP y 60 en 29 segmentos-días en el CP). En el uso de imágenes, videos y textos puede verse la importancia de los llamados “aceleradores de la participación”, que son eventos o sucesos de impacto local o internacional que incrementan la participación en el *chat*, incluso en días y horarios inhábiles y en periodos vacacionales. Los nuevos entornos socio-técnicos de la ciudadanía demandan otras competencias, por ejemplo sobre los ritmos y modalidades de intervención para generar visibilidad y/o adhesión (SOMERS, 2008). Los aceleradores de la participación promueven prácticas de reenvío que favorecen la “viralización” de materiales diversos y que modulan al *chat* en un modo de “funcionamiento continuo”, sin pausa y sin límites, en un 24/7 –en palabras de Crary (2015)– en el que la escuela se expande y se expone a lo que algunos perciben como un exceso tóxico de información, servicios e imágenes.

Esta des-especificación y aceleración de los intercambios en el *chat* resulta significativa para pensar en la contribución de los grupos de *chat* a una vida institucional más participativa en las escuelas. Al respecto, puede observarse que, aunque para la mayoría de los entrevistados (95%) la utilidad que le proporciona pertenecer al grupo de WhatsApp de la escuela se relaciona con estar al día, acceder a documentos que pueden apoyar su práctica educativa, e informarse de los avisos sindicales, llama la atención que los materiales educativos y sindicales se postean de forma escasa y esporádica, y por pocos participantes. La conversación, cuando la hay (TURKLE, 2017), parece girar en torno a mensajes generales, del tono de la auto-ayuda, la motivación y los saludos. Otra función del *chat* es operar como una suerte de memoria y agenda colectiva sobre los eventos importantes en la institución, como es el caso del uso de las fotos en la EP.

Pese a estas observaciones, en general los entrevistados manifestaron estar conformes con lo que circula en los grupos. Algunos pocos participantes se quejaron de la banalización de contenidos, como una maestra que dejó de postear por este motivo:

[...] El propósito ya se perdió, porque mandan cualquier tipo de cosas, que el buenos días, que una imagen de felicitaciones o videos, cosas que luego yo no siento que tiene mucha relevancia. El propósito era que estuviéramos comunicados y que iba a ser mensajes para la escuela, pero como que se perdió ese propósito. (CHEP15)

Durante la observación de los grupos de *chat*, no se registraron conflictos explícitos, reclamos o situaciones discordantes. La mayoría de las veces los posteos reciben agradecimientos y son muy frecuentes las fórmulas de cortesía como: “¡¡Gracias, Saludos!!”; “¡Está padrísimo!”; “¡Excelente reflexión!”; “¡Qué bonito!”; “¡Gracias por sus mensajes y buenos deseos!”; “¡Gracias por tan bello regalo!”. Este tono consensual y mutuamente celebratorio también puede verse en el uso de emojis, que priorizan la cara sonriente, el “*like*”, la flor, carcajadas, guiños y aplausos.

Sin embargo, en las entrevistas sí pudimos recoger relatos de conflictos que motivaron el abandono del *chat* antes de nuestro período de observación. En la EP, se relató el caso de una maestra cuyo esposo presionó para que se saliera del grupo, ya que los mensajes le parecían inadecuados para sus principios religiosos (se postearon calaveras por el Día de Muertos con los nombres de los maestros). En este caso, la autoridad patriarcal del esposo sigue presente en un marco de trabajo y una red de conversación informal. En el CP, se trató de una docente que tuvo una desaveniencia con un miembro del equipo directivo y resolvió salirse del *chat* antes de que la expulsen, evidenciando la puesta en acto de modos de filtro o normalización en los *chats* por parte de sus administradores.

A partir de las entrevistas, pudimos indagar que el conflicto, aunque no explícito en los hilos de la interacción, es una sombra que sobrevuela las interacciones. En las dos escuelas, el 74% de los entrevistados señalaron que WhatsApp puede favorecer conflictos porque los mensajes pueden prestarse a malas interpretaciones, y también por el hecho de que, por no verse cara a cara, se dicen cosas que, frente a frente, no se dirían. En opinión de un entrevistado, “[e]l WhatsApp es una manera de enmascararte” (CHEP20). Otra fuente potencial de conflicto señalada fue que algunos acaparan la participación y que otros no se involucran. Varios entrevistados señalaron que WhatsApp favorece el individualismo y el aislamiento, y que es preferible el encuentro directo y personal.

Pese a las críticas, parece haber consenso en que “hay que estar” en los grupos de *chat*. Para el 80% de las/os entrevistados, no pertenecer al grupo de WhatsApp de la escuela los haría sentirse rechazados o no tomados en cuenta, y esto les generaría un sentimiento de estar excluidos, relegados,

aislados, ajenos, discriminados, desinformados. Por otra parte, el 64% de los entrevistados refirió no haber tenido conflicto alguno con los participantes de su grupo, pero en varios casos eso es producto de una decisión de mantenerse al margen y evitar temas o cuestiones que puedan suscitar debate, tal como lo manifiesta una docente del CP:

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

Este enunciado muestra de manera clara los límites de esa participación, que negocia con las reglas sin buscar modificarlas. Los conflictos se evitan, no se enfrentan, y la autoridad se negocia en esos silencios y desvíos que no la amenazan ni la subvierten. En la observación de las interacciones en el *chat*, pudo verse que las relaciones verticales entre autoridades y docentes se mantienen al interior de los dos grupos de WhatsApp, porque “las jefas son las jefas”, como señala un entrevistado en el CP:

Somos todos iguales, aquí no hemos sido ni más, ni menos, pero un ejemplo, si las jefas mandan un mensaje, son las jefas y hay que seguirlo, pero igual, si lo manda la maestra, pues le agradecemos la información, nunca ha habido diferencias, ni más ni menos. (CHCP07)

Puede notarse en este fragmento la ambivalencia entre considerar prioritariamente el mensaje de la autoridad o el de cualquier colega; el segundo enunciado intenta matizar el primero, pero sugiere que a las jefas *se las obedece* mientras que a la colega *se le agradece*. Los entrevistados adhirieron, en su mayoría, a la idea de que en los *chats* se sostiene la continuidad de la verticalidad jerárquica y que eso limita qué y cómo se dice; en disidencia, un 30% consideró que al interior del grupo de WhatsApp pueden establecerse relaciones horizontales porque todos son iguales.

Sumado a esto, si tomamos en cuenta el protagonismo de las autoridades en los *chats* y la falta de debate o discusión en torno a temas de política educativa o pedagogía, parece afirmarse la hipótesis de que, al menos desde lo que se pudo observar en esta investigación, estas nuevas arenas de participación no están subvirtiendo las jerarquías ni ampliando los márgenes de producción de actos digitales que reclamen derechos. ¿Nuevas ciudadanías? No parecen tan nuevas, y los procesos referidos más bien hablan de procesos de des-ciudadanización, como los llama García Canclini (2019), previos a las plataformas, pero acelerados por estas nuevas formas de visibilidad, vigilancia, y participación casi obligada.

Consideraciones Finales

La investigación que presentamos se pregunta sobre las formas de participación de los docentes en las escuelas a través de las redes sociales y en particular en los grupos de *chats* de WhatsApp. Nos interesó analizar esa participación desde teorizaciones de la ciudadanía que subrayan su carácter relacional, inscripto en condiciones socio-técnicas particulares, y con requisitos y competencias explícitas e implícitas que habilitan o dificultan la participación (SOMERS, 2008). Siguiendo los aportes de Isin y Ruppert (2015), también quisimos indagar sobre los actos digitales que producen los ciudadanos digitales, vinculados a las interpelaciones, los cierres y las aperturas que se producen en el ciberespacio.

La introducción de los celulares y las plataformas digitales producen nuevas arenas de participación en las escuelas, con regulaciones y jerarquías diferentes a las formas preexistentes de organización institucional. Desde su creación WhatsApp busca que sus usuarios sostengan comunicaciones horizontales,⁹ pero su introducción en la vida escolar lo hace interactuar con otras dinámicas, sobre todo en el sistema educativo mexicano que opera bajo un esquema de relaciones jerárquicas verticales en el que la autoridad dispone de fuerza para controlar y regular el trabajo docente (ARNAUT, 1996; EZPELETA, 2005), y en el que no se cuestiona que “las jefas son las jefas”.

Analizando lo observado en los *chats* desde la conceptualización de Isin y Ruppert (2015), puede decirse que la interpelación o llamada a participar, conectar y compartir sea probablemente uno de los actos más extendidos en estas nuevas arenas participativas. Eso puede verse en que los participantes del *chat* ante todo envían mensajes que quieren sostener una interacción colectiva, aún cuando no tome siempre la forma de una conversación. En esa dirección, puede decirse que son sujetos que responden a la llamada de las plataformas digitales y que quieren tener una inclusión activa en ellas, aún cuando esta se perciba a veces como un imperativo y no como una decisión. Los actos vinculados al control o cierre, como el filtrar o normalizar lo que se hace o dice en las redes, son menos comunes y ocurren por la censura de los administradores pero sobre todo a través del silencio o la auto-exclusión. Las aperturas de las que hablan Isin y Ruppert tampoco son plenamente visibles: no hay discusión sobre las reglas o creación de nuevas posibilidades, y la calidad de testigo no aparece convocada por el tono mayoritario de “buena onda” o mutua celebración. De este modo, aparece claro que la ciudadanización en los grupos de *chat* es más bien limitada, y se encuadra en los canales y las formas previstas por la aplicación y por las autoridades escolares; se ven pocas oportunidades para desafiar o hackear las reglas y para afirmar nuevos derechos.

Sin embargo, no habría que subestimar la presencia de los nuevos liderazgos sostenidos en lenguajes y formas de participación que muy probablemente sigan expandiéndose en el futuro próximo (TUFECKI, 2017). Entre los rasgos que los caracterizan, está una amplia participación en el *chat*, sus saberes y/o calidad profesional, el deseo de compartir, la simpatía, el buen humor, que los vuelve populares. En la EP, además del mando ejercido por la directora, en diversas entrevistas se reconocieron como líderes a dos de los integrantes del grupo que más aportan al *chat* y que reúnen las características señaladas líneas arriba. En el CP, el mando recae en sus dueños y en la directora, pero también en una docente frente a grado, ubicada entre quienes suman más aportaciones al chat y a la que la mayoría de sus colegas valora porque, a su antigüedad laboral en el colegio, se suma una actitud solidaria y de apoyo a sus compañeras que acuden a ella para pedir consejo, orientación o materiales de apoyo a su práctica educativa.

Es decir, si bien sigue habiendo un orden de prelación o de valor de los enunciados según el lugar en la jerarquía escolar de quien los enuncia, puede verse también que emergen liderazgos nuevos, “populares” o “protagónicos”, que se destacan por ser animadores del grupo y por una alta participación en el envío de mensajes. Pensando en el contenido de sus intervenciones, son autoridades seductoras, del *feel-good*, del bienestar socio-emocional, antes que del debate público sobre el poder y la representación, o sobre las inclusiones y exclusiones de lo común. A través de su accionar, los *chats* de docentes aparecen centralmente como círculos motivacionales y como carteleras de anuncios o agendas, y no parecen canalizar debates político-pedagógicos de relevancia. ¿Será que estos debates tienen lugar en otras arenas, o se van esfumando de la vida institucional de las escuelas? ¿Cuánto favorece y cuánto dificulta la hiper-visibility del *chat*? ¿Serán estas nuevas formas de liderazgo cada vez más importantes en el futuro? Estas son preguntas que aún no podemos responder, pero que habría que seguir analizando si es que nos interesa sostener y expandir la vida democrática de nuestras sociedades y en particular de nuestras escuelas.

Contribuciones de las Autoras

Problematización e Conceptualización: Dussel I; Fuentes Cardona MG; Metodología: Dussel I; Fuentes Cardona MG; Análisis: Dussel I; Fuentes Cardona MG; Redacción: Dussel I; Fuentes Cardona MG.

Notas

1. En el ámbito pedagógico hay un debate agudo en torno a la noción de “competencias” (un saber-hacer) opuesto a la idea escolar tradicional del conocimiento que lo piensa como conjunto estable y definido de saberes. Preferimos pensar ambos términos en continuidad, tomando la perspectiva foucaultiana sobre el saber y entendiéndolo como discursos más o menos estructurados que organizan la acción, que tienen una historicidad propia (FOUCAULT, 1973). Así, las competencias serían formas contemporáneas de estructurar el saber por fuera de las disciplinas y pueden pensarse como capacidades para el desempeño.
2. Por entornos socio-técnicos entendemos la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas, en una perspectiva informada por los trabajos de Foucault (1976) y Latour (2005), así como discusiones más recientes (REVEL, 2009; VAN DIJCK, 2016). Las tecnologías, en una visión amplia, pueden ser cualquier invención o artificio creado; designan sobre todo a objetos o artefactos (tenedor, lápiz, rueda, tiza, cuaderno, hasta edificaciones, vestimentas, dispositivos digitales), pero también incluyen tecnologías morales (la confesión) o tecnologías psicológicas (el psicoanálisis), e incluso la voz y el cuerpo pueden ser consideradas como tecnologías en la medida en que son conductos que permiten ciertas experiencias.
3. Para Isin y Ruppert, el ciberespacio es un espacio relacional, frágil, precario y no separado e independiente del espacio real (*offline*) que atraviesa fronteras y jurisdicciones “de manera más rápida e imperceptible a través de Internet. El resultante es una malla de fronteras nacionales que involucra una multiplicidad de órdenes legales” (ISIN: RUPPERT, 2015, p. 51).
4. WHATSAPP..., 2021.
5. Para el análisis de los *chats*, se denominó “segmento” al contenido del chat de cada día. Ambos *chats* se exportaron desde el *smartphone* con el que se participó en el *chat* a una tabla en Word para “segmentarlos”, resumir su contenido e identificar el número de participantes por segmento. Durante el periodo de observación (123 días en la EP y 138 en el CP), se contabilizaron 122 y 66 segmentos, respectivamente. Esto evidencia una mayor participación en la EP, donde casi todos los días se registró al menos una participación en el *chat*, y menor en el CP, donde en menos de la mitad de los días hubo algún tipo de participación.
6. Las entrevistas se numeraron con un código que refiere a la escuela (CHEP para la escuela pública y CHCP para el colegio privado), y el número que representa el orden en que fueron realizadas.
7. La presencia del sindicato docente en el gobierno de la educación mexicana es un fenómeno conocido y estudiado. Creado en 1940 bajo el auspicio gubernamental, el sindicato tuvo una presencia monopólica en la organización del magisterio y en los órganos que otorgan plazas y promociones, y se generó una especie de co-administración o cogobierno entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (ARNAUT, 1996). La representante sindical, entonces, es una organizadora importante del trabajo docente en las escuelas.
8. Se hizo una excepción a esta regla con un docente del turno vespertino, que es el segundo más activo en el *chat*, y quien siguió vinculado al grupo por su carácter afable y amistoso.
9. Esta declaración de principios puede consultarse en el sitio de la aplicación <https://www.WhatsApp.com/about/>

Referencias

- ARFUCH, L. **La entrevista, una invención dialógica**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- ARNAUT, A. **Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994**. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1996.
- BERGVIKEN-RENSFELDT, A.; HILLMAN, T.; SELWYN, N. Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. **British Educational Research Journal**, Hoboken, v. 44, n. 2, p. 230-250, 2018. <https://doi.org/10.1002/berj.3325>
- BURRELL, J. **Invisible users. youth in the internet cafés of urban Ghana**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2012.
- CHUN, W. H. K. **Updating to remain the same**. Habitual new media. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016.
- CRARY, J. **24/7: el capitalismo tardío y el fin del sueño**. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- DEGER, J. Phone-made poiesis: towards an ethnography of call and response. In: BELL, J. A.; KUIPERS, J. C. (orgs.). **Linguistic and material intimacies of cell phones**. Abingdon: Routledge, 2018. p. 128-147.
- DIJCK, J. V. **La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2016.
- DIJCK, J. V.; POELL, T.; DE WALL, M. **The platform society**. Public values in a connective world. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- EZPELETA, J. Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. **Revista Mexicana de Investigación educativa**, Ciudad de México, v. IX, n. 21, p. 403-424, 2005.
- FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets, 1973.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. El nacimiento de la prisión. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1976.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Ciudadanos atrapados por algoritmos**. Bielefeld: Bielefeld University Press, 2019.
- GROYS, B. **Going public**. Berlin; New York: Sternberg Press, 2010.
- HABERMAS, J. **The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society**. Cambridge, UK: Polity, 1989.
- ISIN, E.; RUPPERT, E. **Being digital citizens**. Lanham: Rowan and Littlefield, 2015.
- ITO, M.; OKABE, D.; MATSUDA, M. (orgs.). **Personal, portable, pedestrian**. Mobile phones in Japanese life. Cambridge, MA: The MIT Press, 2005.
- JENKINS, H.; FORD, S.; GREEN, J. **Cultura transmedia**. La creación de contenido y valor en una cultura en red. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015.

- JURGENSON, N. **The social photo**. On photography and social media. London: Verso, 2019.
- KAESTLE, C. **Pillars of the Republic**. Common schools and American society, 1780-1860. New York: Hill & ArnauWang, 1983.
- KNOBEL, M.; KALMAN, J. (orgs.). **Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje**. Posibilidades del desarrollo profesional en contextos digitales. Ciudad de México: Ed. SM, 2016.
- LATOURET, B. **Reensamblar lo social**. Una introducción a la Teoría del Actor en Red. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- LÓPEZ CABALLERO, P.; ACEVEDO RODRIGO, A. Introducción. Los ciudadanos inesperados. In: LÓPEZ CABALLERO, P.; ACEVEDO RODRIGO, A. (orgs.). **Ciudadanos inesperados**: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy. Ciudad de México: El Colegio de México-CINVESTAV, 2012. p. 13-38.
- MADGE, C. et al. WhatsApp use among African international distance education (IDE) students: transferring, translating and transforming educational experiences. **Learning, Media and Technology**, Abingdon, v. 44, n. 3, p. 267-282, 2019. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1628048>
- MOROZOV, E. Capitalism's New Clothes. **The Baffler**, 4 feb. 2019, Disponible en: <https://thebaffler.com/latest/capitalisms-new-clothes-morozov>. Acceso en: 15 mar. 2020.
- NAGLE, A. **Kill All Normies**. The online culture wars from Tumblr and 4chan to the alt-right and Trump. New York: Zero Books, 2017.
- PAPACHARISSI, Z. **A private sphere**. Democracy in a digital age. Cambridge, UK: Polity Press, 2010.
- REVEL, J. Michel Foucault: repenser la technique. **Tracés**. Revue de Sciences Humaines, Liège, n. 16, p. 139-149, 2009. <https://doi.org/10.4000/traces.2583>
- ROCKWELL, E. Huellas del pasado en las culturas escolares. **Revista de Antropología Social**, Madrid, v. 16, p. 175-212, 2007.
- SADIN, É. **La humanidad aumentada**: la administración digital del mundo. Buenos Aires: Caja Negra, 2017.
- SEMÁN, P. Retrato de un lector de Paulo Coelho. In: GRIMSON, A. (org.). **Cultura y Neoliberalismo**. Buenos Aires: CLACSO/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 137-150.
- SHIRKY, C. **Here comes everybody**. The power of organizing without organizations. New York: Penguin Press, 2008.
- SOMERS, M. R. **Genealogies of citizenship**. Markets, statelessness, and the right to have rights. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008.
- TUFECKI, Z. **Twitter and tear gas**. The power and fragility of networked protest. New Haven; London: Yale University Press, 2017.
- TURKLE, S. **En defensa de la conversación**. El poder de la conversación en la era digital. Barcelona: Ático de los Libros, 2017.

WHATSAPP: los millones de descargas registradas por Telegram y Signal tras el anuncio del cambio de las condiciones de uso de la app de Facebook. **BBC Mundo**, 12 ene. 2021. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55638387>. Acceso en: 20 abr. 2021

ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism**. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: Public Affairs, 2019.

Sobre las Autoras

INÉS DUSSEL es Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, Nivel III. Doctora en Educación (Ph.D.) por la Universidad de Wisconsin-Madison. Sus temas de investigación actual se vinculan a la cultura visual y digital, en perspectiva histórica y pedagógica.

MARÍA GUADALUPE FUENTES CARDONA es Alumna de Doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados. Maestra en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas por el mismo departamento. Sus líneas de trabajo son el desarrollo curricular, la formación continua de docentes y la inclusión de nuevos medios digitales en la educación básica.

Recibido: 29 abr. 2021

Aceptado: 5 jul. 2021