

Virtualidad y cultura digital en las experiencias escolares infantiles: una etnografía visual en contexto de pobreza

Virtuality and Digital Culture in Children's School Experiences: A Visual Ethnography in Context of Poverty

Muriel Armijo Cabrera y María Teres Rojas

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación centrada en los procesos de inclusión/exclusión social de niños y niñas en una escuela marginalizada de Santiago de Chile. Se realizó una etnografía escolar interpretativa y visual, enfocada en un curso de 4° año básico. Los materiales producidos son diarios de campo (observaciones y entrevistas etnográficas); producciones visuales infantiles (fotografías y dibujos); y transcripciones de las entrevistas grupales realizadas. Estos datos evidencian la centralidad del universo virtual y de los referentes digitales en la experiencia infantil y en sus subjetivaciones. La cultura digital amplía el campo de lo real para los niños y niñas, permitiéndoles subjetivarse y producir nuevos saberes. Se configura como un soporte para desplegar la experiencia virtual, "objeto transicional" que permite relacionar el mundo interno con el mundo externo. El espacio virtual parece fundamental para las subjetivaciones infantiles y no debería considerarse como un aspecto negativo o amenazante para la escuela, sino como un espacio potencial para acercar los saberes escolares a los niños. Esto depende de su mediación exclusiva por las tecnologías digitales, o bien, por el otro adulto, a través de la inclusión de la virtualidad —digital o no— en el espacio intermedio de comunicación.

Palabras clave: cultura digital, inclusión social, subjetivación, virtualidad.

Correspondencia a:

Muriel Armijo Cabrera
Almirante Barroso 10, Santiago, Chile
muarmijo@alumnos.uahurtado.cl

Agradezco a Marta Infante por sus aportes y su apoyo durante todo el proceso investigativo, y en particular por impulsarme a profundizar la noción de virtualidad. Este artículo no habría sido posible sin su contribución.

© 2020 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.57.1.2020.8

Abstract

This paper presents partial results from a research centered on children's social inclusion/exclusion processes in a marginalized school of Santiago de Chile. We realized an interpretative and visual school ethnography, focused on a 4th grade. The data produced are journal diaries (observations and ethnographic interviews); children's visual productions (photographs and drawings); and children's group interviews transcriptions. These data reveal the centrality of the virtual universe and the digital references in children's experiences and in their subjectivations. The digital culture would extend the field of real for children, allowing them to subjectivize and produce new knowledges. It appears as a medium to deploy the virtual experience, a "transitional object" that enables to connect the internal world with the external world. The virtual space seems fundamental for children's subjectivations and should not be considered as a negative or threatening aspect for school, rather as a potential space to bring the children to school knowledges. This depends on its exclusive mediation by digital technologies or its mediation by the other adult, through the inclusion of virtuality —digital as no digital— in the intermediate space of communication.

Keywords: digital culture, social inclusion, subjectivation, virtuality.

Introducción

En el campo de la investigación en educación, la perspectiva de los estudiantes o "voz" de los niños y niñas ha tomado cada vez más importancia para balancear la producción de saberes desde los adultos, denominada adultocéntrica (Albornoz, Silva y López, 2015; Peña, 2010; Peña, Chávez y Vergara, 2014; Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015; Yáñez-Urbina, Figueroa, Soto y Sciolla, 2019). La perspectiva infantil ha sido marginada durante mucho tiempo, por razones tanto epistémicas como metodológicas. Progresivamente se ha desarrollado una crítica al adultocentrismo, como otra de las formas de subordinación que históricamente han excluido a ciertos grupos sociales de la producción de saberes: mujeres, afrodescendientes o de minorías étnicas, pobres y homosexuales, entre otros. Es así que hoy en día se reconoce la legitimidad y la validez de la voz de los niños y niñas, aunque persistan los desafíos metodológicos para realizar investigaciones que logren representarla (Messiou, 2013; Peña y Toledo, 2017). Además, la mirada acerca de la infancia en Chile se ha modificado en los últimos años, adoptando un enfoque de derechos, en particular con la Ley N° 20.370 (2009) que plantea el derecho a la educación y la Ley N° 21.067 (2018) que crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez.

¿Es la voz de los niños y niñas una voz unívoca? ¿Existe una entidad que pudiera ser designada como "el estudiantado"? El grupo etario de los niños y niñas no aparece como una categoría homogénea, sino como un conjunto atravesado por relaciones de poder que se cruzan, generando intersecciones donde se encuentran distintas identidades, las que pueden ser hegemónicas o marginalizadas (Armijo Cabrera, 2018). En particular, aquí se ha buscado estudiar la experiencia escolar de niños y niñas en contexto de pobreza, esto es doblemente subalternos, es decir, subordinados tanto a los adultos así como a los otros grupos socioeconómicos más aventajados.

Contexto del estudio

En este estudio se han indagado los procesos de inclusión/exclusión social de los niños y niñas participantes de una escuela marginalizada. ¿Cómo se despliegan estos procesos? ¿Cuáles son las categorías de inclusión/exclusión relevantes para ellos? ¿Cómo se subjetivan los niños y niñas en un contexto de pobreza?

Se ha investigado una escuela básica subvencionada ubicada en un sector marginalizado de la ciudad de Santiago de Chile. La Escuela Estrella fue creada en 1980 en la periferia de una ciudad en proceso de urbanización, al alero de las políticas de “homogeneización social” y de la privatización educativa promovida por la dictadura (Morales y Rojas, 1986; Slachevsky, 2015). De este modo, la escuela en estudio se ancla en una zona de erradicación de pobreza extrema, y en la actualidad se caracteriza por tener un índice de vulnerabilidad escolar (IVE-SINAE) de los más altos del sector, con un 92% de vulnerabilidad (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Junaeb, 2016). Además, la Escuela Estrella emerge con un proyecto político y pedagógico de inclusión social, anclado en su territorio y apuntando específicamente a los estudiantes más marginalizados del sistema educativo, es decir, aquellos que han sido excluidos de otros establecimientos por razones conductuales, económicas, raciales o de resultados. Por último, la institución adhiere a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y desarrolla un Programa de Integración Escolar (PIE), que para el año 2015 incorporó un 19% del estudiantado.

Este artículo presenta resultados parciales de una tesis de doctorado centrada en los procesos de inclusión/exclusión social de los niños y niñas de esta escuela, es decir, en la producción de sus subjetividades (Armijo Cabrera, 2018). El foco del estudio estuvo centrado en las experiencias infantiles de los niños y niñas, con una atención específica en los estudiantes de un curso de 4º año básico. A continuación se presenta el encuadre teórico-conceptual que permite desarrollar estos conceptos.

Marco teórico

Este trabajo descansa en un enfoque teórico-metodológico posestructuralista, es decir, una perspectiva de investigación que descentra al sujeto, considerándolo como una construcción histórica y cultural (Popkewitz & Brennan, 1997). De este modo, toma distancia de las tradiciones estructuralistas y esencialistas, examinando las dinámicas afectivas y las construcciones discursivas que producen subjetividades (Adams St. Pierre, Jackson & Mazzei, 2016).

De igual forma, se reúnen y dialogan aquí tres miradas teóricas que permiten conceptualizar la *virtualidad* y la *cultura digital* desde distintas perspectivas disciplinares. Así, la noción de virtualidad es recuperada de la filosofía francesa de Gilles Deleuze, mientras que el concepto de cultura digital proviene de la investigación en educación latinoamericana de Inés Dussel. Para realizar el análisis, se recurrió a la teoría de la subjetivación elaborada por el pediatra y psicoanalista británico Donald Winnicott a partir de su experiencia clínica con niños y niñas. A continuación se detalla la relación de cada uno de estos conceptos dentro de la presente investigación (Figura 1).

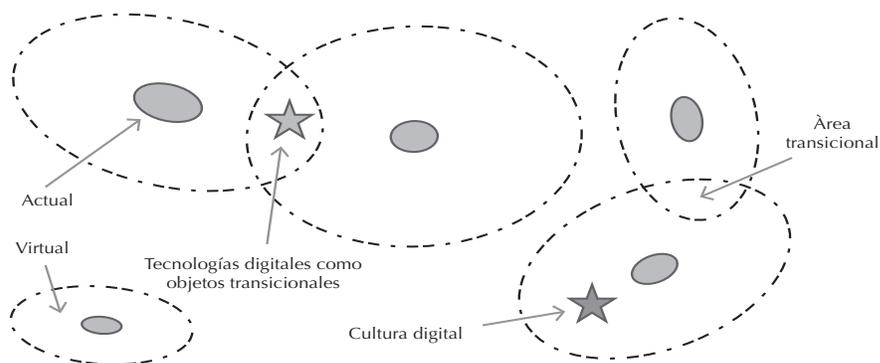


Figura 1. Conceptualización de la virtualidad, la cultura digital y los objetivos transicionales.
Fuente: Elaboración propia.

Lo actual y lo virtual

Se utiliza aquí la distinción elaborada por Deleuze (1968) entre actual y virtual. Según el autor, ambos forman parte de lo real, pero lo virtual es lo que está en el estado potencial, mientras que lo actual es lo que se ha actualizado.

Deleuze utiliza la metáfora de las partículas dentro de los átomos, con una multiplicidad de electrones gravitando alrededor de su núcleo a una velocidad incalculable. El principio de incertidumbre o de indeterminación de la física cuántica indica así que no se puede determinar el estado presente de un electrón, porque este puede estar en distintos lugares en un mismo momento, y su trayectoria y velocidad son impredecibles (Deleuze & Parnet, 1996). De la misma manera, nos dice Deleuze (1968), lo virtual es todo lo real que podría advenir, que existe en un estado potencial, gravitando alrededor del núcleo, sin que se pueda determinar realmente lo que es. En el momento en el que se actualiza, cuando los electrones se aprietan para condensarse en el núcleo hasta que no se puedan distinguir, entonces lo virtual se convierte en lo actual, que aparece como algo concreto. Es lo que Deleuze y Parnet (1996) llaman la *crystalización*. Sin embargo para Deleuze, lo actual ya es pasado, fijado, mientras que lo virtual está siempre por venir, en movimiento, de forma que considera lo virtual como más real que lo actual (Vitali Rosati, 2012).

Por tanto, lo actual y lo virtual conforman nuestra experiencia de la realidad en distintas dimensiones. La dimensión actual aparece como concreta, materializada; mientras que la dimensión virtual emerge como móvil, evanescente e intangible. En ese sentido, dentro de la escuela la experiencia virtual cubre todo lo que es imaginario, que todavía no ha advenido, lo espiritual, que no se puede comprobar. Son elementos centrales en los procesos de subjetivación de los niños y niñas las historias inventadas, los personajes de ficción que emergen en las conversaciones, los relatos esotéricos, la experiencia religiosa, y la comunicación con muertos y con fantasmas.

La cultura digital como un nuevo régimen visual

Inés Dussel (2014) utiliza el concepto de cultura digital para referirse a una forma cultural contemporánea que se despliega mediante las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y que participa en los procesos de subjetivación infantiles. A partir de un análisis histórico de la cultura de la imagen, la autora identifica distintos regímenes visuales o regímenes escópicos que la nueva cultura digital viene a transformar (Dussel, 2009).

Según ella, los regímenes visuales “definen lo que es visible y lo invisible”, así como los “modos y posiciones del mirar y del ser visto” (Dussel, 2009, p. 191). El régimen visual anterior, propio de la modernidad, estaría ligado a la separación entre espectador y espectáculo. Al respecto, considera que la industria mediática de masa recupera el mismo régimen escópico que la iconografía religiosa. Así, con los medios de comunicación audiovisual como la televisión y el cine, se amplía y se difunde la misma cultura del espectáculo que circulaba en las producciones artísticas más tradicionales, tales como la pintura, la escultura o la música.

En cambio, con las tecnologías digitales se modifica ese régimen visual donde el espectador se empieza a confundir con el espectáculo. Las tecnologías como el celular, por ejemplo, generan una “nueva ontología de la presencia y la distancia” (Dussel, 2014, p. 14) que reconfigura las distancias. Con los juegos de video e Internet, en tanto, los espectadores son a la vez consumidores y productores de la cultura de la imagen, por lo que aparece el concepto de “prosumidor” (Dussel, 2014). Así, la cultura digital desplaza las jerarquías para ofrecer una red de participación horizontal en la producción de saberes globalizados (Dussel, 2014).

Además, con la aparición de esta nueva cultura, los antiguos medios de comunicación audiovisual modifican su régimen a través de las emisiones de telerrealidad que, por ejemplo, introducen a los ciudadanos comunes en la esfera excepcional de la televisión. En ese sentido, la cultura digital transforma y absorbe los antiguos medios culturales, configurando un nuevo régimen escópico para las subjetivaciones infantiles.

El área transicional

Durante el proceso de investigación fue necesaria la búsqueda de un marco de análisis específico que permitiera indagar las subjetivaciones infantiles en toda su complejidad. Se recurrió entonces a la teoría psicoanalítica, que postula la existencia de una dimensión inconsciente en la experiencia humana, conformando su objeto de estudio. Deleuze (1968) asocia lo virtual con lo inconsciente y menciona, entre otras, la teoría del área transicional elaborada por Winnicott, donde se encuentran los “objetos virtuales” (p. 134).

En la teoría de Winnicott (1971/1975), los procesos de subjetivación consisten en una separación entre el yo y el otro desde un núcleo inicial, un área transicional que mantiene separados y vinculados simultáneamente el mundo interno de los sujetos y la realidad externa compartida (Figura 2). Esta área intermedia —que permanece a lo largo de la vida—, constituye un espacio potencial de despliegue y de comunicación con los otros y, por tanto, un espacio propicio para los aprendizajes. Esta área se caracteriza por una cierta fluidez que permite el juego libre, espontáneo, y que favorece la imaginación y la creatividad. Mediante estas prácticas flexibles se genera un espacio de intersubjetividad, donde los sujetos se relacionan en un plano inconsciente, virtual y emocional. En este espacio, los objetos no están totalmente adentro de los sujetos, ni totalmente afuera de ellos, pero al mismo tiempo son parte de su adentro y de su afuera: están en una zona indeterminada donde se funden y se confunden las subjetividades, para poder dialogar en un plano inconsciente.



Figura 2. La teoría de la subjetivación de Winnicott (1971/1975).

Fuente: *Elaboración propia.*

Según Winnicott (1971/1975), los objetos transicionales permiten reemplazar la presencia de la madre o del adulto cuidador mediante un soporte físico, como el peluche para los recién nacidos, por ejemplo. Los niños y niñas sienten, entonces, la presencia del adulto pese a su ausencia, entregándoles seguridad y confianza. La cultura digital aparece como un soporte para desplegar ciertas experiencias virtuales, de modo que se entiende como un objeto transicional que permite relacionar el mundo interno con el externo. En particular, se observa con las tecnologías digitales, celulares, tabletas y computadores que estos le dan materialidad a la experiencia virtual en el área transicional, participando así en los procesos de subjetivación infantiles.

Problema de investigación

En el contexto de pobreza descrito anteriormente, el objetivo del estudio fue analizar los procesos de inclusión/exclusión social de los niños y niñas, entendidos como procesos de producción de subjetividades (Armijo Cabrera, 2018). En particular, en este trabajo se presentan los resultados parciales centrados en la cultura digital. Las preguntas que guían este texto son: ¿Cómo se subjetivan los niños en este entorno? ¿Cómo se despliega la cultura digital en un contexto de pobreza? y ¿Cómo se vinculan lo actual y lo virtual en las experiencias infantiles marginalizadas?

En primera instancia se describe la metodología de investigación, para luego continuar con la presentación de los resultados del estudio y, por último, cerrar con las discusiones y conclusiones de la investigación.

Marco metodológico

La presente investigación tuvo una naturaleza cualitativa, por lo que no buscaba la representatividad, sino que se orientó a la comprensión en profundidad de fenómenos sociales y educativos.

El estudio se centró en la Escuela Estrella, seleccionada por sus características en el campo educativo. Como se mencionó, se trata de un establecimiento marginalizado, privado subvencionado, que nunca ha aplicado el financiamiento compartido ni la selección de estudiantes, por lo que se puede definir como “inclusivo”. Además, debido a estas mismas características, integra a los estudiantes excluidos de otros establecimientos y se configura como una de las escuelas más “vulnerables” del sector, con un IVE de 92% para el 2017 (Junaeb, 2016).

La investigación consistió en una posetnografía escolar interpretativa y visual (Adams St. Pierre, 2017; Guber, 2011; Pink, 2001) de una duración de siete meses, donde se desplazó la mirada desde la perspectiva adulta hacia las subjetivaciones infantiles. Según la investigadora estadounidense Elizabeth Adams St. Pierre (2017), la investigación poscualitativa asume el giro ontológico posestructural, cuestionando la unidad de los sujetos y las divisiones binarias que los definen, tales como objeto/sujeto, mente/cuerpo, esencia/cultura, actual/virtual, entre muchas otras (Adams St. Pierre et al., 2016).

Por otra parte, se trata de una etnografía escolar porque se despliega en una escuela, y es de corte interpretativo (es decir, que estudia los fenómenos de forma holística), en su contexto social, incorporando los significados de los sujetos investigados (Guber, 2011; Rockwell, 2009). Se define como una etnografía visual porque utiliza dispositivos específicos de investigación visual que permiten indagar las dimensiones inconscientes y simbólicas de la experiencia de los sujetos (Pauwels, 2010; Pink, 2001; Piper & Frankham, 2007; Serrano, Revilla y Arnal, 2016). Se considera la especificidad de los niños y niñas para aplicar los dispositivos investigativos de forma ética, adaptando la metodología al contexto (Clark, 1999; Clark-Ibáñez, 2004; Danic, Delalande & Rayou, 2006; Flewitt, 2005; Rausky, 2010).

Se desplegó una etnografía compuesta por cuatro técnicas de producción de información, articuladas en torno al trabajo de terreno en la Escuela Estrella durante siete meses:

- Documentación del objeto de estudio, etapa que fue realizada previamente, durante y después del trabajo de campo.
- Observación participante en la Escuela Estrella, realizada como mínimo una vez por semana, y focalizada en un curso de 4º año básico, donde se encontraban 42 niños y niñas de aproximadamente 9 años de edad (entre 8 y 13 años).
- Entrevistas etnográficas con niños y niñas de distintos cursos y con adultos (docentes, directivos, asistentes de la educación, apoderados y funcionarios) durante todo el proceso de campo.
- Producción visual con los niños y niñas del curso de 4º año básico asociada con nueve entrevistas grupales de tres o cuatro niños, en la segunda fase del trabajo de terreno. Los grupos se organizaron de acuerdo con la presencia de los niños y sus afinidades, conformando siete grupos no mixtos (tres grupos de niñas y cuatro de niños) y dos grupos mixtos.

El trabajo de campo se centró en este curso debido a las oportunidades ofrecidas en el terreno y a las habilidades de comunicación en este rango etario. Todos los niños del curso que lo deseaban participaron en la producción y en la selección posterior de sus fotografías. Así mismo, los participantes de las entrevistas

grupales (35 en total) fueron niños y niñas voluntarios y autorizados por sus apoderados, asegurándose el resguardo ético mediante la aplicación de un protocolo aprobado por un Comité de Ética (autorización del director, consentimientos de los apoderados, asentimientos de los niños y niñas, confidencialidad de los datos, libre participación en todo momento, etc.). Para la publicación, los datos se trataron anónimamente de manera sistemática, modificando los nombres de los participantes.

Los datos producidos se registraron de forma cotidiana en diarios de campo personales, los cuales fueron analizados de forma interpretativa a partir de matrices elaboradas previamente a partir del marco teórico, que evolucionaron durante el proceso de campo con el trabajo conceptual (Rockwell, 2009). Se discutieron los resultados en distintas instancias de reflexión académica, para “cristalizar” los datos (Richardson, 2000), en la búsqueda de una “subjetividad disciplinada” (Erickson, 1984; Serra, 2004).

Se detallan a continuación los dos dispositivos de investigación visual desplegados con los niños y niñas:

- **Fotografía:** producción colectiva de un foto-kit¹ acerca de la escuela, utilizado posteriormente en las entrevistas grupales para indagar la experiencia infantil. Este trabajo se realizó con la técnica del fotolenguaje, la que consiste en exponer las fotografías y proponer una pregunta para la elección de una o dos imágenes que servirán para expresarse (Vacheret, 2010). La pregunta planteada en este estudio fue “tus mejores momentos en la escuela”, para explorar en los niños el sentimiento de pertenencia y las relaciones con los otros sujetos escolares, integrando la dimensión temporal de la experiencia infantil.
- **Dibujo:** producción individual de un dibujo o un texto ilustrado durante la entrevista, al mismo tiempo que se seguía conversando colectivamente en torno a las producciones. Aquí se solicitó la realización de un “antirretrato”, es decir, lo que los niños y niñas no son o no quieren ser, con la finalidad de desenfocar la mirada hacia los “otros” que configuran las identidades de los sujetos. Ello responde a los fundamentos del marco teórico y a una necesidad identificada en el terreno de contrarrestar el pudor y la timidez de los niños y niñas para hablar de sí mismos.

Con los distintos datos producidos por la investigadora y por los niños, tanto escritos como visuales, se identificaron distintas fronteras de inclusión/exclusión social en la Escuela Estrella. En este artículo se presentan los resultados específicamente relacionados con la cultura digital y los vínculos entre lo actual y lo virtual en las subjetivaciones infantiles. La exposición de resultados se ilustra con escenas de los diarios de campo, transcripciones de entrevistas y producciones infantiles (fotografías y antirretrato).

Resultados

Los hallazgos de la investigación sugieren que la cultura digital amplía el campo de lo real para los niños, permitiéndoles subjetivarse y producir nuevos saberes. Los niños movilizan referencias virtuales y digitales para comunicarse, relacionarse y proyectarse. En primera instancia, se observa la cultura digital como una manera de evadir lo actual en un espacio virtual compartido; en segundo término se entiende la cultura digital como un objeto transicional para los procesos de subjetivación; y, en tercer lugar se discuten los aspectos de limitaciones y potencialidades en el uso de la cultura digital por parte de los niños y niñas de la escuela en estudio.

Evadir lo actual en un espacio virtual compartido

En el campo etnográfico aparece central la existencia de los juegos de video mediados por distintas tecnologías digitales como el celular, la tableta o los computadores. Estos son parte de la producción visual infantil, pero se trata también de una imagen condenada por una parte importante del curso, porque es una actividad

1. El foto-kit es un conjunto de fotografías producidas y seleccionadas por los participantes (Torre & Murphy, 2015).

prohibida en la escuela. Al respecto, varios niños piensan que es necesario dejarla fuera de la selección del foto-kit, pero otros consideran que es un aspecto importante de su vida escolar, en particular para quienes aparecen en esas fotografías (Figura 3).



Figura 3. Juegos, videos y tecnologías digitales: un espacio virtual compartido. Producciones infantiles. Fuente: Elaboración propia.

Los niños relatan sus juegos de video, mencionan distintos nombres y recuerdan algunas anécdotas. Jugar en el celular o en el computador es una actividad colectiva: los niños observan a los otros jugando, sucesivamente espectadores y actores, formando “choclones” dentro o fuera del aula (Figura 3); se prestan las tecnologías digitales hasta que se les acabe la batería; y también juegan en línea y a distancia, permitiendo reunir a los que se quedan en el taller de la escuela con quienes ya volvieron a sus casas después de las clases (ver extracto 1).

Extracto 1: Taller de computación y juegos compartidos en la distancia (entrevista 1)

Max: Esta foto me inspira por los talleres, ya que son como... unos... como un... como una clase, pero lo que te divierte. Y ahí puedes jugar o escuchar música... e-t-c, con tus amigos.

Investigadora: ¿Qué talleres? ¿Qué talleres te gustan?

Max: Como computación. Computación, robótica... música, ping pong...

Jasón: Yo preferí quedarme en el [taller] de computación, ya que prefiero estar con mis amigos más tiempo. (...) en computación, la otra vez, vinimos yo y el Manuel, y el Max estaba en la casa, igual podemos jugar on line y conversamos...

Investigadora: ¿Desde tu casa?

Todos: Sí.

Manuel: Después yo me fui pa' la casa y nos quedamos jugando.

Los niños se interesan en las tecnologías digitales, tal como sucede durante la entrevista con la grabadora de audio y con el celular de la investigadora, que los niños y niñas observan, tocan, manipulan. Estas tecnologías se configuran como objetos transicionales entre el mundo interno y la realidad compartida.

Entonces, se puede interpretar la utilización de los juegos de video y de la cultura digital en sus celulares o en sus tabletas como una forma de evadir la actualidad que no les hace sentido, que no les interesa o que los aburre. Es parte de la vida subterránea de los niños, en resistencia frente a las prácticas escolares tradicionales que proponen las pedagogías de la repetición y de la memorización (Armijo Cabrera, 2019b). Los que más participan en esta actividad son varones y también son ellos quienes la incorporan en la producción visual, la selección del foto-kit y en las entrevistas. El mundo virtual parece fundamental para los procesos de subjetivación de este grupo de niños, que lo expresa como algo totalmente actual, distinguiéndolo sin embargo de lo real (ver escena 1).

Escena 1: Hacking en los juegos digitales y hacking en la vida real

Luego me voy al fondo y ahí me acerco a Maximiliano que está con los brazos cruzados sobre su mesa. Le pregunto qué le pasa, si está enfermo, si está cansado, y al final cuando le pregunto si está aburrido, levanta el dedo pulgar como para validar. Le pregunto si terminó la prueba y de nuevo levanta el pulgar. Le pregunto por qué no dibuja, o por qué no saca un libro para leer. Mueve los hombros y no hace nada. (...) Después Jasón dice que Maximiliano es un hacker, y él dice que no, entonces les pregunto “¿qué es un hacker?” y me explican que se trata de hacer cosas que no están autorizadas. Por ejemplo, cuando hay que pagar para comprar algo, es lograr no pagar y tenerlo igual o cuando están en un juego, es pasar a través de las paredes, o matar a algunas personas. O también en la vida real puede ser entrar a la cuenta de alguien, o a su teléfono y mirar lo que tiene dentro, incluso sin tener la clave. Todo esto se hace usando claves que se encuentran en Internet. Jasón es el que dice ser hacker, Maximiliano insiste que no. Pero Jasón dice que solo lo hace con los juegos, no con cosas de la vida real. Y lo aprendió solo, porque es la única manera de aprender, mirando videos en YouTube, pero que uno solo puede encontrar si tiene otras claves. Me dice que también sabe hacer lo de tener algo sin comprar o lo de meterse al celular de alguien, pero que eso no lo hace (Diario de campo, 23/08/2017).

Con estas imágenes y relatos se observa que esta experiencia es importante para los niños y, además, que se conforma como una actividad colectiva, porque están los que juegan y los que miran, que esperan para jugar. También pueden jugar a distancia desde sus casas o mientras otros todavía están en la sala de computación de la escuela. Estas dinámicas rompen con la lógica individual desplegada en la institución escolar (Armijo Cabrera, 2019b).

La vida subterránea de los niños se despliega así como un espacio intermedio donde pueden escapar de la actualidad que no los moviliza, donde pueden subjetivarse en sus relaciones con sus pares, enfatizando la dimensión colectiva de su experiencia de vida, en contraposición con la competencia individual presente en la escuela. Además, en este espacio virtual, los niños y niñas se pueden subjetivar en relación con los adultos, utilizando la cultura digital como un objeto transicional, como se verá a continuación.

La cultura digital como objeto transicional

En los datos analizados, las subjetivaciones infantiles se despliegan a través de la virtualidad como una forma de interpretar el mundo, utilizando los referentes de la cultura digital, de la religión y del universo espiritual. Se configuran como una forma de resistencia a la racionalización del poder-saber propia de la modernidad descrita por Foucault (Popkewitz, 1998) y aplicada localmente en la institución escolar. Así, mediante las referencias digitales y espirituales, los niños y niñas introducen lo virtual en su realidad, explorando un espacio intermedio ilusorio de subjetivación tradicionalmente excluido en la institución escolar (ver escena 2).

Escena 2: Conversando sobre personajes virtuales y creando vínculos de confianza

Después me llama la atención que los niños que están al lado mío no pescan el discurso, se quedan callados el tiempo necesario pero no les importa lo dicho, vuelven a sus conversaciones previas. Hemos empezado una conversación acerca de sus monitos, porque esta vez entré a preguntarles más de qué se trataba. Entonces me explican que estos monitos son de un dibujo que se llama “bajoterra” y que es una serie con cinco elementales, y también tiene una película. Ahí discuten sobre la cantidad de elementales, si este es elemental o no. Entre ellos está también Maximiliano, el niño con síndrome de Asperger que está siempre sentado con Jasón. Nunca he interactuado con él y hoy día por magia, cuando hice mi primera pregunta sobre estos monitos, se dio la vuelta y empezó a participar. De

hecho, ahí se abrió un contacto que se prolongó durante el día. Bastaba con preguntar e interesarse un minuto en su centro de interés. Después cambian de monos y me dicen que estos son de Pokemon. Se hacen unas preguntas estándares: “¿Cuál es la debilidad del tipo... (fuego por ejemplo)?”, entonces ahí discuten, alguno dice algo, el otro otra cosa, y se argumenta el porqué. En el caso de fuego, por ejemplo, serían agua y tierra sus debilidades. Yo también discuto, pero me inventan tipos que no conozco, entonces todavía es difícil para mí, pero empiezo a entender su lógica. Lo anoto en mi cuaderno delante de ellos, y se fijan y dicen que escribo sobre ellos, y les cuento que claro, anoto lo que me están contando porque yo no conozco y me interesa.

Maximiliano cambió totalmente de actitud conmigo desde la historia de los monitos, ahora me mira, me habla, me hace preguntas. Se abrió a la relación conmigo. (...) Maximiliano me interpela varias veces y me pide ayuda, entonces varias veces lo ayudo, pero también le digo que le pida a la tía, porque en verdad yo no sé y no es mi tarea. Entonces me mira y me dice “no”, “soy tímido”. Entonces lo ayudo, y le digo “tía Mireya, Maximiliano le quiere decir algo”. Él me mira con cara de miedo y al final se atreve a decirle “terminé, tía” (Diario de campo, 20/04/2017).

En esta escena de campo, la investigadora se interesa en las conversaciones de los niños acerca de su universo virtual, generando un espacio de intercambio y de imaginación al margen de la actividad escolar. Se observa cómo el hecho de interactuar en torno a la cultura digital de los niños permite comunicar, establecer relaciones de confianza, para luego acercar a los niños a los saberes escolares.

También se destacan dos ejemplos donde los niños y niñas utilizan pedazos de la cultura digital para absorber lo actual en lo virtual: la *Ballena azul* y la *Morsa* (ver escena 3). Son elementos actuales —informaciones o videos artísticos— difundidos a través de los medios de comunicación de la cultura digital, que adoptan un carácter virtual para los niños. Es decir, no quedan fuera de ellos en el mundo exterior, sino que son parcialmente incorporados por los niños en su mundo interior. Para ellos, el mundo virtual parece mucho más relevante y central que el mundo actual, quizás por su carácter de evasión mencionado anteriormente, que permite salir de la realidad cotidiana, muchas veces dolorosa.

El caso de la *Ballena azul* impacta porque fue mediado por una docente que lo incorporó en su clase, diciéndoles que “el diablo creaba juegos para destruir a los niños y a sus familias”. Sirve así a su propio discurso religioso —es decir, virtual—, en vez de mencionarlo como un hecho actual cuya manipulación ha llevado a muchos adolescentes a la muerte y que fue condenado por la justicia civil². Entonces los niños y niñas absorben una realidad actualizada en su universo virtual, confundiéndola y convirtiéndola en una parte de su espacio transicional, ni totalmente fuera, ni totalmente dentro.

Escena 3: Jugando con el miedo

Antes de que vayamos al almuerzo, me fijo en las niñas que están hablando de una muñeca de terror y hago como que la imito yo también, haciendo lo mismo que las veo hacer. Entonces se ponen a gritar y juegan a tenerme miedo, a creer que soy esa muñeca mala, la Morsa. Al principio veo que la Diana se asusta mucho, entonces cuando me piden de nuevo, les digo que no lo voy a hacer, si le da miedo a la Diana, que va a tener pesadillas. Pero la Diana me dice que no, que está bien, que lo haga de nuevo. Ahora lo busco en Internet y entiendo que se trata de un video de YouTube que no es ninguna muñeca, sino un travesti con poliomielitis que bailaba y cantaba, pero hubo un video y toda una historia en relación con eso. Después me pedían todo el rato que hiciera la Morsa, e incluso cuando ya no lo hacía, se ponían a gritar y a asustarse y esconderse, mirándome como si fuera esa muñeca

2. *Ballena azul* es un juego en línea que circuló entre 2015 y 2017 aproximadamente, hasta que su responsable fue detenido. Sus reglas suponen prácticas de automutilación y llegan hasta el suicidio.

mala. Me daba un poco de risa, pero me empezó a molestar, porque ya no tenía nada que ver con lo que hiciera y era exagerado. Más tarde en la sala, de nuevo vendrán a jugar con eso de la muñeca, entonces yo les digo que no me tengan miedo, y Diana se tira a abrazarme, me dice que no, que no soy la Morsa. Es la primera vez que me abraza, yo también la abrazo y le digo que por fin me abrazó y que no me gusta que me tenga miedo. Entonces después me mira de nuevo y le muestro cómo sería si yo le tuviera miedo, y le digo que vea que no es agradable, que a mí no me gusta que me tengan miedo. Parece que me entiende, que entiende cuando le muestro lo que uno siente cuando el otro te tiene miedo y lo muestra así (Diario de campo, 10/05/2017).

En esta escena se puede ver cómo se construye la relación de la investigadora con los niños y niñas, a partir de sus centros de interés, penetrando esos espacios intermedios del juego sin reglas. Para Diana, que es una niña muy agitada, frágil, herida y sensible, este intercambio permite explorar la emoción del miedo de manera protegida, para poder abrir un espacio de confianza con la investigadora. Ahí se pueden encontrar las dos, de manera separada, producir un yo separado del otro, y así subjetivarse (Winnicott, 1971/1975).

En el proceso de campo, el universo virtual se conforma para los niños como una modalidad de resistencia y de evasión frente a la racionalidad de la institución escolar y a la actualidad de su vida cotidiana. Lo virtual configura así un espacio de ilusión compartida que permite descubrir su emocionalidad y subjetivarse. La cultura digital se conforma, entonces, como un objeto transicional, que ofrece distintos pedazos utilizados por los niños para abordar su mundo interior y compartirlo con los adultos.

Potencialidades y limitaciones en el uso de la cultura digital

Tal como se observa en los datos producidos, los niños y niñas movilizan referencias culturales que provienen de los universos virtuales y digitales, ya sea personajes de ficción o figuras de televisión, para ubicarse en un espacio de saberes globalizados. Incorporan así personajes de juegos de video, animé, series, videos y cantantes o actores de televisión, componentes de la cultura digital producida por los medios de comunicación de masa. Estas alusiones les sirven para caracterizar sus declaraciones y movilizar puntos de referencia comunes que comparten entre ellos. Además, este universo configura también sus proyecciones en el futuro, en la medida en que juegan a imitar esos personajes y se imaginan elegir esas profesiones: cantante, bailarina, modelo, actriz, veterinaria, enfermera de autopsia, etc. Así, la imagen de los talleres es utilizada durante las entrevistas grupales por varios niños para referirse al mundo del espectáculo o al universo virtual y a su riqueza (Figura 4).



Figura 4. Talleres escolares como referentes culturales. Producciones infantiles.
Fuente: *Elaboración propia.*

En varias oportunidades es sorprendente la ausencia de distinción que hacen los niños y niñas entre lo actual (lo concreto) y lo virtual (el devenir), tal como los entiende Deleuze (1968). Ello se puede comprender, por un lado, como una potencialidad donde las aventuras que viven en los juegos de video son totalmente reales, en particular cuando relatan que se molestan, se pegan y se traicionan, tal como lo hacen durante la entrevista o en sus intercambios cotidianos. En ese sentido, lo virtual es parte de lo real, sin duda, con su multiplicidad de posibles (Deleuze, 1968). Sería una fuerza que moviliza, un intersticio que a la vez relaciona y separa el antes y el después (Vitali Rosati, 2012).

Por otro lado, también se puede analizar como una limitación, cuando el universo virtual —con sus videos virales como la *Ballena azul* o la *Morsa* mencionados anteriormente—, genera un espacio de saberes globalizados confusos que se legitiman y se difunden sobre la base de una autoridad cultural que descansa en el criterio de popularidad, sin que eso garantice una “ampliación democrática de voces distintas y plurales” (Dussel, 2014, p. 13). Los niños y niñas integran muchos elementos de la cultura digital globalizada, sin cuestionarlos. Por ejemplo, la idea del “karma”, proveniente de la religión hindú y, mediatizada, es mencionada en varias entrevistas como un argumento que adoptan y repiten, a veces confundiendo con la palabra “calma”. De la misma manera, para ciertos niños y niñas, todo lo que proviene de Internet es actual, es decir, concreto, que no se considera de ficción. Los videos que se difunden de esta forma no son interpretados como producciones artísticas, sino como el registro de hechos actuales. Así ocurre con el personaje de *Jeff the killer*, que mata a toda su familia, y con la enfermera de autopsia, que abre cadáveres.

Sobre todo, según Dussel (2014), los nuevos regímenes visuales generarían una ruptura de la distancia que existía entre el espectador y el espectáculo, produciendo una confusión que cuestiona la posibilidad de subjetivarse en separación con el otro, como lo postula la teoría winnicottiana. Las pantallas generan “efectos fusionales y confusionales” (Dussel, 2009, p. 191) que constituyen, según la analista francesa Marie-José Mondzain citada por Dussel (2009), una “violación sistemática de la distancia”, ejerciendo una violencia emocional (p. 191). Estos dispositivos “embarullan, voluntariamente o no, la distinción de los espacios y los cuerpos para producir un continuum confuso donde se borra toda chance de alteridad” (Mondzain, 2002, citada por Dussel, 2009, p. 191). La separación necesaria entre el mundo interno y el mundo externo, entre el yo y el otro, es puesta en jaque por la nueva cultura digital, que convierte al universo virtual en una extensión ilimitada, como única realidad posible.

La cultura digital constituye, entonces, una fuente importante de saber para los niños dentro de un espacio virtual globalizado. Ello se puede observar en sus producciones visuales durante las entrevistas, donde varios niños y niñas incorporan saberes de la cultura digital para subjetivarse (Figura 5).

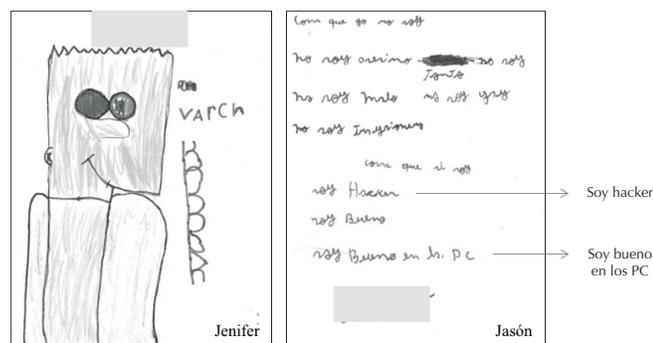
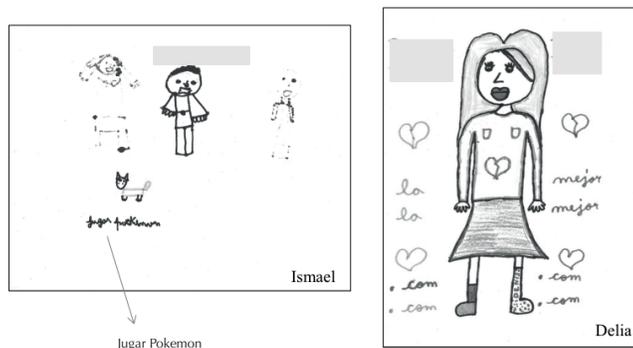


Figura 5. Subjetivación mediante saberes de la cultura digital. Producciones infantiles.
Fuente: Elaboración propia.

No obstante, también se pueden cuestionar estas subjetivaciones infantiles que utilizan la cultura digital como un referente limitante. Por ejemplo, Delia se representa con el corazón partido y un yeso en la pierna, herida y dolida, pero incluso así tiene que ser “lamejor.com”. Ismael, en tanto, después de prohibírsele hablar en su dibujo (Armijo Cabrera, 2019a), da vuelta su hoja, recupera la representación de él mismo y le pide a un compañero que le dibuje un Pikachu, personaje de una cultura digital compartida más consensual (Figura 6).



*Figura 6. La cultura digital como un referente limitante. Producciones infantiles.
Fuente: Elaboración propia.*

La cultura digital se convertiría entonces en un objeto de consumo más que en un objeto de creación y de producción de nuevos saberes, como lo ofrece este nuevo régimen de saberes que descansa en la idea del prosumidor. En estos ejemplos de antirretratos, los niños y niñas utilizan los referentes virtuales para eludir sus dificultades o preocupaciones, presentando un lenguaje común más superficial. Por lo contrario, la creación permitiría explorar realmente el campo de lo virtual para producirse como sujeto activo en su propio proceso de subjetivación. Deleuze introduce en particular la noción de “posible” para hablar del arte, que no actualiza lo virtual pero sí lo encarna, operando en el campo de las sensaciones y del cuerpo, inventando nuevas posibilidades de existencia (Bogue, 2007). En ese sentido, se consideran aquí las producciones culturales como extensiones de lo virtual, distintas de lo actual. La cultura digital ofrece estas potencialidades de creación, no obstante en los datos producidos es utilizada más bien como un objeto de consumo, sin que se despliegue esta dimensión creativa y transformadora para las subjetivaciones.

Dussel y Quevedo (2010) recuerdan que “el espacio escolar siempre estuvo en discontinuidad con las experiencias de socialización que han vivido los jóvenes” (p. 66). Pese a ello, estas nuevas experiencias sensoriales ofrecidas por la cultura digital moldean su percepción de la realidad, su vínculo con la temporalidad, así como su concepción del saber. En ese sentido parece más fundamental que nunca la mediación adulta, tanto por la complejidad del universo digital que por los nuevos regímenes de saber que introduce.

Discusiones y conclusiones

Este trabajo investigativo evidencia la centralidad de la virtualidad y de la cultura digital en los procesos de inclusión/exclusión social de los niños. La cultura digital permite ampliar el campo de lo real al universo virtual mediatizado por los medios de comunicación de masa e impacta en los modos de subjetivación infantil y en sus maneras de aprender. Estos hallazgos de naturaleza cualitativa están asociados con el estudiantado de

la Escuela Estrella, caracterizada por su contexto de pobreza, aportando elementos de reflexión para la amplia discusión en torno al uso de las tecnologías digitales en el escenario pedagógico y a las transformaciones contemporáneas en las formas de enseñar y aprender.

En los últimos años, se desarrollaron dos líneas de investigación principales en relación con la virtualidad: los estudios centrados en los cambios generados por la introducción de las tecnologías digitales en la educación escolar, universitaria o profesional (Annessi & Demirta, 2019; Ballesta y Céspedes, 2016; Hechavarría, Tamayo y de la Cruz, 2018; Martínez Ortega, Subías y Cassany, 2016; Melo-Solarte y Díaz, 2018; Ribeiro, Godoy, Neto & de Souza-Filho, 2018; Sun, Wang & Liu, 2017; Welschinger, 2017); y los estudios focalizados en las experiencias de los jóvenes con las tecnologías digitales, dentro y fuera de la escuela, tanto creadoras de saberes como generadoras de violencia (Ames, 2016; Morales-Barrera, 2018; Odetti y Valentinuz, 2017; Pereira, Brito, Batista, Gondim & Bezerra, 2018). El presente estudio amplía la discusión relativa a la virtualidad, incorporando el análisis de la cultura digital en esta dimensión emocional e inconsciente de la experiencia infantil. Además, los hallazgos aquí descritos ahondan específicamente en un contexto de pobreza situado.

La investigación muestra que las experiencias infantiles en el universo digital son colectivas y participativas, introducen lenguajes y referentes propios que configuran sus relaciones entre pares y sus maneras de representarse. También se observa entre los niños y niñas una dificultad para distinguir lo actual de lo virtual, ya que incorporan en sus subjetivaciones los referentes virtuales mediatizados por la cultura digital y la comunicación de masa, sin discriminar entre producciones ficticias o artísticas, que se despliegan en el plano virtual, y noticias informativas que refieren al mundo actual. Mediante los videos visionados en Internet, los niños se integran en un espacio globalizado de producción de saberes que se revela muy complejo. Según Inés Dussel (2014), en estos nuevos regímenes visuales contemporáneos se confundirían los espectadores con el espectáculo, rompiendo la distancia que existía en los regímenes anteriores, donde circulaban imágenes cuyo origen era identificable. La nueva cultura digital transforma así la relación con el saber, que ya no es mediado únicamente por el maestro dentro de la escuela, y genera un fuerte nivel de implicación física y emocional, llevando a producir también confusiones entre lo virtual y lo actual (Dussel y Quevedo, 2010). Desde este punto de vista, esta confusión presente en la nueva cultura digital tensionaría la posibilidad de subjetivarse a partir de la separación con el otro, tal como lo supone la teoría winnicottiana.

Además, considerando esta cultura como un objeto transicional para integrar la dimensión virtual en lo real, se puede cuestionar si se trata del único objeto que permite a los niños transitar hacia lo virtual: ¿Dónde están los cuentos? ¿Dónde están los libros, la música, u otras formas artísticas no digitales? La cultura digital se convierte en un objeto de consumo más que en un objeto de creación. Parece particularmente necesario salir de la discusión estéril entre promotores de Internet en la escuela y conservadores que rechazan su utilización. Pensar la cultura digital como *una* cultura y como un *objeto* transicional, permite abrir el debate y proponer dispositivos creativos, que incorporen también otras formas de la experiencia virtual, en particular el imaginario y la espiritualidad, los que aparecen centrales en las experiencias infantiles.

A modo de recomendación para el sistema educativo y en particular para los docentes, se considera necesario ampliar la reflexión relativa al uso de las tecnologías digitales en la escuela. La cultura digital es muy poderosa, mediada por dispositivos tecnológicos más o menos complejos que invaden los universos virtuales contemporáneos. Sin embargo, el espacio virtual tiene un inmenso potencial para los aprendizajes, lo que va más allá de la cultura digital. Los niños y niñas se interesan en la cultura digital por la materialidad y el soporte que le da a la experiencia virtual, como un objeto transicional. No obstante, su experiencia virtual es muy variada y les sirve para crear vínculos de confianza con los adultos, los que pueden facilitar su relación con los saberes escolares. Se considera necesario ampliar la noción de virtualidad y utilizar todas sus potencialidades, tanto digitales como no digitales. Es además necesario acompañar a los niños en esta exploración, para ayudarles a distinguir la experiencia virtual

de la actual y, sobre todo, aprender a orientarse entre la multitud de informaciones de diversas naturalezas que constituyen la cultura digital. En los contextos de pobreza como el que se ha estudiado, este trabajo parece más relevante todavía, por la fragilidad socioeconómica y, por tanto, emocional que caracteriza a las familias.

El espacio virtual parece fundamental para las subjetivaciones infantiles y no debe considerarse como un aspecto negativo o amenazante para la escuela, sino como un “espacio potencial” para acercar los saberes escolares a los niños (Dussel, 2014; Winnicott, 1971/1975). Esto depende de su mediación exclusiva por las tecnologías digitales o su mediación por el otro adulto a través de la inclusión de la virtualidad —digital o no— en el espacio intermedio de comunicación o “área transicional” (Winnicott, 1971/1975).

El artículo original fue recibido el 26 de marzo de 2019

El artículo revisado fue recibido el 28 de agosto de 2019

El artículo fue aceptado el 9 de marzo de 2020

Referencias

- Adams St. Pierre, E. (2017). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Adams St. Pierre, E., Jackson, A., & Mazzei, L. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new inquiry. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>
- Albornoz, N., Silva, N., y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(número especial), 81-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *Desdadas, Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud*, 11(4), 11-21. Recuperado de http://desidades.ufjr.br/es/featured_topic/los-ninos-y-sus-relaciones-con-las-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion-un-estudio-en-escuelas-peruanas/
- Annessi, G. y Demirta, P. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales en escuelas primarias. Análisis de los gestos profesionales en clases con el uso de las aulas digitales móviles. *Praxis Educativa*, 23(1), 1-13. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2114>
- Armijo Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Armijo Cabrera, M. (2019a). Femenino/masculino y emocionalidad desde una infancia marginalizada: una etnografía escolar visual. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.2>
- Armijo Cabrera, M. (2019b). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Universitas*, 20, 191-209. <http://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Ballesta, F. y Céspedes, R. (2016). Educación para los medios en un entorno digital. Investigación-acción en compensación educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 156-165. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n1a13>
- Bogue, R. (2007). The art of the possible. *Revue Internationale de Philosophie*, 3(241), 273-286. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2007-3-page-273.htm>
- Clark, C. (1999). The autodriven interview: A photographic viewfinder into children's experience. *Visual Sociology*, 14(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/14725869908583801>
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507-1527. <https://doi.org/10.1177/0002764204266236>

- Danic, I., Delalande, J., & Rayou P. (2006). *Enquêteur auprès d'enfants et de jeunes: Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1996). *Dialogues*. Paris: Flammarion.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Presses universitaires de France, PUF.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1.26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014.260>
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 51-66. <https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565. <https://doi.org/10.1080/03004430500131338>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hechavarría, Y., Tamayo, C., y de la Cruz, V. (2018). Las tecnologías educativas en el contexto de la escuela primaria. *Opuntia Brava*, 10(2), 219-231. <https://doi.org/https://doi.org/10.35195/ob.v10i2.100>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Junaeb. (2016). *Prioridades 2017 con IVE SINAE Básica Media y Comunal* [Base de datos]. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>
- Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley N° 21.067 Crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 29 de enero de 2018. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1114173>
- Martínez Ortega, F., Subías, J., y Cassany, D. (2016). Acercamiento etnográfico a la alfabetización digital en un instituto de educación secundaria obligatoria en Barcelona. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 23, 190-215. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283146484010.pdf>
- Melo-Solarte, D. y Díaz, P. (2018). El aprendizaje afectivo y la gamificación en escenarios de educación virtual. *Información Tecnológica*, 29(3), 237-248. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000300237>
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/288>
- Morales, E. y Rojas, S. (1986). *Relocalización socioespacial de la pobreza. Política estatal y presión popular, 1979-1985*. (Documento de trabajo 280). Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Morales-Barrera, M. C. (2018). Hacia un entendimiento del aprendizaje en entornos digitales. Implicaciones para la educación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 375- 387. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16123>
- Odetti, C. y Valentinuz, S. (2017). Jóvenes y educación: acerca de las relaciones con las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12), 133-149. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.283>
- Pauwels, L. (2010). Visual sociology reframed: An analytical synthesis and discussion of visual methods in social and cultural research. *Sociological Methods & Research*, 38(4), 545-581. <https://doi.org/10.1177/0049124110366233>
- Peña, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 195-211. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052010000200011>
- Peña, M. y Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 496-518. <https://doi.org/10.1590/198053143752>

- Peña, M., Chávez, P., y Vergara, A. (2014). Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291-300. <https://doi.org/10.5216/sec.v17i2.29135>
- Pereira, A., Brito, R., Batista, D., Gondim, R., & Bezerra, V. (2018). Violência virtual entre alunos do ensino fundamental de diferentes estados do Brasil. *Psicologia da Educação (São Paulo)*, 46, 21-30. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a03.pdf>
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. London: Sage publications.
- Piper, H. & Frankham, J. (2007). Seeing voices and hearing pictures: Image as discourse and the framing of image-based research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/01596300701458954>
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (1997). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. *Educational Theory*, 47(3), 287-313. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1997.00287.x>
- Popkewitz, T. (1998). The sociology of knowledge and the sociology of education: Michel Foucault and critical traditions. En C. A. Torres & T. Mitchell (Eds.), *Sociology of Education. Emerging Perspectives* (pp. 47-89). New York: University of New York Press.
- Rausky, M. (2010). Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. *Renglones – Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, 62, 134-158. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10584/pr.10584.pdf
- Ribeiro, A., Godoy, G., Neto, L., & de Souza-Filho, M. (2018). Holography and virtual reality in the teaching of nanotechnology: New horizons aimed at high school. *MOMENTO, Revista de Física*, 56E, 34-45. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/momento/article/view/71645>
- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, 17(1), 5-20. <https://doi.org/10.1123/ssj.17.1.5>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963465>
- Serrano, A., Revilla, J., y Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 35, 71-104. <https://doi.org/10.5944/empiria.35.2016.17169>
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(número especial), 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508141660>
- Sun, K.-T., Wang, C.-H., & Liu, M.-C. (2017). Stop-motion to foster digital literacy in elementary school. *Comunicar*, 25(51), 93-103. <https://doi.org/10.3916/c51-2017-09>
- Torre, D. & Murphy, J. (2015) A different lens: Changing perspectives using photo- elicitation interviews. *Education Policy Analysis Archives*, 23(111), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2051>
- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique un bref historique des théories groupales. *Le Carnet PSY*, 141(1), 39-42. <https://doi.org/10.3917/lcp.141.0039>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Vitali Rosati, M. (2012). *S'orienter dans le virtuel*. Paris: Hermann Éditeurs.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et Réalité: L'espace potentiel*. Paris: Gallimard. (Trabajo original publicado en 1971).
- Yañez-Urbina, C., Figueroa, I., Soto, J., y Sciolla, B. (2019). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.55.2.2018.4>
- Welschinger, N. (2017). Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(55), 51-77. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0448_04.pdf