

## SOCIALIZACIÓN MEDIÁTICA INFANTIL, MATERIALIDAD Y PRAXIS: EL PAPEL DE LAS TIC EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE UN GRUPO DE NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS

**Objetivo:** analizar el papel de la materialidad en la estructuración de las prácticas de enseñanza de una Institución Educativa y en el proceso de socialización de los niños y niñas. **Metodología:** investigación de tipo cualitativo basada en un estudio de caso. Para la recolección de información se utilizaron una propuesta de intervención y una matriz de observación. **Hallazgos:** los infantes se socializan no solo entre seres humanos, sino entre no humanos, lo que incluye aspectos materiales. **Conclusiones:** hay una reconfiguración de la enseñanza frontal ligada a aspectos relacionados con la reconfiguración del espacio (visual, acústico y corporal). Sobre los procesos de socialización mediática infantil en el contexto de las prácticas de enseñanza en el salón de clase, se obtienen tres consideraciones: la necesidad de indagar en las experiencias de los niños con la tecnología; la importancia de la materialidad en la educación; y, la materialidad de las tecnologías cumple un papel determinante en el saber práctico de diferentes grupos sociales.

**Palabras clave:** socialización mediática, infancia, artefactos, TIC, materialidad, praxis, enseñanza.

### Origen del artículo

El presente texto se deriva de los resultados del proyecto de investigación "Infancia y socialización mediática", realizado con niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad, estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Medellín, Colombia.

### Cómo citar este artículo

Carrillo David, S.C. & Runge Peña, A.K. (2016). Socialización mediática infantil, materialidad y praxis: el papel de las TIC en los procesos de socialización de un grupo de niños de 5 a 6 años. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 30-52.

## INFANT MEDIATIC SOCIALIZATION, MATERIALITY AND PRACTICE: THE ICTs ROLE IN THE SOCIALIZATION PROCESSES OF CHILDREN AGES 5 to 6.

**Objective:** to analyze the role of materiality in the teaching practice structuration of an educational institution and in the socialization process of children who attend to the institution aforementioned. **Methodology:** qualitative research based on case studies. Intervention proposals and an observation matrix were applied for the data collection process. **Findings:** Infants have a clear socialization not only with human beings but also with other kinds of beings, which includes material aspects. **Conclusions:** exists a reconfiguration in the traditional classroom lecture method bounded to aspects related to the reconfiguration of the space (visual, acoustic and corporal). About the infants' mediatic socialization processes within the context of the teaching practices in the classroom, three considerations are achieved: the need to inquire in the children's experience with the use of technology, the importance of the materiality in education and the materiality of the technologies which play a determinant role in the practical know-how of different social groups.

**Key words:** mediatic socialization, infancy, artifacts, ICTs, materiality, practice, teaching.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 · Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

## Socialización mediática infantil, materialidad y praxis: el papel de las TIC en los procesos de socialización de un grupo de niños de 5 a 6 años

Sara Carolina Carrillo David<sup>1</sup>  
Andrés Klaus Runge Peña<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación "Didáctica y Nuevas Tecnologías", Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. sccd31@gmail.com

<sup>2</sup>Licenciado en Educación: Inglés-Español, Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencia de la Educación, Universidad Libre de Berlín. Estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía, Universidad de Antioquia. Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde - Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FormaF— . andres.runge@udea.edu.co

### Introducción

Tan solo desde hace muy poco tiempo, las cosas, no humanos y artefactos, o mejor, todo lo que incluye la materialidad (Reckwitz, 2002; Kalthoff, Cress y Röhl, 2015) (cultura material<sup>1</sup>) de la

<sup>1</sup>Como cultura material se designa al conjunto de artefactos, herramientas, armas, construcciones, adornos, vestimentas, entre otros, que son producidos por un grupo cultural o social. La investigación de la cultura material, también denominada estudios sobre cultura material, se ocupa de indagar por el rol que tales objetos juegan para los humanos que los producen y los usan. Investiga, igualmente, los significados y usos que se le adjudica a tales objetos materiales y se pregunta por la manera en que dichos objetos influyen sobre los individuos (sobre su percepción, sus representaciones, sus rutinas, sus hábitos y, en general, sobre sus modos de ser y de existir (prácticas)). Por oposición, se habla de cultura inmaterial para referirse al saber que le subyace a la cultura material o al saber del mundo de la vida cotidiano, científico o transmitido y mantenido mediante las costumbres y las tradiciones.

educación se ha vuelto un asunto de preocupación para la reflexión pedagógica. Y si bien ya ha habido algunos intentos iniciales y un tanto esporádicos, de reflexionar sobre el papel de las cosas en relación con la infancia y su educación<sup>2</sup>, como los de la pedagogía con orientación fenomenológica (Meyer-Drawe, 1999) o los de una pedagogía neo-psicoanalítica (Pazzini, 1983) e incluso ya hoy tenemos ejercicios más actuales enmarcados dentro de la Teoría del Actor-Red<sup>3</sup> en la educación (McGreggor, 2004; Fendwick y Edwards, 2010) y dentro de la pedagogía continental (Sorensen, 2011; Priem, König y Casale, 2012; Nohl y Wulf, 2013; Smeyers y Depaepe, 2014), algunos de ellos con una orientación etnográfica (Kalthoff y Röhl, 2011; De Boer y Reh, 2012; Rabenstein y Wienike, 2012) o socio-reconstructiva (Schäffer, 2007), lo cierto es que, como lo constata Nohl (2011), la materialidad de las prácticas educativas —escolares y no escolares— no es un asunto que haya acaparado la atención de los investigadores dentro de la pedagogía —exceptuando,

---

Tanto la cultura inmaterial (símbolos, discursos, imágenes, ideas, saberes, valores, modos de vida, etc.) como la material, juegan un papel central en la configuración y constitución de las adscripciones identitarias individuales y grupales y en los procesos de socialización y formación. Dentro del campo de estudios sobre cultura material se ha cuestionado fuertemente la inobservancia de la materialidad y de la cultura material por parte de un gran número de científicos de las ciencias sociales y humanas, incluidos los “clásicos”. Se les objeta precisamente, el descuido con respecto al papel que juegan las condiciones materiales, las cosas y los artefactos en la configuración de las prácticas (rutinas, costumbres, interacciones) de la vida diaria y de las “relaciones post-sociales” (Knorr Cetina, 1997, 1998, 2001). En la actualidad, se plantea que las cosas o todo lo que se reúne bajo el concepto de materialidad, tienen un carácter performativo que mantiene y actualiza el mundo, que lo saca adelante al interactuar con otras fuerzas para incitar, excluir, invitar, limitar, regular formas particulares de participación en las puestas en práctica en términos de saber y de hacer.

<sup>2</sup>No hay que desconocer el papel de las cosas (“libro de la naturaleza”) en la “educación negativa” de Rousseau, el de los juguetes o “dones” en Fröbel, el de los materiales y el “entorno preparado” en Montessori y el del espacio como “tercer educador” en la propuesta de Reggio. Estos autores ameritan ser trabajados a la luz de las perspectivas de los estudios actuales sobre la materialidad en la educación.

<sup>3</sup>La perspectiva de la ANT o Teoría del Actor-Red ha sido desarrollada fundamentalmente por Bruno Latour. Este autor propone una “antropología simétrica” con la que critica la contraposición dualista entre sociedad y técnica y entre humanos y no humanos. El programa de asociación simétrica —red— de agentes humanos y no humanos se presenta como la manera para dar cuenta del permanente intercambio de propiedades humanas y no humanas dentro de ciertos ensamblajes.

obviamente, los y las autores/as acabados de mencionar— y mucho menos de los que trabajan la relación de la educación con la primera infancia.

La relación entre lo social y lo material en la educación apenas viene siendo tratada<sup>4</sup>, lo que denota, no solo la desatención por parte de los investigadores con respecto a los aspectos materiales en las prácticas educativas, sino una suerte de homogeneidad en la concepción de la cultura escolar, reducida frecuentemente a lo no material (simbólico). Al destacar la dimensión material de la realidad educativa, es decir, las cosas y artefactos, consideramos que estos últimos no solo le dan continuidad al mundo, sino que mediante su fuerza también invitan, incitan, excluyen, intensifican, impiden, hacen resistencia, espacializan, regulan ciertas formas particulares de interactuar en él, como en el caso específico de las situaciones de enseñanza. Al analizar las relaciones —ensamblajes, redes— en las que individuos y cosas configuran el espacio de la enseñanza, se muestra también la fuerza espacializadora y agentiva (Barad, 2007; Bennett, 2010) de los objetos implicados en la construcción activa de la realidad educativa como espacio social —de socialidad y de socialización—.

Tanto los docentes como los discentes (adultos e infantes) se constituyen mutuamente con la materialidad de la escuela, y particularmente, de la enseñanza (¿Qué sería de un docente de matemáticas sin tablero o de un alumno sin cuaderno, sin lapicero o sin pupitre?). Muy particularmente, hoy vemos cómo los objetos y, especialmente, los artefactos tecnológicos, no solo han cambiado ellos mismos, sino que también han cambiado las prácticas mismas de enseñanza. En la

---

<sup>4</sup>Dentro de las ciencias sociales y humanas se viene hablando de un “giro material” (*material turn*) desde hace poco. Disciplinas como la sociología, la antropología, los estudios sobre los medios, el arte, la arquitectura, los estudios sobre la técnica, la historia y también la pedagogía o ciencia de la educación, han comenzado a interesarse desde sus especificidades temáticas e investigativas sobre los aspectos materiales, por ejemplo, de los medios, de la educación, de la técnica, de los textos, de los productos artísticos y de la performatividad de las prácticas sociales. Las cosas se presentan entonces, como formas de memoria, actores sociales, intensificadores de las relaciones, condición, posibilidad, limitación e impulso de la praxis social. La cultura material (materialidad) se redescubre como algo muy importante para la configuración, mantenimiento y resignificación de la cultura no material y de los diferentes órdenes sociales.



escuela se ha ido pasando de pupitres fijos, ábacos, sacapuntas de sobremesa, cuadernos de materias, lapiceros, libros de texto, a artefactos sonoros y visuales y a las denominadas nuevas tecnologías (TIC). Y si bien algunas formas materiales han sido más duraderas<sup>5</sup> (p.e. tableros, libros de texto, los salones para la enseñanza frontal, entre otros) que otras (p.e. el mapamundi, la tiza, el sacapuntas de sobremesa), lo cierto es que con ello no solo se pone en evidencia la construcción material —en términos de durabilidad— de la educación, sino también la presencia, persistencia y estabilidad de ciertas relaciones y modalidades —de poder— en las prácticas de enseñanza.

De manera que la pregunta por las condiciones materiales y por las cosas en la educación no es una cuestión banal para la pedagogía. ¿Cómo aprende el niño o la niña a arreglárselas con las cosas, por ejemplo, con el lapicero? ¿Cómo coaccionan, restringen, permiten, intensifican o limitan las cosas el asumir ciertas posturas corporales o ciertos movimientos en el aula? ¿Cómo se han venido transformando las cosas con nosotros, por ejemplo, los cuadernos, los pupitres, los mismos salones de clase y su decoración? ¿Cómo pierden

<sup>5</sup>Igualmente, también hay objetos más efímeros y sujetos al paso del tiempo como las carteleras o ciertos experimentos, etc., pero que, muchas veces, permanecen como reminiscencias o reliquias albergadas en algún lugar de la escuela —como decoración o como objetos almacenados—, cumpliendo el papel de testigos del diario acontecer escolar.

su funcionalidad ciertas cosas, como los lápices y ahora portaminas, y cómo adquieren otras? ¿Cómo se convierten las cosas con nuestros procesos educativos, formativos y socializadores parte de nuestros sobrentendidos y de nuestra cotidianidad que, incluso, dejan de ser percibidas como cosas, mediadores o herramientas? Por ejemplo, ¿qué sería de un profesor universitario de cálculo sin tablero en clase o de un profesor universitario de filosofía sin su fuente primaria?

El propósito de este escrito es sacar la materialidad de la educación a luz y mostrar el rol que cumple en la estructuración del mundo de la enseñanza. Para ello nos centramos específicamente en el uso de las TIC y en su papel en los procesos de socialización en el aula. En lo que sigue haremos alusión a los conceptos de socialización y socialización mediática y a algunos planteamientos básicos sobre la praxis desde los que nos ubicamos teóricamente para analizar las TIC en el proceso de socialización infantil.

### **Socialización y *habitus*: volverse social en relación e intercambio con el mundo (socio-cultural, histórico, simbólico y material)**

En sus orígenes, la socialización se presenta como un concepto central de la sociología, no

obstante, hoy en día es un asunto que también es trabajado desde diferentes perspectivas dentro de las ciencias sociales y humanas (antropología, psicología, pedagogía, etc.<sup>6</sup>). Dentro de dichas ciencias, se parte de un supuesto fundamental según el cual “el hombre no nace social sino que se hace, y logra este ‘hacerse social’ solamente si tiene oportunidad de entrar en contacto con otros hombres y establecer algún tipo de relación con ellos (verbal, gestual, virtual, lo que sea)” (Brigido, 2006, p.82), lo cual incluye hoy también como parte del análisis, el papel de las condiciones y aspectos materiales, asunto un tanto descuidado por los sociólogos clásicos.

Se puede comenzar diciendo que, en un sentido amplio, por socialización se alude al “devenir social” o “volverse social”, lo cual tiene que ver con los mecanismos —por ejemplo, la educación— de los que se vale la sociedad para producir y reproducir de manera continua su propia existencia mediante el desarrollo, capacitación, alfabetización, culturización y formación de las nuevas generaciones. Gracias a estos mecanismos, la sociedad crea individuos sociales (Durkheim, 2009), actores sociales (Weber, 1993) o agentes sociales (Bourdieu, 2009)—según como se conciba al sujeto en las diferentes teorías—. Se trata de un proceso de internalización, interiorización, aprendizaje, adquisición, habituación, etc., de las formas sociales y culturales de un grupo o sociedad determinados que involucran saberes, prácticas, sentimientos y aspectos corporales.

A pesar de algunos detractores —sobre todo de proveniencia anglosajona relacionados con los nuevos estudios sociales sobre la infancia—, en las discusiones actuales —especialmente en el

<sup>6</sup>Desde una perspectiva sociológica, la pregunta que está en el centro de interés es la que se refiere a qué mecanismos sociales dentro de una sociedad específica son los que tienen que ver con la transferencia de las expectativas de comportamiento, normas, valores, creencias, formas de ver y actuar en el mundo dominantes a sus miembros. Desde una perspectiva psicológica, el interés se centra más en la pregunta por los procesos a partir de los cuales tienen lugar el desarrollo de las características individuales y de los aspectos propios de la personalidad. Aquí interesa sobre todo el individuo en su particularidad. Desde la perspectiva pedagógica, se trata de la pregunta por aquellos medios e influjos educativos que llevan al desarrollo de la personalidad de los individuos de cara la autonomía y autodeterminación. A pesar de los intentos de diferenciación, se podría decir que todos estos aspectos se traslapan en las discusiones actuales.

contexto germano— el concepto de socialización sigue vivo (Hurrelman, 2006; Nohl, 2013). No obstante, la pregunta acerca de qué se entiende por socialización se puede responder de varias maneras según las diversas corrientes de pensamiento y los diversos intelectuales. Para Castell (2005), es el proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su entorno y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad. Según Taberner (2005)

se denomina socialización al proceso de incorporación del individuo a lo social [...] y también al resultado de tal proceso. Mediante la socialización se aprenden los papeles a desempeñar en el escenario social, se asumen actitudes y normas con un significado compartido, algunas de las cuales incluso se instalan en la estructura misma de la personalidad del sujeto socializado (p.64).

Para Dubet y Martucelli (1996), la socialización designa el doble movimiento por el cual una sociedad se dota de actores capaces de asegurar su integración y de individuos, de sujetos susceptibles de producir una acción autónoma. La base de la teoría de estos dos autores sostiene que la acción humana es producto de la socialización y que el individuo se afirma a sí mismo a medida que se diferencia socialmente mediante tales interacciones.

Niederbacher y Zimmermann (2011), por su parte, plantean que la socialización consiste en “el proceso de surgimiento y desarrollo de la personalidad de un individuo en una dependencia mutua con el entorno social y material, socialmente transmitido” (p.15).

En definitiva, más allá de la teoría a la que se circunscriba el investigador, la socialización implica todo lo que se dijo con antelación, toda vez que es un proceso que afecta a todos los sujetos de manera continua desde el momento del nacimiento hasta la muerte, y se da cada vez que se establece contacto con una comunidad o con otros (Brigido, 2006). En ese sentido y desde la perspectiva de este escrito, vale destacar que los procesos de socialización no se reducen a dinámicas de adaptación de las nuevas generaciones al mundo establecido por las viejas generaciones. En todo proceso de socialización hay elementos creativos y

transformadores que cuestionan la idea de simple reproducción social y que ponen a los individuos más del lado de la resignificación y reconfiguración creativa de lo social. Esto tiene que ver con una elaboración y apropiación productivas de la realidad, donde el individuo se mueve entre los dos polos de la construcción y la reconstrucción y con ello logra construir esbozos de dicha realidad que le permiten orientarse en el mundo. Se trata de una perspectiva performativa e interactiva con el mundo que incluye además, como lo plantea Nohl (2013, 2014), elementos materiales.

Frente a esto último, cabe destacar particularmente el trabajo de Burkhard Schäffer de 2003, que lleva por título: "Generaciones-Medios-Formación. Culturas de la práctica mediática en una comparación generacional" (*Generationen-Medien-Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*), en el que muestra que la red de relaciones entre seres humanos y cosas también se puede entender como un asunto de socialización en clave colectiva (generacional). Su investigación comparada muestra cómo diferentes grupos generacionales llegaron a establecer contacto con los medios existentes y cómo se socializaron en relación con estos últimos. Las transacciones prácticas que los nacidos en los años 50 del siglo pasado tuvieron con el radio, con la presión de los botones de encendido de estos aparatos y, en general, su uso, contrasta marcadamente con las transacciones de los nacidos en 1980 con los computadores, las nuevas tecnologías y sus nuevas adaptaciones, por ejemplo, corporales.

Se va a entender entonces por socialización, el proceso de desarrollo personal que se da en relación e intercambio con el mundo social, simbólico, material, cultural e histórico y que tiene que ver con la capacitación de los individuos para que tomen parte en la vida social y en el desarrollo de la sociedad (socialidad) mediante su interacción en ese mundo. Esa socialización abarca elementos reflexivos —en este sentido hablamos también de formación—, pero, sobre todo, pre-reflexivos y prácticos que tienen que ver con la configuración de un "habitus" en el sentido de Bourdieu (2012), el cual, a su vez, se hace manifiesto en las rutinas que se dan entre seres humanos y cosas y que los vinculan entre sí<sup>7</sup>.

<sup>7</sup>Nohl (2014, p.34) habla de "hábitos conjuntivos" que se encuentran vinculados a ciertos espacios transaccionales

En el proceso de socialización se internalizan ciertas formas de ser, hacer, sentir y percibir y, de esa manera, se rutinizan y habitualizan como prácticas. Los procesos de socialización se vuelven efectivos gracias a que se dan en el marco de lo sobre entendido, de lo cotidiano, de lo a-teórico (Mannheim), sin que en ello la relación de los seres humanos consigo mismos, entre sí y con las cosas se presente como un asunto extraño en —v.g. el uso sobreentendido del "mouse" del computador por parte de los jóvenes actuales contrasta de manera tajante con la extrañeza que representa su utilización por parte de algunas personas de la tercera edad. Utilizar el "mouse" hace parte de esos procesos de socialización mediática en los que las TIC entran a hacer parte de nuestras rutinas básicas cotidianas; de nuestro *habitus*—.

Vale recordar que el *habitus* es un concepto teórico que permite describir los modos de comportamiento y propiedades adscritos a los individuos y que se presentan como propiedades inscritas en sus cuerpos. En la teoría de la práctica de Bourdieu (2012), las constricciones estructurales dadas por el mundo —social— forman "disposiciones permanentes" en los individuos desde los procesos de socialización temprana infantil.

Para este autor, la vida social es una lucha constante para construir la vida a partir de recursos culturales que la experiencia social ofrece de cara a muchas restricciones sociales. Así, al vivir en una sociedad estructurada por tales restricciones y organizada mediante prácticas exitosas que se han establecido (sedimentado, habitualizado), los seres humanos desarrollan desde niños predisposiciones para actuar de ciertas maneras y formas —y no de otras—. Esas predisposiciones pueden ser entendidas como esquemas de percepción, pensamiento y acción extremadamente generales en su aplicación, tales como aquellos a partir de los cuales se divide el mundo en concordancia con oposiciones entre masculino y femenino, infancia y adultez, oriente y occidente, futuro y pasado, arriba y abajo, derecho e izquierda, etc. Tienen que ver también con el tipo de posturas y actitudes corporales, con las maneras de pararse, sentarse, mirar, hablar o caminar (Bourdieu, 2012); es decir,

conjuntivos. Las situaciones de enseñanza se pueden analizar como este tipo de espacios, a pesar de que también representen formas institucionalizadas socialmente extendidas.

con lo que el antropólogo Marcel Mauss (2006) denomina “tecnologías del cuerpo”<sup>8</sup>.

En el enfoque de Bourdieu sobre la praxis social y estructuración del *habitus*, se plantea que no todo aprendizaje es necesariamente explícito ni se logra solo mediante el intercambio discursivo, sino que, por el contrario, es implícito, tácito y corporalizado —este punto resulta muy importante para tener en cuenta en los procesos de socialización en el aula de clase—. De allí que Bourdieu también llame la atención sobre el hecho de que las acciones son a menudo improvisaciones “inconscientes” y no algo relacionado con seguir reglas de manera consciente. Pero, además, tales improvisaciones (*performances*) tienen lugar durante las actividades (prácticas) sin ser pensadas necesariamente. Esta capacidad de improvisar y repetir (iteración) es el producto de los procesos de aprendizaje social —de la socialización— en los que las reglas de juego de la sociedad o de los grupos específicos son internalizadas y practicadas (mediante actividades, rutinizaciones, rituales, *performances* y una creación activa propia).

De acuerdo con Bourdieu (2012), aunque el aprendizaje y la formación tienen lugar por la vía de la familia, el hogar y la escuela, es la *habituación* —el *performance* repetido y afirmado de repertorios particulares (cognitivos, afectivos y corporales) — la que forma las disposiciones inconscientes del *habitus*. Los *performances* socialmente competentes se convierten entonces, en una cuestión de rutina —en esa medida uno puede actuar sin ser capaz de explicar exactamente qué se está haciendo, como cuando se monta en bicicleta, se usa un lapicero o se abre una puerta— y entran a hacer parte de la razón y del sentido prácticos.

En síntesis, el *habitus* es el conjunto de disposiciones que inclina a los agentes a actuar de ciertas maneras. Estas disposiciones incluyen posturas, estilos de habla, maneras de comer, de moverse, concepciones del espacio privado

<sup>8</sup>Marcel Mauss (2006) propuso en los años 50 del siglo pasado, que cosas básicas como las posturas, los gestos, el caminar, el sentarse, el escribir, nadar no eran algo dado naturalmente, sino algo aprendido en el marco de los procesos de socialización y enculturación. Este autor se refirió a ello como “tecnologías del cuerpo” y mediante ellas se podía dar cuenta y diferenciar a una persona, una clase, una nación.

y personal, predisposiciones frente a maneras particulares de pensar y de sentir. Se trata de hábitos que orientan nuestra mismidad psíquica y física con respecto al mundo. Bourdieu sostiene que tales disposiciones son preconscientes y no son fáciles de llevar a una reflexión consciente o a su modificación: las realizamos sin una reflexión consciente porque son obvias y sobreentendidas, además, no nos acordamos con exactitud cuándo las aprendimos.

Estas disposiciones dadas por el *habitus* generan prácticas, percepciones y actitudes que son regulares sin ser conscientemente coordinadas o gobernadas por una regla consciente. El *habitus* predispone a los miembros de una sociedad a interactuar de manera consistente con las normas sociales de su grupo. Le permite interactuar a los individuos en un espacio social, cultural y físico que, como seres sociales, habitan y mediante el cual se conocen a sí mismos y se vuelve posible que los otros los identifiquen. Es en ese sentido que para Bourdieu (2012) el cuerpo es el “lugar de la historia incorporada” y el lugar de instanciación de las prácticas y de mediación con el mundo. El *habitus* es el resultado de los procesos de socialización —de la educación y la formación—.

### La socialización mediática desde una teoría de la praxis

Cuando se mira desde el punto de vista socio-antropológico, pedagógico y formativo el papel de los medios en relación con los seres humanos, a menudo esto se comprende con el concepto de socialización mediática (Süss, Lampert y Wijnen, 2010). Sin embargo, detrás de dicha expresión no hay un concepto unitario, sino un espectro de teorías diferentes: unas surgidas en el marco de la pedagogía, otras en el marco de la sociología, de las teorías de la comunicación, de las teorías de la recepción o de la psicología comunicacional.

La socialización mediática se presenta, sobre todo, como una *especificación de la socialización en relación con las TIC*. Por tanto, se trata de un concepto de trabajo que se puede anclar al paradigma hermenéutico y a las investigaciones que tienen que ver con el redescubrimiento de

las teorías de lo cotidiano y del mundo de la vida al interior de la tradición hermenéutica, pero que también resulta particularmente productivo, a nuestro modo de ver, dentro de las actuales “teorías de la praxis”<sup>9</sup> en una línea abierta por trabajos, entre otros, como los de Bourdieu.

Cuando se habla de teoría de la praxis (*Praxistheorie* en alemán, *practice theory* en inglés) (Schatzki, 1996, 2002, 2010; Reckwitz, 2003, 2008; Schäfer, 2003, 2015; Hillebrandt, 2014) no se hace referencia propiamente a una teoría social totalmente elaborada y acabada, sino a diferentes propuestas y planteamientos con los que se busca, sobre todo, poner el acento en aspectos relacionados con la fundamentación en ciencias sociales desde el punto de vista de la práctica o praxis social. Y a pesar de no constituir un todo unificado, sí existe un primer distanciamiento con respecto a las teorías de la acción o del actuar (*Handlungstheorien*) dentro de las ciencias sociales, de un lado, por el acento de estas últimas en el individuo libre y autónomo y, del otro, por incurrir en el problema denominado “individualismo metodológico”, según el cual los fenómenos sociales pueden ser explicados exclusivamente a partir de las acciones, motivaciones, decisiones e intenciones de los individuos particulares.

<sup>9</sup>Dentro de los autores actualmente conocidos en este ejercicio de fundamentación de una teoría de la praxis están el profesor de sociología de la cultura Andreas Reckwitz en Alemania, con su artículo: “*Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken*” (2003) y el profesor de geografía y filosofía Theodor Schatzki en Estados Unidos con trabajos como: “*Social Practices*” (1996), “*The Site of the Social*” (2002), “*Martin Heidegger: Theorist of Space*” (2007) y “*The Timespace of Human Activity: On performance, society, and history as indeterminate teleological events*” (2010). Theodor Schatzki, en particular, se ha dado a conocer, conjuntamente con Karin Knorr-Cetina y Eike von Savigny, como uno de los que ha proclamado un “Giro práctico en la teoría contemporánea” (*Practical Turn in Contemporary Theory*) con un libro compilatorio publicado en inglés en 2001 que lleva ese mismo nombre. Más recientemente, en un trabajo editado por Hilmar Schäfer que lleva por título: “*Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*” (2015) se trabaja particularmente la recepción de dicho “Giro práctico” en el contexto alemán y su configuración en ese contexto como un programa de investigación dentro de las ciencias sociales —dentro del que estarían autores como Erbrecht y Hillebrandt (2004), Hillebrandt (2009), Hörning y Reuter (2004), Reuter (2004), Schmidt (2012), Schäfer (2013), Prinzi (2014), entre otros—. Están también el trabajo introductorio de Frank Hillebrandt: “*Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*” de 2014, el libro de Hilmar Schäfer: “*Praxistheorien zur Einführung*” de 2015 y el trabajo de Bernhard Miebach: “*Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*” de 2013.

La praxis o práctica —vamos a utilizar indiferenciadamente ambas expresiones, en la medida en que práctica y praxis remiten a la misma expresión griega: *πρᾶξις*— se diferencia de la acción o del actuar en que esta última sigue siendo considerada, en su concepción básica, como una cuestión intencional —según una línea de pensamiento sociológico que se vincula con los planteamientos de autores clásicos como Max Weber, Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckman, entre otros—.

Esta diferencia se puede aclarar más con base en una delimitación frente a las teorías del actuar o acción clásicas: Actuar, según Hirschauer, “se puede leer como una actividad vinculada a una intención a la que se puede uno acercar con las preguntas “por qué” y “para qué” [“Warum- und Wozu-Fragen” en el sentido de Berger y Luckmann, S.C.D y A.K.R.] dirigidas a los actores. Las prácticas, por el contrario, se han de entender como una praxis elemental antes de una condensación simbólica de acciones” (Hirschauer, 2004, p.73). En un sentido similar escribe Reckwitz (2006):

Una práctica no es ni idéntica a una acción ni a un simple comportamiento: las prácticas contienen en sí actos de acción (*Handlungsakte*) que se producen repetitivamente; pero mientras el concepto de ‘acción’ (*Handlung*) se refiere puntualmente a un acto en particular que es pensado como el producto intencional de un actuante (*Handelden*), una práctica es, desde el principio, social y cultural; una actividad regulada, tipificada y orientada por criterios que es soportada (*getragen*) por diferentes sujetos. Si la acción implica, *per definitionem*, una intencionalidad, la práctica contiene, por principio, un complejo de saber y disposiciones en los que se expresa el código cultural (p.38).

La acción, por tanto, se entiende como un comportamiento que es racional en el sentido de que la pregunta acerca de las razones dadas para las acciones es algo claro y sustentado por el actor. Las acciones son performances —o parte de performances— capturadas bajo —el esquema de— las prácticas. Las acciones son entonces, cosas realizadas intencionalmente o por alguna razón. Y el comprometerse con una acción es abrirse a la responsabilidad de justificar la intención bajo la cual se actúa e intitularse con ella como producto de la propia racionalidad práctica.

Las prácticas, a diferencia, se pueden concebir como un conjunto conexo de patrones de comportamiento corporales, esquemas cognoscitivos (saber) transubjetivos y adscripciones de sentido subjetivos rutinizados. Son, en palabras de Schatzki (1996): “un nexo temporalmente desplegado y espacialmente disperso de hacer y decires” (p.89). Las prácticas dentro de una teoría de la praxis se conciben como acontecimientos que se encuentran relacionados entre sí de manera operativa y que, en sus encadenamientos regulares, se pueden entender como formaciones de prácticas. Las prácticas se definen, de manera formal, como la expresión visible del movimiento de cuerpos. Las prácticas, por tanto, no son solo actos de habla, sino también movimientos del cuerpo que se pueden entender como formas de performance que se dan en relación con otros cuerpos físicos y con otras cosas físicas (Hillebrandt, 2014).

En la medida en que esas prácticas no presuponen, en su carácter implícito, una intencionalidad —como se muestra con esta investigación, los niños y niñas no deciden de una manera intencional y racional concentrarse en la Tablet y no mirar más al frente a su profesora—, hay que investigarlas en su *lógica realizativa* (performativa) en correspondencia con preguntas referidas, por ejemplo, a cómo son practicadas, cómo son “*accomplished*”. Dicho con otras palabras, se trata de indagarlas en su *performatividad* —*in actu*—, en su *materialidad* y en su *facticidad*.

Un presupuesto desde una teoría de la praxis es, por tanto, que los actores (agentes) realizan sus prácticas, valga la redundancia, de un modo práctico, y que tales prácticas no son tenidas por ellos necesariamente de una manera reflexiva totalmente consciente, sino, más bien, como parte de un sentido —saber— práctico (Kalthoff, 2003) que se construye en los procesos de socialización. De esta manera, la realidad social no es tanto explicada a partir de investigaciones referidas a las estructuras sociales globales, sino mediante la explicación del transcurrir de la vida diaria que tiene que ver con las reglas e interacciones que organizan la situación social, la acción y las prácticas cotidianas. Un estudio de las prácticas requiere de un análisis empírico —de una analítica empírica de la praxis—.

Así pues, lo que caracteriza nuestros planteamientos sobre la socialización y sobre la socialización mediática es la preocupación por fenómenos micro-sociales —no necesariamente desatendiendo o despreocupándose de los aspectos macro-estructurales o de las relaciones de poder—, por lo que ello nos pone en relación también con los usos de los métodos cualitativos dentro de las ciencias sociales y humanas. Para el caso de este trabajo, lo anterior tiene que ver con el análisis de las interacciones de un grupo de niños y niñas de la institución educativa seleccionada en el marco de ciertas prácticas de enseñanza.

En esa lógica se puede definir y tratar la socialización mediática como un asunto de investigación desde dos perspectivas programáticas:

- Una en la que se observa el influjo sobre los niños por parte de las tecnologías. Esto gira en torno a preguntas como ¿qué hacen las tecnologías con los infantes (efectos de los medios)?, ¿cómo cambian los medios los procesos y prácticas de socialización infantil en general y son estos cambios promotores del desarrollo de la personalidad o más bien amenazas o peligros (efectos de las tecnologías)?
- Otra en la que se plantea una elección activa de las tecnologías y una elaboración de los contenidos por parte de los infantes. Esto gira en torno a preguntas como las siguientes: ¿qué hacen los niños y niñas con las tecnologías (selección y uso de estas)? ¿Cómo aprenden los niños y niñas a tratar o arreglárselas con las tecnologías y qué formas de tratos se pueden diferenciar (competencias mediáticas<sup>10</sup>)?

A partir de esto se pueden identificar otras perspectivas que tienen que ver con la utilización de los medios por parte de los infantes: lo que tiene que ver con la socialización (elección de los medios, si se trata de decisiones autónomas o prescritas); el trato con el mundo del consumo (los medios como mercancías, todo el problema de los consumidores y todo lo que tiene que ver con los costos); la participación política (mantenimiento

<sup>10</sup>Las competencias mediáticas, o competencia en medios, abarca desde saber prender un computador hasta una reflexión crítica sobre los medios; es decir, hasta una consideración crítica de los medios dentro de unos marcos históricos y sociales específicos.

de ciertos valores, intereses, contenidos políticos, el comportamiento en el tiempo libre); la búsqueda de gratificaciones (necesidades, influjos, motivos, comunicación, público); el contexto de generación de los medios (lugar de los medios valores, formas de pensar, comportamientos, contenidos de los medios, riesgos, utilidades, metas, intereses de búsqueda).

Estas dos perspectivas programáticas sobre la socialización mediática y sus especificaciones se pueden trabajar, como venimos planteando, en el marco de un estudio de las prácticas, lo cual quiere decir que se le presta mayor atención a lo que se hace y cómo se hace. Como ya se dijo, el foco de atención en este estudio sobre los procesos de socialización mediática es la interacción de los niños y niñas con los artefactos y cómo en dichas situaciones se estructura cierto *habitus* y se reconfiguran las mismas prácticas de la enseñanza. Una indagación en esta perspectiva nos vincula también con trabajos reconocidos bajo la rúbrica de “integración post-social”<sup>11</sup> (Knorr-Cetina, 1997, 1998, 2001), con los que se plantea que, en las sociedades hiper-modernas, posmodernas o moderno-reflexivas, la integración de las relaciones sociales ya no solo se efectúa mediante la asunción de ciertas perspectivas o la coordinación discursiva o comunicativa, sino a través de entidades pos-sociales como cosas, objetos, tecnologías. En esa lógica, la socialidad y la socialización se producen también en el marco de

<sup>11</sup>Habría que incluir la perspectiva de los espacios transaccionales conjuntivos propuesta por Nohl, quien apoyado en el trabajo de Dewey y Bentley: “*Knowing and the Know*”, sostiene que dicha perspectiva, contrastada con la de la acción de sí (self-action) y la inter-acción (inter-action), no supone una diferencia básica entre sujeto y objeto. Como lo dice: “Ese planteamiento en principio, suspende entonces también la validez de los límites entre ser humano y cosa para poder observar cómo ambos se constituyen como tales dentro de un ‘sistema conjunto’. En ese proceso de constitución se tienen que observar las acciones y las operaciones antes de que sean adjudicadas a actores u objetos precisos. Dicho de manera más precisa: se tiene que observar cómo los seres humanos con sus orientaciones (vitales) y las cosas con sus funcionalidades se constituyen ante todo a partir de las acciones y operaciones. Una perspectiva tal de la ‘transacción’ rompe no solo con el presupuesto de que la acción sería intencional, sino que va más allá. Nos irrita como observadores/as (teóricos de la cultura), cuando partimos sobre entendidamente de que los seres humanos serían los únicos portadores del actuar, es decir, que serían los actores” (Nohl, 2014, p.31). Esta dominancia del ser humano en el accionar social es algo que también cuestiona Reckwitz (2003) cuando en sus planteamientos busca incluir los artefactos materiales como parte de las prácticas sociales.

los intercambios con esas entidades post-sociales. Tales planteamientos se encuentran en relación con los de una teoría de la praxis, según los cuales la socialidad y la socialización se producen en y con las prácticas o en y con las formas de acción e interacción institucionalizadas. Las prácticas representan entonces, una forma pre-reflexiva en la que se lleva a cabo la socialización y tienen que ver con la estructuración de un “*habitus*” en el sentido de Pierre Bourdieu.

Partimos así, de que “lo social es un campo de prácticas materialmente entrelazadas e incorporadas, centralmente organizadas en torno a comprensiones prácticas compartidas” (Schatzki, 2003, p.1). El mantenimiento de las prácticas en el tiempo depende de una “inculcación exitosa del ‘know-how’ incorporado y compartido” (Schatzki, 2001, p. 3) —de lo que acá denominamos procesos de socialización— y de su continuo performance (Schatzki, 1996). En la medida en que las actividades (o acciones) y los cuerpos son “constituidos” dentro de las prácticas, el cuerpo habilidoso y cualificado está allí donde se encuentran la actividad y la mente, así como el individuo y la sociedad. Las prácticas se pueden entender como

Órdenes de saber incorporado, como rutinas de comportamiento mantenidas gracias a una comprensión práctica y dependiente de un “know how”, cuyo saber, por un lado, está incorporado en el cuerpo de los sujetos actuantes quienes, de otro lado, asumen de manera regular la forma de relaciones rutinizadas entre sujetos y de los artefactos utilizados por ellos (Reckwitz, 2002).

El sujeto —individuo— que acá tenemos no es un sujeto trascendental que estaría detrás de las prácticas, sino un sujeto empírico que está en, que resulta de las prácticas. No se trata, para parafrasear a Goffman, de “los hombres y sus situaciones, sino de las situaciones y sus hombres”.

De lo anterior se sigue que solo podemos comprender las acciones dentro de contextos prácticos —espacio-temporales— específicos, como las situaciones complejas de enseñanza en este caso. Y en esta lógica, vinculamos lo material-corporal de los esquemas de acción de los individuos con la materialidad de los artefactos que están incluidos en las prácticas de enseñanza.

Hablar de socialización y, como en nuestro caso, de socialización mediática infantil, implica atender a todo ello conjuntamente.

### Metodología

Para llevar a cabo este trabajo se diseñó una propuesta de investigación de tipo cualitativo basada en un estudio de caso. En la selección del caso de la pesquisa se tuvieron en cuenta diferentes aspectos, a saber: en lo que respecta a la población, se trató de un grupo de niños y niñas de 5 a 6 años de edad del grado preescolar de una institución educativa de la ciudad de Medellín con acceso a dispositivos tecnológicos. Una vez elegida la institución educativa y el grupo de estudiantes participantes, se siguieron varios procedimientos: de un lado, se programó una reunión con las directivas y docente para presentar el proyecto, proponer y concertar asuntos éticos concernientes a la investigación y establecer los compromisos institucionales. Posteriormente, hubo una sesión con los niños y la maestra titular para presentar a los investigadores, explicar el proyecto y solicitar su autorización como participantes en esta etapa. Asimismo, se entregó un consentimiento informado a los padres de familia y a cada uno de los estudiantes.

En lo que respecta a la fase de recolección de la información, las técnicas, estrategias e instrumentos utilizados fueron una propuesta de intervención y una matriz de observación con unas unidades de observación para dar cuenta de aspectos y características ligados a la socialización. Por un lado, la propuesta de intervención se implementó como una vía para recoger la información; la finalidad de dicha propuesta era que mediante diversas actividades se pudiera observar y escuchar a los niños y las niñas de modo que ellos se sintieran cómodos y permitieran un acceso a la información por diferentes medios. Se programaron 17 sesiones de clase en las que se utilizaron computadores portátiles y tabletas y se propusieron trabajos grupales, individuales y por parejas; la organización del espacio obedeció a criterios de distribución y organización acordes con el objetivo de la investigación.

En cuanto a la matriz de observación, con ella se llevó un registro durante cada sesión de todas las manifestaciones orales y corporales que dieron cuenta del papel que juegan las TIC en los procesos de socialización de niños y niñas en el marco de las prácticas de enseñanza. Específicamente, la matriz tenía unos indicadores de observación y unas unidades de observación —necesarias para lograr establecer el objetivo de la investigación— que se muestran en la siguiente figura:

MATRIZ DE OBSERVACION PARA LA SOCIALIZACION MEDIÁTICA						
Fecha:						
Sesión:						
Institución Educativa:						
Unidades de observación	Cuáles TIC utilizan los niños y las niñas	Dónde utilizan las TIC los niños y las niñas	Para qué utilizan las TIC los niños y las niñas.	En compañía de quién utilizan las TIC los niños y las niñas	Cómo utilizan las TIC los niños y las niñas	Cuándo utilizan las TIC los niños y las niñas
Indicadores de observación	<b>Dispositivos utilizados:</b> Ordenadores, celulares, grabadoras, tablets, cámaras, etc. Se establecen preferencias entre unos y otros aparatos. <b>Adjetivación:</b> Cómo nombran esos dispositivos	<b>Lugares:</b> En qué parte del salón (o por fuera del aula) (Durante cuánto tiempo) <b>Territorialización:</b> Hay apropiación de espacios para su uso. Hay cambios (de comportamiento, de actitud, entre otros) de un lugar a otro	<b>Actividades:</b> Lúdicas, académicas, personales (individuales grupales) o Durante cuánto tiempo	<b>Acompañantes:</b> Docentes o pares <b>Roles:</b> líder, pasivo, seguidores, cooperativo; relaciones de género <b>Discursos:</b> Diálogos entre ellos: qué dicen cuando hacen uso de éstas Durante cuánto tiempo. Monólogos	<b>Expresiones/reacciones:</b> Orales, corporales cuando las utilizan <b>Trabajo:</b> Conjunto o individual Durante cuánto tiempo <b>Modos:</b> Espontáneo, autónomo, exhortado, obligado, planeado, por imitación, etc. <b>Orientaciones:</b> Del docente o de los pares.	<b>Momentos:</b> Espontáneamente, exhortado o planeado <b>Sanción/Recompensa</b> Castigo o premio. <b>Otras situaciones</b> <b>Frecuencia de uso:</b> Cuántas veces <b>Intensidad de uso:</b> Durante cuánto tiempo las usan
Descripción						

Figura 1. Matriz para el registro de información

Para todo lo anterior y desde el punto de vista metodológico, concordamos con lo planteado por Robert Schmidt en su trabajo: “*Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*” del 2012, para quien un “giro práctico” implica también un “giro empírico” (*empirical turn*), un “giro material y corporal” (*body and material turn*) y un giro etnográfico, más exactamente, un “giro praxeográfico” (*praxeographic turn*), donde ya los

actuales no son concebidos simplemente como seres espirituales (*Geisteswesens*) o como *talking heads*, sino que son entendidos como participantes capacitados corporalmente que actúan corporalmente. En correspondencia con ello, las prácticas sociales son descritas como un juego conjunto de cuerpos ejercitados, de artefactos, de cosas naturales, de hechos dados (*Gegebenheiten*), de infraestructuras socio-materiales y de marcos (p.13).

Lo anterior se corresponde también con la idea de que el saber —que orienta el actuar— no siempre viene dado de una manera explícita, sino, a menudo, de modo tácito. De allí el énfasis por un trabajo cualitativo más orientado hacia la reconstrucción de lo que se hace y cómo durante las prácticas de enseñanza. Recordemos de nuevo que las prácticas no están necesariamente orientadas por normas o intereses (como la acción) explícitos y reflexivos, ni se llega a ellas sobre la base de preguntas referidas al “por qué”, sino que están *basadas en saber* —corporal y habitualizado—.

Cada práctica o complejo de prácticas —desde lavarse los dientes hasta dirigir una empresa— expresa formas específicas de un saber práctico y lo presupone en los portadores de dichas prácticas, así estos último no lo hagan explícito. El saber inherente a las prácticas es, por regla, un saber *implícito o mudo* que no es o solo es explicitable en mínima medida en el campo de acción. No es un saber proposicional (saber qué), sino un saber realizativo (*know how*) o performativo.

Con ello, la principal tarea del investigador-observador en su ejercicio de reconstrucción de las prácticas es la escritura. No obstante, ¿qué se escribe?, ¿qué se documenta? Pues, precisamente, su mirada analítica se dirige a la realización y efectucción de tales prácticas; pero también a

los vínculos entre prácticas y saberes, así como al saber (mudo) oculto en las prácticas. La meta de la investigación es el análisis de prácticas situadas que se encuentran vinculadas con diferentes formas de saber.

Un punto clave para nuestro ejercicio de investigación, siguiendo a Kalthoff, (2003), es la diferenciación teórica y metodológica entre saber explícito que se encuentra disponible y un saber mudo. Con Kalthoff planteamos que este saber mudo hay que diferenciarlo, a su vez, entre aquel que sí puede ser explicitado por los actores —mediante preguntas en el transcurso de una entrevista, por ejemplo— y aquel que no es explicitable y que se manifiesta como saber orientador de la acción, como saber práctico. Por tanto, la práctica escritural del investigador se ve confrontada con diferentes formas de saber que pueden ser esquematizadas así (Kalthoff, 2003):

	Formas de saber	Características del saber	Modo de recuperación del saber	Actividad del observador
	<b>SABER EXPLÍCITO</b>	Se encuentra disponible discursivamente	Es apuntado y descrito por el investigador <b>Describir</b>	Observador: toma apuntes sobre lo que se dice acerca de algo
<b>SABER</b>				
	<b>SABER IMPLÍCITO (Mudo)</b>	Saber mudo, pero <b>explicitable</b> (por los actores)	Es apuntado y descrito por el investigador <b>Describir</b>	Observador: describe con sus propias palabras lo que observa
		Saber mudo, pero <b>no explicitable</b> (por los actores) (Acompaña el hacer)	Descrito/ Hecho explícito, explicitado por el investigador <b>Explicitar/ Reconstruir</b>	Observador: reconstruye y explicita el saber implícito —y su lógica— que está en la base del hacer (prácticas)

Así pues, la actividad de documentar —las prácticas— se diferencia según la forma de saber que se observe. De nuevo siguiendo a Kalthoff (2003), tres formas de registro —de traducción a lo escrito, de creación interpretativa de datos— son posibles. Mirémoslo con un ejemplo: si el investigador-observador indaga sobre ciertos rituales escolares y para ello hace una entrevista, entonces *tomará apuntes y notas sobre lo que se dice* (enunciados) acerca de ese ritual escolar. Sus datos estarán referidos a lo dicho por el entrevistado. Pero, si el investigador-observador observa directamente ese ritual escolar, *describirá* su realización en sus propias palabras. Finalmente, si de lo que se trata es trabajar el saber implícito que se esconde o que le subyace a ese ritual escolar, de lo que se trata es de *explicitar* dicho saber mediante un ejercicio reconstructivo. Las actividades de tomar nota sobre lo que se dice, describir, reconstruir y explicitar hacen parte de la producción de datos empíricos y tienen, cada una de ellas, sus especificidades. Cabe agregar, no obstante, una salvedad:

Las notas de campo prácticamente no son nunca 'datos crudos' (Rohdaten), ya que siempre representan una pieza escritural preparada, perspectivista e interpretativa. Los 'datos crudos' son para las perspectivas interpretativas seres de fábula imposibles. Toda forma de anotación es [...] inevitablemente una interpretación (Dellwing y Prus, 2012, p.165).

Partimos para este trabajo de que el observador no se mueve en el nivel de las intenciones de los sujetos, ni se preocupa de lo que pasa al interior de sus cabezas, sino que se mueve en el nivel de lo empírico-perceptible. Le interesa lo que dicen, comunican y expresan —simbólica, gestual y corporalmente— los sujetos (prácticas discursivas), lo que hacen los sujetos (prácticas no discursivas o haceres), los marcos sociales, espaciales y materiales en los que los sujetos dicen y hacen y la estructura temporal de dichas prácticas.

Así, en la medida en que la mirada desde una teoría sociológica de la práctica no se reduce y enfoca solo en textos o en actos de habla, sino que incluye también el ámbito no lingüístico de lo social, es decir, realizaciones corporales, mudas y públicas, performances figurativos situados y cosas similares, un análisis empírico enmarcado dentro de una

teoría social de la praxis como este se caracteriza por una fuerte afinidad con la observación (participante) y con la descripción, y por un cierto escepticismo frente a los procedimientos basados en encuestas o entrevistas controladas que se esfuerzan por deducir los fenómenos sociales mediante la reconstrucción de los motivos internos para la acción de los sujetos comprometidos. Como observadores no rechazamos estos procedimientos, pero consideramos que hay que hacer otro uso de ellos, más en una lógica de complementariedad.

### Presentación y análisis de resultados

En este punto se presentan los resultados de la investigación, derivados de la información recogida en el trabajo gracias a las técnicas e instrumentos empleados y a la triangulación de dichos datos. El trabajo apunta a la reconstrucción de las prácticas de enseñanza, es decir, al establecimiento práctico de la cotidianidad de la clase por parte de la maestra y de los niños y niñas. Ello se logra paso a paso, una vez se hacen visibles, de manera microanalítica, los cuerpos y artefactos, el tiempo y el espacio, así como los rituales y actos performativos de los individuos.

#### Descripción del espacio

La estructura física donde se llevó a cabo el trabajo tiene cinco pisos para los salones y baños; dos canchas deportivas, una cafetería, un parque infantil y una zona asignada para las oficinas de directivos y docentes. En la institución hay seis prescolares distribuidos en jornadas de 4 horas en la mañana y 4 horas en la tarde. Los salones de clase de dicha población están calificados por la entidad como "aulas con problemas de diseño, e infraestructura" (Plan de área. Federico Ozanam) que se acentúan con el ruido proveniente del exterior.

El lugar de aprendizaje de los niños y las niñas participantes en la investigación se divide en dos espacios (figuras 2 y 3): el primero cuenta con dos baños a escala, dos pocetas, un cuarto útil, un cuarto para guardar los juguetes y una estancia que es utilizada para el esparcimiento y recreación de los niños o lo que la docente denomina "el

recreo"<sup>12</sup>. En el otro espacio hay dos archivadores, seis estantes, un proyector de video, un televisor, un VHS, una grabadora, dos tableros (uno para marcador y otro para tiza), diferentes adornos en las paredes, un escritorio para la docente y 5 mesas móviles con silletería para los niños y niñas.



Figura 2. Espacio 1



Figura 3. Espacio 2

La investigación implicó la incorporación de los computadores y las tabletas a las actividades cotidianas de la clase, lo cual fue reconfigurando el espacio de los niños y las niñas; por ejemplo, el tablero, que en otros momentos había sido el centro de atención, perdió relevancia toda vez que, por una lado, los alumnos, de acuerdo con las indicaciones de la docente y a las actividades planeadas, se vieron en la necesidad de fijar

<sup>12</sup>El recreo o descanso es una manera de adjetivar los momentos en los que se suspende la clase para descansar o jugar y que se lleva a cabo, generalmente, en un sitio o lugar apto o dispuesto para la diversión.

su mirada en los dispositivos utilizados y, por el otro, la maestra tuvo que emplear un método que le permitiera recibir la atención al momento de entregar indicaciones. Los muebles y enceres también fueron distribuidos y organizados atendiendo a los objetivos de las sesiones planteadas por las maestras tal y como se observa en la siguiente imagen:



Figura 4. Forma de enseñanza frontal

#### *El uso de las TIC y el despliegue de formas de socialidad*

Las siguientes imágenes (figuras 5 y 6) dan cuenta de una forma de enseñanza que contrasta con la de la imagen anterior. Los niños y niñas están organizados para el trabajo individual con dispositivos tecnológicos. Para ello, a cada uno se le asignó un computador o una tableta. Como se puede ver en la figura 5, los chicos están organizados en una forma de U y están sentados frente a otros compañeros, pero en contacto visual con sus dispositivos. En la figura 6 los niños están agrupados en mesas y, aunque pareciera que es un trabajo grupal, se trata de actividades que cada uno debía desempeñar individualmente.

Esta forma de enseñanza se caracteriza porque la maestra ya no es el centro de atención —ya ella no es el medio— y, como se puede ver, los niños dirigen su atención a otro punto que en este caso son los artefactos tecnológicos, cuya función es, además, la de reemplazar el tablero. Uno de los aspectos que más llama la atención con esta forma de enseñanza es que el trabajo individual se volvió una actividad muy inestable —en el sentido del mantenimiento del orden clásico de

la clase sustentado en el silencio, la quietud y la atención—, pues había alta propensión a que los niños y niñas terminaran relacionándose con los otros, configurándose así unas formas de trabajo grupal y por parejas en las que se manifestaron diferentes roles y formas de trabajo colaborativos.



Figuras 5 y 6. Forma de enseñanza individualizada

La figura 7 muestra el trabajo por parejas entre los niños. Esta es una de las formas más empleadas dentro del trabajo en clase. Mediante ella se espera elevar el grado de motivación de los niños y fomentar relaciones entre los individuos. Aspectos que tiene que ver con los procesos de socialización en clase y la construcción de una cultura entre pares<sup>13</sup>. Este tipo de forma de enseñanza supone un trabajo conjunto y a un mismo nivel.

<sup>13</sup>Desde la perspectiva de los alumnos existen en la cotidianidad escolar como mínimo, dos códigos de interacción, a saber: el código oficial, representado, incorporado e interpretado por el maestro y el código de la cultura infantil o entre pares, en la que la función de vigilancia del docente no es tenida en cuenta.

No obstante, hay que tener en cuenta que la selección de las parejas puede obedecer a diferentes criterios; es decir, el establecimiento de relaciones también puede ser, y a menudo lo es, organizado intencionalmente por la docente: unas veces las parejas son elegidas por ella, quien recurre a diferentes criterios para escogerlas, ya sea por cuestiones pragmáticas (por ejemplo, en términos de cercanía, se conforma la pareja con el compañero ubicado al lado; el compañero con el que comparte el escritorio o mesa de trabajo) o de habilidades, capacidades o destrezas que caracterizan a ciertos estudiantes y que van de acuerdo con las actividades propuestas. Dentro de las combinatorias pueden estar: elegir a un avanzado con uno no tan avanzado, a un disciplinado con uno que no lo es, entre otros. Desde el punto de vista de los procesos de socialización y establecimiento de sociabilidades, el trabajo por parejas también se puede estructurar por elección de los propios niños, quienes frecuentemente apelan a cuestiones de empatía, como por ejemplo, elegir al mejor amigo, un compañero del mismo género, uno con el que comparta gustos similares o por simple cercanía, entre otros.

A diferencia de las prácticas de enseñanza en su modalidad frontal, las prácticas de enseñanza sustentadas en el trabajo en pareja no se despliegan hacia el frente (hacia el tablero o la docente), sino que se desarrollan como parte de la actividad individualizada —o por parejas— centrada en sí misma. Lo fundamental en estas tiene que ver con la resolución conjunta de alguna actividad y la interacción se caracteriza más porque el trabajo es conjunto y no lleva necesariamente a generar competencia entre pares.

En estas formas de trabajo los artefactos permiten formas de sociabilidad o socialidad que son posibles gracias a la socialización mediática. Cuando hablamos de sociabilidad o socialidad hacemos referencia a la capacidad de establecer relaciones sociales sin mucho esfuerzo y de manera irreflexiva. En este trabajo vemos precisamente cómo la socialidad se lleva a cabo en gran parte mediante prácticas observables (trabajo por parejas), pero no necesariamente reflexivas que, por principio, no están orientadas por las intenciones explícitas de los niños, sino que tienen que ver con unas formas de actuar rutinarias que no hay que adscribirlas a los individuos en particular. Tienen

que ver, con un *habitus* incorporado mediante procesos de socialización y con prácticas sociales establecidas y recurrentes.

En el marco de una teoría de las prácticas, la socialidad es concebida como algo que acontece por sí mismo, algo que se da y en el que toman parte las personas, los cuerpos y las cosas —los artefactos—. Cada uno de estos participantes puede llegar a orientar la situación. Sin embargo, la práctica de enseñanza va más allá de las acciones y actuaciones individuales de los participantes de la situación. Como participantes de dicha práctica, ellos se mantienen en la medida en que realizan sus actos individuales como parte de la práctica de la enseñanza. Esto tiene lugar gracias a los constantes y permanentes procesos de socialización en y mediante la práctica de enseñanza misma (sentarse, leer, participar, agruparse, hacer silencio, atender, conformar grupos, etc.). En la práctica de enseñanza, los individuos en particular —docentes y alumnos— quedan inmersos en la situación, en ellas construyen un saber práctico que paulatinamente los va haciendo individuos competentes en la práctica de enseñanza.



Figura 7. Forma de enseñanza por parejas

Gracias a la entrada de los artefactos tecnológicos, se desplaza el foco de atención que resulta de la relación del maestro con el tablero como visualizador y como el lugar de la prueba, a la de la relación de los infantes con los dispositivos. Con ello, el maestro deja de ser el centro y deviene más en un orientador (como se ve en la figura 8) o en alguien que hace seguimiento. El ejercicio o actividad en el espacio de la clase realizado por los niños individualmente o en parejas muestra una interacción centrada en sí misma. Los niños

no solo se presentan como comprometidos con su actividad, sino que las miradas permanecen a menudo en el marco de la interacción particularizada. Esto, desde el punto de vista de la socialización, quiere decir que se promueven formas más individualizadas —incluso egoístas— de trabajo.

De todas maneras, una mirada al espacio de la clase en su conjunto, también se puede constatar que la docente participa de manera específica: al observar e interpretar lo que los alumnos hacen, la docente obtiene información que le permite reorientar el trabajo individualizado o por parejas mediante ajustes, comentarios, reflexiones, etc. Se produce una colectividad (Barnes, 2001) en las actuaciones y actividades que permite la coordinación de las tareas. En ello no solo juegan un papel importante las personas, sino también los aspectos materiales y la estructuración del espacio. Gracias a la organización y disposición material de este último —y como vimos— se desestructura el orden de la clase establecido de manera frontal y los niños y niñas empiezan a habituarse en prácticas de aprendizaje y en modos de socialización que implican mayor concentración en la tarea o en la interacción específica.

Los artefactos, en este caso las tabletas, refuerzan la concentración individualizada de los niños sobre la tarea visualizada en el aparato e implican el trabajo sobre ciertas disposiciones corporales. Esto también tiene efectos socializadores sobre el espacio visual, el espacio acústico y el espacio corporal.



Figura 8. La maestra como orientadora

*La reconfiguración del espacio visual, acústico y corporal*

Cuando se habla de reconfiguración del espacio visual se hace referencia a la transformación o cambio del centro de atención y de concentración del sujeto. Con la integración de los dispositivos al salón de clase se evidencia que en lugar de la maestra, son dichos aparatos el punto central para los niños y las niñas. Una particularidad es que con el uso de las tabletas y los computadores se rompe con el “adelante de la clase” y con la mirada hacia el tablero. Dentro del campo visual del niño, entra el artefacto y a lo sumo, los compañeros que están al lado o al frente. Así, la interacción con los artefactos abre ciertas posibilidades de visualizar y excluye otras.

En las siguientes imágenes (figuras 9 y 10) se ilustra el contraste de dos focos visuales en la enseñanza: por un lado tenemos una situación de clase que se organiza en una perspectiva central y por otro, se presenta una situación en la que se *desperspectiviza* la clase (figura 10). Dicho con otras palabras: con las tabletas ya no hay un punto central, sino tantos centros como niños en relación con el aparato. Ahora el campo visual de la maestra se reduce y se vuelve móvil (figura 8). Los niños ya no pueden protegerse de la mirada de la maestra porque estos ya no saben dónde está y les queda imposible sincronizar el comportamiento propio con el comportamiento visual de la maestra, es decir, se vuelve difícil que los niños lleven a cabo comportamientos inadecuados porque no saben si la maestra los está viendo o no, lo cual hace que se redirija la concentración de niño con el aparato.



Figura 9. La maestra como centro visual



Figura 10. El dispositivo como centro visual

Por otro lado está la reconfiguración del espacio acústico que se estructura de una manera diferente al del espacio visual: mientras este último se constituye mediante el establecimiento de un campo visual de los participantes, aquel se define gracias al alcance del sentido de la escucha y al orden de la comunicación. El estar por fuera o por dentro del respectivo espacio acústico viene dado por el volumen del sonido. En las situaciones de enseñanza configuradas con tabletas y computadores, ya la voz de la maestra dirigida a la clase no es lo preponderante y se configuran diferentes espacios acústicos que tienen que ver con la cercanía de los niños entre sí y con dinámicas comunicacionales específicas.

Mientras en las formas de enseñanza frontal el espacio acústico comprende al conjunto de la clase, que incluye a maestras y alumnos, en un espacio mediado por las tecnologías se pierde la hegemonía de la voz de la maestra y aparecen muchas otras voces. La visualidad específica se contrapone a una acústica general; podría decirse que lo importante aquí no es estar atentos al discurso general de la maestra, sino de estar concentrados en lo que se visualiza individualmente, es decir, que hay un privilegio por la visualización de la tableta o el computador, a la voz omnipresente de la docente.

Estas dos formas de reconfiguración del espacio —visual y acústico— evidenciadas en esta investigación, podrían ser un aporte importante a las teorías de la sociología de la interacción, ya que los diferentes teóricos de esta disciplina no se han ocupado en desarrollar planteamientos relacionados con las interacciones que se dan

entre los sujetos y los aparatos tecnológicos y que llevan a la redefinición de concepto mencionado. Planteamientos como los de Armando Rodríguez (2011), son una clara muestra de lo anterior: el autor comenta que en las interacciones existen tres clases de vehículos: sonoros (cuando se utilizan ruidos o sonidos que utilizan los sujetos para comunicarse), cromáticos (cuando se emplean símbolos o imágenes de cualquier tipo para comunicarse) y mecánicos (si se usa el movimiento para comunicarse) y los relaciona con la relación unitaria que se establece entre los sujetos y sujetos, sin considerar otras formas de interacción como las que aquí se plantean<sup>14</sup>.

Comparado con los espacios visual y acústico, con el corporal se trata del espacio de la cercanía o del "centro ecológico" (Baacke, 1998). Este se encuentra delimitado por el alcance de los propios brazos y por las diferentes formas de territorialización. La cercanía corporal se alcanza cuando se está dentro de ese círculo y no está de fondo el tabú del contacto como sí sucede con la enseñanza frontal. Con esta posición corporal, el alumno vincula determinados afectos y sentires que se convierten en la base para el establecimiento de una distancia o cercanía espaciales y sociales. Distancia, por ejemplo, con respecto a la docente; cercanía, con respecto a los compañeros. A partir de acá el espacio de la clase se parcela entre mi espacio, el espacio cercano y el espacio lejano.

La reconfiguración del espacio corporal gracias a las tecnologías, se manifiesta también en las disposiciones corporales que asumen los niños y niñas para apropiarse del lugar en el que realizan las actividades con los aparatos tecnológicos. La mayoría de estudiantes delimita su área de trabajo con los brazos (como se muestra en las siguientes imágenes, figuras 11, 12 y 13), de manera que sus pares no intervengan en el desarrollo de sus actividades. No obstante, ante la solicitud de ayuda de algún compañero, la disposición se reconfigura nuevamente y el cuerpo expresa otras manifestaciones. Contrario a otras actividades, en este tipo de situaciones es irrelevante que sus

mejores amigos no estén cerca, acá lo importante es interactuar con el dispositivo y no la compañía.



Figuras 11, 12 y 13. Delimitación del espacio corporal

El mundo social se vuelve comprensible para los niños y niñas en la medida en que progresivamente, los movimientos corporales dejan de presentarse como formas erráticas y pasan a ser entendidos como ejemplo de prácticas sociales, de patrones de comportamiento sociales rutinizados. La manera en que los movimientos corporales son interpretados como símbolos expresivos de ciertas particularidades mentales, es un asunto que tiene que ver con el establecimiento de ciertos usos y saberes socialmente establecidos.

<sup>14</sup>Para una discusión en la que se introducen los artefactos o actores no humanos dentro de la interacción se puede consultar el trabajo Bruno Latour (2008): *"Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red"*, especialmente el capítulo que lleva por título: "Tercera fuente de incertidumbre: los objetos también tienen capacidad de agencia".

## A manera de cierre

Al aplicar el argumento de una sociología de la praxis acerca de la materialidad de lo social, particularmente, de la educación, cobran relevancia no solo las prácticas corporales de los actores (maestra e infantes), sino también los artefactos utilizados como parte fundamental en el proceso de constitución de la enseñanza, entendida esta última como un entramado de relaciones que implica, igualmente, la producción de un tipo específico de espacio. De lo que se trata, empírica y analíticamente hablando, es de reconstruir la cotidianidad de la enseñanza (la práctica de enseñanza) a partir de la entrada en juego de elementos corporales y prácticos y de ciertos artefactos (TIC). La enseñanza es, pues, una práctica social rutinaria e institucionalizada (integrativa) que se da en unos marcos de interacción complejos. Dicha complejidad alude al alto grado de contingencia de las situaciones de enseñanza, a pesar, también, de lo rutinario de las mismas.

La práctica social de la enseñanza se basa en una organización socialmente regulada de determinadas formas de comportamiento y de determinados estados mentales. Se basa en formas concluyentes y convencionalizadas acerca de ciertos movimientos corporales. Por tanto, el mundo social de la enseñanza se presenta como compuesto de prácticas sociales; como un patrón de formas de comportamiento individuales y vinculadas entre sí que por principio son efectuadas por distintos individuos en diferentes lugares y en diferentes momentos del tiempo de una misma manera. Las prácticas de enseñanza tienen, en ese sentido, una existencia colectiva, pero presuponen unos procesos mínimos de socialización, pues son los individuos los que leen, los que escriben, los que prenden la tableta, los que estudian, los que hacen ciertas tareas. No obstante, todo esto último tiene —o va adquiriendo— una uniformidad colectiva —el orden de la clase— que está por encima de los individuos en particular.

En las situaciones de enseñanza se llevan a cabo procesos comunicativos verbales y no verbales (gestos), se presentan expresiones corporales (risa, movimientos) y se establecen relaciones con aspectos materiales (libros de texto, tablero,

pupitres, etc.) no solo de una manera diacrónica, sino también simultánea. La organización discursiva, socio-interactiva, espacio-temporal y material de la enseñanza se presenta entonces como un intrincado relacionamiento de aspectos que se ponen en juego con el practicar constante mismo. La práctica de enseñanza se constituye a partir de actividades y movimientos iterativos y rutinizados de cuerpos, así como de las relaciones de los discentes y docente con la materialidad presente. El resultado es un orden material, simbólico y performativo de la enseñanza (un orden de la clase) que es incorporado por los actores fundamentalmente como saber práctico y corporal a partir de los procesos de socialización.

En la investigación se evidenció el papel de la dimensión espacial y organizativa de las dinámicas educativas en el salón de clase de los niños cuando aparecen las tecnologías y se consideraron los aspectos acústicos, visuales y corporales que entran en escena cuando hay presencia de las tecnologías. Esa dimensión espacial se entiende como una materialidad configurada que hace posible ciertas prácticas y otras no y que fomenta ciertos *habitus* y otros no. La clase se convierte en un espacio social estructurado permanentemente a partir de las actuaciones de los individuos entre sí y con las cosas que los rodean. Con el uso y conocimiento que se adquiere de los objetos (tabletas), los niños y niñas entran en cadenas de prácticas en las que la socialidad se extiende a los objetos y estos se convierten en una base indispensable para la interacción. Gran parte de la durabilidad y mantenimiento de la situación y organización de enseñanza tiene que ver con el papel que juegan los no humanos —artefactos, cosas— allí. En ello coincidimos con Latour (2008), al decir que los

objetos, por la naturaleza misma de sus conexiones con los humanos, pasan rápidamente de ser mediadores a ser intermediarios, y valen como uno o nada sin importar lo complicados que puedan ser internamente. Es por eso que hay que inventar trucos específicos para *hacerlos hablar*, es decir, hacerlos ofrecer descripciones de sí mismos, producir *guiones* de lo que hacen hacer a otros, humanos o no humanos (p.117).

En síntesis, en este trabajo se muestra que hay, gracias a la materialidad de la educación

(artefactos electrónicos), una reconfiguración de la enseñanza frontal ligada a aspectos relacionados con la reconfiguración del espacio, visual, acústico y corporal. Para ello se le prestó atención a las maneras en las que se estructuran las prácticas educativas en el salón de clase —como efecto de las relaciones que allí se dan— y a las formas en que, como parte de esas prácticas, se relacionan —se socializan, aprenden y se forman— los niños y niñas entre sí, con la maestra y con las tecnologías.

Con la entrada de las tabletas en las actividades de la clase, se promueven ciertos procesos para la habituación de posturas y movimientos corporales. Ello lleva a la construcción de ciertas disposiciones y esquemas en el cuerpo humano y a un saber que lo acompaña todo sin que necesariamente sea explícito por parte de los niños. Esto sucede la mayoría de las veces de manera desatenta e irreflexiva, pero con importantes efectos en las formas de socialización de los niños y niñas. Los procesos de socialización y de aprendizaje se llevan a cabo mediante el encuentro con otros cuando los infantes, gracias a su *habitus* adquirido, establecen nuevas relaciones y de esa manera desarrollan su personalidad.

Finalmente, los procesos de socialización mediática infantil en el contexto de las prácticas de enseñanza en el salón de clase nos llevan a señalar tres consideraciones para tener en cuenta: 1. Indagar más las experiencias que tienen niños y niñas con las tecnologías —más allá de la resolución de tareas en clase y de los usos estrictamente didácticos de las mismas— 2. No desatender la materialidad de la educación, pues muchas interacciones y la práctica de enseñanza misma, son posibles, se pueden llevar a cabo si se cuenta con artefactos mediadores. Las experiencias de socialización se logran gracias a intercambios prácticos con las respectivas tecnologías; incluso en el marco de condiciones de género, generacionales, etnia, clase, etc. 3. La materialidad de las tecnologías cumple un papel determinante en la medida en que en ella está inscrito el saber práctico de diferentes grupos sociales. La actividad de usar, en este caso, las tabletas presupone no solo una actividad manual, sino al cuerpo en su totalidad, lo que supone la estructuración de un *habitus* —y de una forma de sujeto contemporánea—. Sin la estructuración de ese *habitus* y sin un

cercioramiento de los aspectos relacionados con la socialización mediática, las intervenciones didácticas más intencionales pueden resultar poco fructíferas y descontextualizadas.

## Referencias

- Baacke, D (1998). *Die 6-12 Jährigen. Einführung in die Probleme des Kinderalters*. Weinehim y Basel: Beltz Verlag.
- Barnes, B. (2001). Practice as collective action. En Schatzki, T., Knorr-Cetina, K. & Von Savigny, E. (Eds.) (2001). *The practice turn in contemporary theory*. (pp.17-28). London and New York: Routledge.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum Physics and the Entanglement of matter and meaning*. Durham and London: Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter. A political ecology of things*. Durham and London: Duke University Press.
- Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura: La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Boer, & Reh, S. (Eds.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dellwing, M. & Prus, R. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Aussendienst*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). Teorías de la socialización: una definición sociológica. *Revista de Sociología*, 511-535.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Editorial Popular.
- Fendwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London and New York: Routledge.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hirschauer, S. (2004). "Praktiken und ihre Körper. Über materiellen Partizipanden des Tuns". En Hörning, K. & Reuter, J. (Eds.). *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hörning, K. & Reuter, J. (Eds.). (2004). *Doing culture: Neue Postitionen zum Verhältnis von Kultur und soziales Praxis*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hubrich, M. (2012). *Körperbegriff und Körperpraxis: Perspektiven für die soziologische Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(1), 70-90.
- Kalthoff, H. & Röhl, T. (2011). Interobjectivity and interactivity. Material objects and discourse in class. *Human Studies*, 4(34), 451-469.
- Knorr Cetina, K. (1997). Sociality with Objects. Social Relations in Postsocial Knowledge Societies. *Theory, Culture & Society*, 4(14), 1-30.
- Knorr Cetina, K. (1998). *Sozialität mit Objekten*. En W. Rammert (Ed.). *Technik und Sozialtheorie* (pp.83-120). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Knorr Cetina, K. (2001). Postsocial Relations. Theorizing Sociality in a Postsocial Environment. En G. Ritzer & B. Smart. (Eds.). *Handbook of Social Theory*. (pp.520-537). London: Sage.
- Kalthoff, H., Cress, T. & Röhl, T. (Eds.) (2014). *Materialitäten. Herausforderungen für die Kultur- und Sozialwissenschaften*. München: Fink Verlag.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3(45), 329-342.
- McGreggor, J. (2004). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3).
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A. (2013). Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräume: Zum Auffwachsen mit materiellen Artefakten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (16), 189-202.
- Nohl, A. (2014). Bildung und konjunktive Transaktionsräume. En F. Rosenberg Von & A. Geimer. (Eds.). *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, A. & Wulf, C. (2013). *Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 1-13.

- Pazzini, K.-J. (1983). *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment: zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Priem, K., König, G. & Casale, R. (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. *Zeitschrift für Pädagogik*, (58), 7-13.
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. En H. De Boer & S. Reh. (Eds.). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. (pp.189-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2002). The status of the "Material" in theories of culture: From Social Structure "to Artefacts". *Journal for the Theory of Social Behavior*, 2(32), 195-217.
- Reckwitz, A. (agosto, 2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2008). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Rodríguez, A. (2011). *Fundamentos de sociología*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis: Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, H. (2015). *Praxistheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius Hamburg.
- Schäfer, B. (2003). *Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfer, B. (2007). "Kontagion" mit dem Technischen. En R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. (pp.45-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sorensen, E. (2011). *The materiality of learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. United States of America: The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. (2007). *Martin Heidegger: Theorist of Space*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schatzki, T. (2010). *The timespace of human activity: on performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lanham: Lexington.
- Schatzki, T., Knorr-Cetina, K. & Von Savigny, E. (Eds.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London and New York: Routledge.
- Schmidt, R. (2004). Habitus und Performanz. Empirisch motivierte Fragen an Bourdieus Konzept der Körperlichkeit des Habitus. En S. Engler & B. Kraus. (Eds.). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. (pp.55-70). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Eds.). (2014). *Educational research: material culture and its representation*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Vs Verlag.

Taberner, J. (2005). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.

Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. España: Fondo de Cultura Económica.