



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Educación, tecnología y pandemia: Rupturas, continuidades y soluciones emergentes

Coordinadora: Judith Kalman

Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN
jkalman@cinvestav.mx

Formas de enseñar a distancia: decisiones pedagógicas en el contexto de pandemia en la educación primaria

Oscar Enrique Hernández Razo

Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma
oscarenriquehr@gmail.com

María Guadalupe López Sandoval

Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma
glopezsandoval@gmail.com

Hacer escuela en tiempos pandemia: el caso de estudiantes de bachillerato en la Ciudad de México

Claudia Patricia Valdivia Sánchez

Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados
claudia.valdivia@cinvestav.mx

María Elsa Guerrero Salinas

Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM
maraelasg@gmail.com

La incorporación de las TIC en los programas de Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina: alcances y limitaciones en el contexto de la crisis por COVID-19

Enna Carvajal Cantillo

Laboratorio LITE de Innovación en Tecnología Educativa
enna_carvajal@yahoo.com

Judith Kalman

Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN
jkalman@cinvestav.mx



Área temática 18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación.
Línea temática: Educación, TIC y COVID-19.

Resumen general del simposio

En los 15 años de trabajo del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS), nos hemos interesado en el uso de la tecnología en la escuela y los procesos de apropiación y diseminación en el mundo social (<https://lets.cinvestav.mx/Publicaciones.aspx>). Hemos explorado diferentes metodologías para dar cuenta de las complejidades de la incorporación de las tecnologías en diversos contextos. Esta experiencia nos permitió estudiar desde una perspectiva sociocultural los procesos de participación de profesores y estudiantes en un contexto inestable y de cambios vertiginosos (Blommaert, 2013; Street, 1995) De esta manera, nos ha sido posible abordar las diversas situaciones que van surgiendo como resultado del confinamiento y el giro hacia los usos de las tecnologías como herramientas necesarias para darle continuidad a las actividades educativas.

En este simposio presentaremos tres miradas a la educación durante la pandemia. El primer trabajo presenta un acercamiento a los elementos y criterios que los docentes consideraron para promover los aprendizajes marcados como esperados en el currículum en educación primaria, en el contexto del modelo Aprende en Casa.

En el segundo se analiza la experiencia de estudiantes de primer año de bachillerato al asistir a la escuela desde casa en la Ciudad de México y los desafíos que enfrentan al utilizar las tecnologías digitales para participar en las actividades escolares.

Finalmente, se analizan los esfuerzos de algunos países en América Latina por mantener funcionando los programas de educación de las personas jóvenes y adultas. La crisis de la COVID-19 dejó al descubierto las respuestas desiguales en el rol que juegan las alternativas tecnológicas en el desarrollo de los programas, altamente dependientes de las clases presenciales.

Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Canada: Multilingual Matters

Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, education, and ethnography*. New York: Routledge

Palabras clave: Covid-19, Educación y Tecnología, Enfoque Socio-cultural, Literacidad, Estudios de Caso (Profesores, Jóvenes, Adultos).

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: Judith Kalman

Es investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN desde 1993. Sus líneas de investigación son la construcción social de la lengua escrita y la cultura digital. Actualmente dirige el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad <http://www.lets.cinvestav.mx/>. En 2002 fue recipiente del Premio Internacional de Investigación sobre la Alfabetización que otorga la UNESCO y es miembro de la Academia Mexicana de Ciencia desde 2004. En 2019 recibió un doctorado honoris causa de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina por su trabajo en educación de adultos, lectura y escritura y cultura digital.

Nombre Participante 1: Oscar Enrique Hernández Razo

Profesor del Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma. Doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav-IPN. Ha realizado estancias académicas en la Universidad de California, Berkeley, Estados Unidos y la Universidad de Exeter, Inglaterra. Ha dirigido y desarrollado proyectos de investigación sobre tecnologías digitales y la formación docente en educación básica, media superior y en educación superior a distancia. Sus líneas de investigación se centran en la apropiación social de tecnologías digitales en contextos de marginación y en comunidades educativas, así como cultura digital y educación de jóvenes y adultos.

Nombre Participante 2: María Guadalupe López Sandoval

Es doctora en Antropología por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Ciudad de México) y maestra y licenciada en Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es profesora visitante en el Departamento de Estudios Culturales en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma. Entre sus líneas de investigación se encuentran cultura digital, prácticas escolares en la educación básica y tecnologías digitales, Educación para Jóvenes y Adultos y tecnologías digitales. Es candidata al Sistema Nacional de Investigadores.

Nombre Participante 3: María Elsa Guerrero Salinas

La Dra. Guerrero es Profra. Titular "C" de T.C. Definitivo en la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Es doctora y maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Ha desarrollado diversos trabajos de investigación sobre la relación juventud -escuela y recientemente otros, sobre el uso de las nuevas tecnologías en el aula, particularmente en asignaturas afines al español y las Ciencias Sociales. Es miembro activo del Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa (antes LETS) con sede en el Cinvestav-Sede sur.

Nombre Participante 4: Claudia Patricia Valdivia Sánchez

Claudia Patricia Valdivia Sánchez es licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y actualmente es estudiante de doctorado en el mismo departamento. Desde hace seis años es miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa (antes LETS) con sede en el Cinvestav-Sede sur. Su línea de trabajo es el estudio de los usos y procesos de apropiación de las tecnologías digitales de personas en condiciones de precariedad y marginalidad social, económica y cultural.

Nombre Participante 5: Enna Carvajal Cantillo

Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE/CINVESTAV. Fue directora del proyecto de renovación del modelo pedagógico de la Telesecundaria en el ILCE. Ha participado como investigadora y coordinado diversos proyectos sobre comunidades de aprendizaje, evaluación de programas y materiales educativos e innovaciones en el uso de tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje en el INEE, el CREFAL, OREALC/UNESCO, la SEP, la UNAM (Instituto de Matemáticas, DGTIC, Facultad de Ciencias), UAM Cuajimalpa, CINVESTAV, entre otras instituciones. Actualmente dirige el Laboratorio LITE de Innovación en Tecnología Educativa.

Textos del simposio

Formas de enseñar a distancia: decisiones pedagógicas en el contexto de pandemia en la educación primaria

Óscar Enrique Hernández Razo y María Guadalupe López Sandoval

Resumen

El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre los elementos y criterios que los docentes toman en cuenta para planear, diseñar y promover los aprendizajes marcados como esperados en el currículum de educación primaria, en el contexto de la suspensión de clases presenciales en México a raíz de la emergencia sanitaria por la Covid 19. En este artículo que se desprende de un trabajo de investigación en desarrollo, interesa reflexionar sobre los criterios para la selección de los contenidos y los aprendizajes, así como de los recursos didácticos empleados para promoverlos, enfatizando las posibilidades y limitaciones del uso de los dispositivos digitales.

Palabras clave: métodos de enseñanza, educación a distancia, tecnologías digitales, educación primaria.

1. Introducción

En México, la emergencia sanitaria por la Covid 19 implicó, desde marzo de 2020, la suspensión de actividades presenciales en todos los niveles educativos y el traslado de las actividades de enseñanza y aprendizaje a modalidades de educación a distancia. Tomando en cuenta que, en México, la mayoría de los hogares (92.5%) cuenta con acceso a televisión y que, casi la mitad de los hogares no tienen acceso a Internet (43.6%), y aún en menor medida, al uso de computadoras (43.3%) (INEGI, 2020), la Secretaría de Educación Pública elaboró e implementó la estrategia *Aprende en casa* como una respuesta para dar continuidad el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en los niveles de educación básica (preescolar-primaria y secundaria) y de educación media superior. Esta estrategia se dividió en tres fases: *Aprende en casa I*, para concluir el ciclo escolar 2019-2020 y *Aprende en casa II y III*, con los cuales inició y, muy probablemente, concluirá el ciclo escolar 2020-2021. En términos generales, *Aprende en casa* consistió en transmitir por televisión abierta, en barras horarias fijas divididas por niveles y grados educativos, una serie de programas en los cuales se explicaban y sugerían actividades de aprendizaje para abordar los contenidos establecidos en cada plan y programas de estudios de los distintos grados de la educación básica.

Aunque *Aprende en casa* fue la respuesta oficial del gobierno federal para ofrecer una plataforma común para dar continuidad a los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, algunos reportes permiten distinguir que la barra programática transmitida en televisión abierta de *Aprende en casa* no ha sido la principal plataforma que estudiantes y docentes utilizaron para dar continuidad a las actividades educativas. Por ejemplo, Medina,

Garduño, Chao, Montes y Rivera (2021), a partir del diseño y aplicación de una encuesta dirigida a estudiantes y docentes de primaria, secundaria y bachillerato, señalan, en un reporte preliminar, que menos de la mitad de los encuestados refirieron haber usado la barra programática de *Aprende en casa*. En su reporte, las y los autores, afirman que, en el caso de educación primaria, sólo el 44.2% de los y las estudiantes indicaron que sus profesores utilizaron *Aprende en casa* como uno de los tres recursos principales para la continuidad de los aprendizajes (Medina et al., 2021).

Por su parte, de acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto Covid 19 en la Educación (INEGI, 2021), en el caso de la educación primaria, el principal recurso tecnológico para tomar clases a distancia o desarrollar actividades escolares fue el teléfono inteligente, usado por el 72% de los estudiantes encuestados; le siguió la computadora portátil, usada como recurso principal por el 9.6% y; en tercer lugar, la televisión digital con el 8.8%. En contraste, según lo reportado por la Secretaría de Educación Pública (2021) el 80% de las y los maestros de educación básica, señalaron, a través de una encuesta, que realizan actividades de acompañamiento a sus estudiantes basándose en los programas de *Aprende en casa*, del cual, por lo menos, revisan tres sesiones a la semana.

El panorama mostrado hasta ahora por los primeros reportes que se han publicado respecto al impacto de los programas de televisión de *Aprende en casa*, apunta a que, si bien, se logró contar con una plataforma para dar continuidad a las actividades de aprendizaje, en los hechos sobresalió el uso de otras herramientas tecnológicas, principalmente el teléfono celular inteligente, como un recurso que, tanto estudiantes como docentes utilizaron para continuar con el desarrollo de los cursos a distancia. En este sentido, tomando en cuenta las distintas condiciones geográficas entre las regiones y de las condiciones de desigualdad de la población mexicana, es previsible anticipar que, a pesar de la posibilidad de contar con una plataforma común, los arreglos que tuvieron que desplegar docentes y estudiantes para la continuidad de los estudios, han sido múltiples y diversos. Por ejemplo, en su reporte Medina, et al (2021) señalan que, en algunas comunidades rurales, las y los docentes reportan que, para sus estudiantes, ha sido difícil seguir las transmisiones de *Aprende en casa* debido a que las condiciones geográficas impiden una correcta recepción de la señal de televisión digital o de conectividad a la red eléctrica; también, las y los autores del estudio, mencionan que en algunas familias una sola televisión debía ser compartida en el mismo hogar por dos o más estudiantes de diferentes niveles o grados educativos (Medina et al., 2021).

Tomando en cuenta lo anterior, en este artículo se delinea el abordaje teórico de una investigación en curso que, busca contribuir a documentar cómo se expresa la diversidad de estrategias llevadas a cabo por docentes y estudiantes para dar continuidad a los aprendizajes en educación primaria. El estudio plantea la aplicación de cuestionarios en línea y la realización de entrevistas a través de videollamadas con docentes de escuelas primarias públicas en la Ciudad de México, durante el último bimestre del ciclo escolar 2020-2021.

Consideramos que existen distintas formas de acercarse a la diversidad de estrategias implementadas por los docentes, sin embargo, particularmente nos interesa centrarnos en la dimensión de las decisiones pedagógicas que tomaron las y los maestros para diseñar e implementar sus actividades de enseñanza. Nos interesa indagar sobre los criterios que tomaron en cuenta para seleccionar los aprendizajes esperados que buscaban lograr en sus estudiantes, así como la manera en que el conocimiento que tienen acerca de sus estudiantes y su entorno influyó tanto en los aprendizajes seleccionados como en las formas de llevar a cabo las actividades a distancia.

Particularmente, nos interesa determinar la manera en que las y los docentes asumen el papel y las potencialidades o constricciones que tienen algunas tecnologías digitales para el desarrollo de estrategias pedagógicas a distancia. Creemos que dar cuenta de estas formas de enseñar a distancia es relevante en un escenario, en el que, con la información pública que se tiene hasta ahora, es probable que las actividades a distancia continúen, de una u otra forma, en el ciclo escolar 2021-2022. En este sentido, desde los contextos particulares de sus localidades, de sus escuelas y de sus hogares, docentes, estudiantes y sus familias han desarrollado saberes que es importante tomar en consideración, entre otras cuestiones, para mejorar el diseño de estrategias de alcance nacional como el caso de *Aprende en casa*.

A continuación, se presenta una descripción de las posibilidades de los conceptos de pedagogía mimética y pedagogía reflexiva como parte del enfoque conceptual que se está delineando en el proyecto de investigación y, finalmente, a manera de conclusión se reitera la importancia, desde nuestro punto de vista, de documentar la diversidad de acciones que en el marco del confinamiento por la emergencia sanitaria, las y los profesores llevan a cabo para dar continuidad a las actividades escolares en un escenario que ha roto, de múltiples maneras, la cotidianidad de la vida escolar.

2. Pedagogía mimética, pedagogía reflexiva y tecnologías digitales: posibilidades para el análisis de las formas de enseñar en pandemia

Durante la planeación y el desarrollo del proceso educativo, las y los maestros toman decisiones y realizan acciones sobre los aprendizajes que, a su consideración es conveniente promover y sobre la manera de hacerlo. Este tipo de decisiones pueden fundamentarse en las condiciones materiales de la escuela, en las orientaciones curriculares de los planes y programas de estudio, en el ambiente organizacional de la institución, en la propia experiencia del docente, en las consideraciones que se tienen sobre las características de las y los estudiantes y de su entorno, y en momentos específicos de la interacción pedagógica (Garzón, 2017; González-Álvarez, 2018). Las formas de promover determinado tipo de aprendizajes, también puede relacionarse con diferentes concepciones sobre el proceso educativo, por ejemplo, sobre el papel de los alumnos y el rol del docente (Cossío & Hernández, 2016; López & Hernández, 2019).

Además de identificar los criterios y elementos que las y los maestros han tomado en cuenta para promover determinado tipo de aprendizajes durante el periodo de confinamiento, un aspecto que nos interesa es reconocer

el tipo de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que subyacen en sus decisiones pedagógicas. Aunque en la literatura se han documentado diversas formas de clasificar dichas concepciones o posturas pedagógicas, en este trabajo, retomamos los conceptos de pedagogía mimética y pedagogía reflexiva (Cope & Kalantzis, 2017). De acuerdo con estos autores, la pedagogía mimética tiene sus antecedentes en el modelo de las universidades occidentales de finales de la edad media, en donde los roles en las interacciones pedagógicas se distribuían en el maestro que habla y el alumno que escucha.

Con el desarrollo y auge de la imprenta, el libro de texto comienza a jugar un papel importante en la interacción pedagógica. A través del libro de texto se definen y ordenan los conocimientos que deben adquirir los estudiantes. Cope y Kalantzis (2017), apuntan que estas formas pedagógicas y discursivas se universalizan a finales del siglo XIX. Esta pedagogía mimética es definida por la existencia de un instructor quien tiene control sobre el ambiente de aprendizaje, quien se apoya principalmente en el libro de texto y la impartición de lecciones; se centra en la memoria a largo plazo la cual es principalmente medible por la evaluación sumativa; está enfocada en el aprendiz como individuo dado que la memoria es individual y, hace énfasis en los procesos epistémicos por los cuales el aprendiz puede demostrar que puede replicar conocimiento disciplinar (Cope & Kalantzis, 2017, p. 10).

Siguiendo a Cope y Kalantzis (2017) a inicios del Siglo XX, el esquema de la pedagogía mimética o escuela tradicional, como también se le ha llegado a conocer, fue cuestionado a través de diversas propuestas de educadores y educadoras como John Dewey, María Montessori o Rabindranath Tagore cuyas propuestas, que en buena medida retomaban el regreso al modelo dialógico ateniense, reconocían y valoraban la agencia del aprendiz. En la pedagogía reflexiva el aprendiz tiene responsabilidad de acción epistémica dentro de una secuencia escalonada o andamiada diseñada por el instructor; se enfoca en artefactos y representaciones de aprendizaje contruidos por el aprendiz y en el proceso de su construcción, lo cual involucra un cambio en el énfasis en la cognición al énfasis en la construcción de artefactos epistémicos; se enfoca en las fuentes sociales de conocimiento, reconociendo la procedencia social del conocimiento o creando conocimiento colaborativamente y, reconoce que el conocimiento disciplinar es dinámico, está en evolución y es susceptible de refutación (Cope & Kalantzis, 2017).

En el uso de las tecnologías digitales para la enseñanza también puede verse reflejado el sentido pedagógico descrito por Cope y Kalantzis (2017) en la medida en que pueden ser utilizadas para reproducir pedagogías miméticas o bien, pedagogías reflexivas. En este sentido, en las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales es posible distinguir el sentido pedagógico de los docentes, quienes, a su vez, están insertos en una cultura escolar, institucional y gremial.

En el trabajo desarrollado por el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad se ha documentado, por ejemplo, que las formas más comunes de emplear la tecnología en las escuelas en México se relacionan con las pedagogías miméticas y en menor medida con las pedagogías reflexivas:

Una de las opciones que se ha documentado es usarlos [los dispositivos digitales] para explicar conceptos a sus estudiantes y reemplazar el pizarrón con coloridas presentaciones de PowerPoint (Guerrero, 2011). Otro es buscar ejercicios y otros materiales educativos en internet y mostrarlos a los estudiantes, pidiéndoles que trabajen individualmente o en pares para completar tareas específicas en una pantalla (Guerrero, 2011). Menos comunes son aquellos profesores que se apropian de prácticas para la creación y comunicación de formatos digitales, la recopilación, la evaluación, la organización y el uso información, el diseño de textos y despliegues multimodales originales, la participación en distintos tipos de redes, la colaboración con otros de manera sostenida en actividades de interés común y el aprendizaje independiente, características de lo que se ha denominado “cultura digital”. (Kalman, Rendón, Piza, y Gómez, 2018, p. 9)

En la investigación que estamos desarrollando, retomamos la caracterización de la pedagogía mimética y de la pedagogía reflexiva para la construcción de los datos y para orientar el análisis e interpretación de los mismos, bajo el entendido de que en su práctica, las y los docentes pueden mezclar diversos modelos pedagógicos en los que en ocasiones prevalecen tendencias hacia uno u otro modelo, tal y como se ha documentado en otros trabajos (Cossío & Hernández, 2016; López y Hernández, 2019).

3. Conclusiones

Al inicio del confinamiento decretado por la emergencia sanitaria en México, diversas voces hicieron notar que la migración de las actividades de enseñanza aprendizaje a una modalidad a distancia, representaba el riesgo latente de que un número considerable de estudiantes quedase rezagado de sus estudios debido la imposibilidad de contar con herramientas digitales y conectividad a internet en sus hogares, pues hoy en día, estas son las herramientas que los sistemas a distancia han adoptado como básicas. Debido a la falta de conectividad y equipamiento de la mayoría de los hogares en México, la Secretaría de Educación implementó la estrategia *Aprende en casa* basada fundamentalmente en la producción de material audiovisual transmitido por la televisión abierta, a la cual, la mayoría de la población tiene acceso.

Como se explicó, algunos estudios han mostrado que la programación de *Aprende en casa* no fue el recurso principal con el cual las y los maestros organizaron las actividades de aprendizaje para dar continuidad a los estudios de sus alumnos. Sin embargo, es posible que dicha estrategia, en conjunto con acciones locales, haya favorecido al menos en el nivel de educación primaria, que el porcentaje de alumnos que abandonaron sus estudios fuera mínimo en términos relativos, pues se estima que sólo el 1.1% de los alumnos inscritos en el ciclo escolar 2019-2020 no lo concluyó (INEGI, 2021).

Con base en lo anterior, es posible establecer que las estrategias locales han jugado un papel importante para que los estudiantes continúen con sus estudios. Estas estrategias locales han sido producto de las propias iniciativas de las y los maestros, mediadas por diversas herramientas y recursos para mantener el contacto y la comunicación con sus estudiantes, aunado a la participación de las familias. En este sentido, resulta relevante

documentar las características de dichas estrategias e identificar de qué manera los docentes tomaron decisiones sobre sus formas de enseñar a distancia. Consideramos que la caracterización en torno al tipo de enfoque pedagógico, descrito bajo el modelo de la pedagogía mimética y la pedagogía reflexiva, puede ayudar, además, a reconocer, bajo las condiciones impuestas por el confinamiento, el tipo de prácticas pedagógicas que se propiciaron, de la mano del uso de herramientas digitales.

Referencias

- Cope, B., y Kalantzis, M. (2017). Conceptualizing e-Learning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment* (pp. 1–45). New York: Routledge.
- Cossío, E., y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135–1164.
- Garzón, D. (2017). Análisis de las decisiones del profesor de matemáticas en su gestión de aula. *Educacion Matematica*, 29(3), 131–160. <https://doi.org/10.24844/em2903.05>
- González-Álvarez, P. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 9(17), 1–17. <https://doi.org/10.15645/alabe2018.17.7>
- INEGI. (2020). *ENDUTIH 2019. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*.
- INEGI. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020. Presentación de resultados*.
- Kalman, J., Rendón, V., Piza, W., y Gómez, L. (2018). *Dele clic: Los profesores y la apropiación de prácticas digitales para la enseñanza*. Pátzcuaro, Michoacán: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- López, M., y Hernández, Ó. (2019). Prácticas innovadoras con TIC en educación primaria: una mirada desde la pedagogía reflexiva. En D. Hernández, G. Ortiz, y O. Nájera (Eds.), *Futuros digitales. Exploraciones socioculturales de las TIC* (pp. 209–235). Ciudad de México: UAM Lerma, Juan Pablos.
- Medina, L., Garduño, E., Chao, C., Montes, L. del C., y Rivera, M. Á. (2021, March 3). Tenemos otros datos... sobre Aprende en Casa. *Educación Futura*.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Boletín SEP no. 40 Nueve de cada 10 alumnos adquirió nuevos aprendizajes con la estrategia Aprende en Casa. Recuperado el 4 de mayo de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-40-nueve-de-cada-10-alumnos-adquirio-nuevos-aprendizajes-con-la-estrategia-aprende-en-casa>

Hacer escuela en tiempos pandemia: el caso de estudiantes de bachillerato en la Ciudad de México

María Elsa Guerrero Salinas y Claudia Patricia Valdivia Sánchez

Resumen

Las medidas impuestas por diversos gobiernos frente al Covid-19 para salvaguardar el bienestar de la población a nivel mundial implican el aislamiento completo de la población. La forma de impartir la educación cambió drásticamente en todos los países. En México, la escuela migró a los hogares y profesores, alumnos y padres de familia se vieron orillados a adaptarse a estas condiciones utilizando las tecnologías digitales. Bajo una mirada sociocultural y un enfoque etnográfico, se analiza la experiencia de estudiantes de primer año de bachillerato de asistir a la escuela desde casa en la Ciudad de México, así como los desafíos y dificultades que enfrentan al utilizar las tecnologías digitales para participar en las actividades escolares a distancia.

Palabras clave: cultura juvenil, educación media superior, educación y tecnología, jóvenes, TIC.

Introducción

El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (2020) declaró pandemia por Covid-19. A partir de entonces, múltiples actividades económicas, sociales, culturales y educativas se vieron trastocadas por las nuevas condiciones de vida. En México se estableció la Jornada de Sana Distancia desde el 23 de marzo del 2020 hasta la fecha, lo cual implicó la suspensión temporal de actividades no esenciales y el cierre de múltiples espacios para evitar todo tipo de congregaciones (Secretaría de Salud, 2020).

Frente a estas restricciones, la UNESCO (2020) estima que más de 861.7 millones de niños y jóvenes en 119 países son afectados por las medidas de aislamiento y son obligados a responder a procesos educativos a distancia. En México, la Secretaría de Educación Pública—SEP—(2020) secundó el cierre de las escuelas, aunque no el paro de actividades, de tal manera que los actores educativos se pusieron en confinamiento. Autoridades educativas propusieron clases por televisión, radio e Internet en horarios específicos bajo la premisa de “Aprende en casa”. Se construyó una propuesta para cada ciclo escolar y hasta el momento se tienen tres versiones para el nivel inicial, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Cada propuesta incluye fichas de trabajo, clases pre-grabadas y una serie de recursos para que los profesores pudieran enseñar y los niños y jóvenes lograran aprender desde casa.

Aun con estas herramientas, cada institución educativa y profesores a cargo diseñaron sus propias estrategias y actividades para continuar con los procesos educativos. Reunieron todos sus recursos disponibles y saberes, se movilizaron e investigaron formas de enseñar con y a través de las tecnologías digitales para darle continuidad

al trabajo docente desde casa. Se utilizaron con mayor frecuencia dispositivos y herramientas digitales: computadoras, teléfonos celulares, redes sociales y plataformas. Esto diversifica el trabajo, los procesos y las formas de enseñar y aprender. Cada experiencia se vuelve única e irrepetible, las condiciones sociales, culturales y económicas se tornan específicas a los contextos, la disponibilidad y acceso a los recursos digitales son particulares (Kalman, 2004), todo lo cual hace más complejos los procesos de asistir a la escuela en tiempos de pandemia.

Si bien el papel docente es importante, también es imprescindible reconocer las acciones que los estudiantes hacen para permanecer, estar y asistir a la escuela. Frente a este panorama, surge la necesidad de conocer las vivencias de los jóvenes. Para ello fue necesario cuestionar ¿Cómo es la experiencia de los jóvenes al usar las tecnologías digitales para asistir a clases de bachillerato en contexto de pandemia? y plantear preguntas específicas que ayuden a indagar:

- ¿Cómo son las actividades escolares en las que participan los jóvenes con tecnologías digitales bajo las condiciones de pandemia? y,
- ¿Qué desafíos enfrentan para participar en las actividades educativas de bachillerato en contexto de pandemia?

Conocer las experiencias de los jóvenes desde sus propios puntos de vista hace posible repensar las prácticas educativas que se promueven frente a la contingencia sanitaria y a replantear el uso de las tecnologías digitales para las actividades académicas durante y después de la pandemia.

Planteamiento teórico-metodológico

Para comprender cómo son las experiencias de los jóvenes de asistir a la escuela con y a través de las tecnologías digitales utilizamos los planteamientos de la teoría sociocultural pues aportan elementos para analizar los usos de los recursos digitales en el marco de las actividades en las que participan, mismas que responden a prácticas sociales situadas. Esto implica pensar que las personas, los artefactos digitales, los tiempos y espacios se relacionan unos a otros. Por lo tanto, lo que las personas digan y hagan con las tecnologías digitales siempre estará situado en un espacio y tiempo determinado y en relación con otras condiciones, personas, prácticas e instituciones (Lave, 2011).

Bajo este marco teórico, es importante prestar atención a la construcción de las actividades educativas en las que participan los jóvenes con tecnologías digitales. Es preciso mirar los elementos que reúnen, los aspectos que las conforman y las formas de participación que posibilita (Barton y Hamilton, 1998). De ahí que fue útil enmarcar esta investigación bajo un enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1992) y retomar algunas herramientas del enfoque etnográfico (Hammersley y Atkinson, 1994). Establecimos conversaciones formales e informales con los jóvenes, realizamos observaciones directas mientras asistían a la escuela virtual y bajo su consentimiento tomamos fotografías de sus actividades y ejercicios escolares.

En este espacio vamos a compartir con ustedes el caso de dos jóvenes, ambos estudiantes de primer año de bachillerato: Daniel, cursa sus estudios en el Colegio de Bachilleres, y Manuel, estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. En ambos casos, utilizamos seudónimos para cuidar su anonimato.

“¡Qué tedioso es esto!”: usar o no-usar las tecnologías digitales

Daniel es un joven de 15 años que vive al suroriente de la Ciudad de México. Dispone de una computadora, un teléfono celular de gama alta, televisión, conectividad a Internet y suministro de energía eléctrica en su mayoría estable. En general, sus condiciones familiares y económicas le hacen posible contar con los recursos materiales y digitales suficientes para asistir a sus clases. En su primer año de bachillerato se ha enfrentado a ciertas condiciones para participar en las actividades planteadas por sus profesores en dos plataformas: Google Classroom o Microsoft Teams.

Él narra que, al iniciar cada semestre, los profesores le hacen saber la dinámica de trabajo en sus asignaturas a través del envío de un archivo digital. Le especifican las formas de participación que debe seguir para ser acreedor de una calificación. Daniel comenta que se enfrenta continuamente al dilema de utilizar o no utilizar las tecnologías digitales para participar en las actividades escolares planteadas y diseñadas por sus profesores. Si bien él emplea la computadora y las plataformas digitales para asistir a clases, estos recursos no le son permitidos para hacer sus trabajos, pero sí para la entrega de estos. Como se puede ver en la Figura 1, uno de sus profesores le indica que los trabajos que tiene que entregar deben ser “a mano” y escritos de forma legible y con las convenciones de escritura reconocidas (recuadros azules). Este profesor hace énfasis en no utilizar las tecnologías digitales para producir las tareas pues eso impedirá que se les asigne una calificación (subrayado rojo). Sin embargo, señala que sí se deben emplear dispositivos para digitalizar las producciones escritas a mano, para enviar los archivos en las plataformas digitales y para asistir a las clases (recuadros verdes).

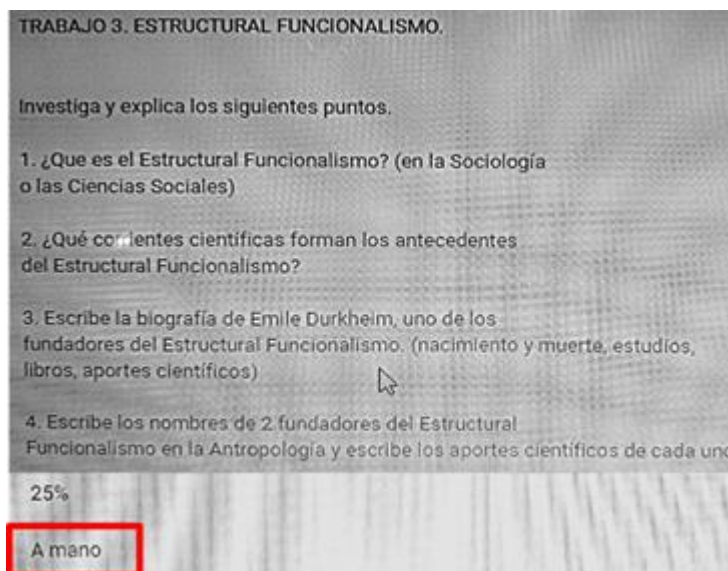
Figura 1. Reglamento y criterios de evaluación en una asignatura en bachilleres

5. Todos los trabajos **son a mano**, se escriben en hojas de cuaderno o en hojas blancas. **NO SE ADMITIRÁN TRABAJOS EN COMPUTADORA.**
6. La escritura debe ser legible y sin faltas de ortografía.
9. Los trabajos **se envían en foto** a la ventana correspondiente en **classroom.**
11. En caso de no poder cumplir con el punto anterior, favor de notificarlo al profesor por **correo electrónico** para que se tomen medidas alternativas.
12. Se debe **tener cuidado en el envío** para que su entrega sea en lectura horizontal, en caso de que la foto esté de lado o de cabeza, se pedirá al alumno que corrija su envío.
15. Habrá una **conferencia o clase virtual por "MEET"** a la semana (de acuerdo a horario), en ella el profesor aclarará dudas y dará instrucciones para los nuevos trabajos.

Este tipo de normatividades restringen las formas de participación de los jóvenes y limita las formas de utilizar las tecnologías digitales. Se establece un uso exclusivo para la comunicación, interacción, envío y recepción de documentos que impiden otras formas de emplear estos recursos. Por ejemplo, para poder diseñar con las tecnologías digitales (Kalman, Guerrero y Hernández, 2013) o explorar las propiedades posibilitadoras de los dispositivos para construir, colaborar y participar con otros en las actividades escolares (Guerrero, 2011).

Daniel señala que la mayoría de las tareas que resuelve, además de tener que entregarlas a mano (ver Figura 2) “son cuestionarios”, es decir, son ejercicios que reúnen una serie de preguntas a las que hay que encontrar sus respuestas. Cuando se trata de realizar este tipo de actividades Daniel expresa “¡Qué tedioso es eso!”, refiriéndose a los contenidos, a los ejercicios planteados y a la coreografía para la entrega de las tareas: copiar en el cuaderno, encontrar respuestas a una serie de preguntas, digitalizar el apunte, cargar el archivo a la plataforma y enviar. Es una coreografía que realiza para esta y la mayoría de sus asignaturas. Cabe señalar que además se trata de actividades con pocas o nulas posibilidades de retroalimentación, lo cual queda confirmado por Daniel, pues al preguntarle si recibe algún tipo de comentario de las tareas que entrega él dice que no. Él solo las entrega y después solo ve reflejada la puntuación de su tarea en la plataforma.

Figura 2. Trabajo solicitado en una asignatura de bachillerato



En este sentido, la participación de Daniel se limita a encontrar las respuestas a las preguntas. En este tipo de actividades no hay espacio para que los jóvenes diseñen, colaboren, reflexionen o problematicen, algo que en la vida cotidiana es necesario realizar. Daniel, también es un joven que disfruta de tocar el bajo. Su gusto por la música es grande y su interés por aprender es amplio. Mientras que para la escuela Daniel se limita a escribir las preguntas, encontrar las respuestas, utilizar su computadora y celular para escanear, enviar los archivos y conectarse a sus clases (ver Figura 3, izquierda), es decir, para realizar acciones muy acotadas, en su vida diaria

busca tutoriales en su computadora o celular para aprender a tocar melodías en su bajo (ver Figura 3, derecha), emplea redes sociales para conectarse y relacionarse con jóvenes con sus mismos intereses, descarga aplicaciones y se reúne con amigos para jugar en línea. En otras palabras, su participación en las actividades escolares con tecnologías digitales es limitada, mientras que en su vida cotidiana sus usos de los dispositivos y recursos digitales son más amplios: reúne sus intereses, implica diferentes formas de participar y tiene la posibilidad de relacionarse con otros.

Figura 3. Daniel en clases de bachillerato (izquierda) y aprendiendo a tocar el bajo (derecha)



Esto muestra los grandes desafíos a los que docentes y alumnos se enfrentan. En este caso, Daniel se enfrenta al aburrimiento, a ejercicios automáticos de preguntas y respuestas, a la expectativa de si sus actividades están bien o mal antes de asignarles una calificación, y a la tensión entre usar o no usar los dispositivos para sus tareas escolares.

“Ponerle doscientos pesos a mi celular y que me alcanzara así rosandito”

Manuel pertenecía a un grupo escolar de segundo semestre en el CCH, conformado por 49 alumnos con buenos promedios escolares. La mayoría jugaba videojuegos, tenía computadora en su casa, disponía de celular y se conectaba diariamente a Internet principalmente para participar en redes sociales, básicamente en Facebook. El grupo de Manuel parecía un grupo muy afortunado, de modo que no se podría pensar que algún miembro pudiera tener problemas para continuar sus estudios por vía electrónica.

Antes de continuar es preciso señalar que previo al periodo de confinamiento en marzo de 2020, el plantel Sur había estado en paro indefinido desde el 5 de febrero, de modo que la noticia de permanecer en casa a causa de

la pandemia alargó aún más el periodo de inactividad académica. En el grupo de Manuel, los profesores utilizaron diversas herramientas, en una asignatura, la profesora intentó utilizar en primera instancia Classroom sin éxito y después el correo electrónico con resultados poco promisorios y; finalmente, solicitó a una estudiante que la agregara al WhatsApp del grupo y fue por este medio que logró trabajar con la mayoría de los estudiantes, primero por WhatsApp y correo y después, a sugerencia de ellos, por Zoom.

A pesar de las características tan promisorias del grupo de Manuel, se presentó una situación particular en la entrega de calificaciones. Manuel se comunicó vía WhatsApp para manifestar inconformidad con su calificación, se le solicitó que explicara con más detalle su solicitud así que envió un mensaje de voz que se transcribió eliminando algunas marcas contextualizadoras (Gumperz y Berenz, 1993):

Hola Maestra Buenas Tardes, soy el alumno López Pérez Manuel del grupo 222, le quería comentar de las dificultades que tuve durante el curso.

La primera que tuve fue el poderme conectar a sus clases pues yo no cuento con una computadora y el Internet que está en mi casa es muy malo, es pésimo ese Internet entonces, para poderme conectar le tenía que poner crédito a mi celular y era cosa de ponerlo cada semana porque se agotaba en las clases y tenía otras, entonces, esa fue de las primeras problemáticas que tuve.

Creo que la más grande fue el poder trabajar, entregar todos los trabajos pues en muchas ocasiones los archivos no cargaban y los documentos que usted nos mandaba no se podían abrir entonces, le pedía apoyo a mis compañeros [...] Gracias a ellos lograba mandarlos pero no era la calidad que yo... que a mí me hubiera gustado entregar pues, el trabajar con la aplicación que [...] descargué en el celular para poder trabajar, este... no tiene las mismas herramientas, no tiene las mismas dimensiones y es complicado trabajar así.

Traté de... en muchas ocasiones escribir más de la cuenta, porque cuando en el celular se ve un gran texto, en computadora se hace más corto entonces, no quería que eso ocurriera y trataba de realmente escribir mucho, hice [...] un gran esfuerzo y apoyo de mi familia [...] sentí que ese esfuerzo no valió la pena, sentí que el gastar tanto, a lo mejor forzar la vista en poder escribir y leer todos los documentos, los archivos, todo en el celular, [...] no lo sentí gratificante entonces, solo sería eso.

Espero y me dé una respuesta...

Una de las primeras cuestiones que fue posible apreciar y que a estas alturas carece de originalidad es que esta situación visibilizó la desigualdad entre esos estudiantes que parecían ser tan homogéneos, se trata, como dice Bartolucci (1989, 65) —en el caso de estudiantes como los de este grupo— de una minoría que ha tenido el privilegio de cursar estudios universitarios”. Una minoría que logró escabullirse entre los peldaños de la pirámide escolar, hazaña que la mayoría de jóvenes mexicanos —en general con mayores desventajas económicas y socioculturales— finalmente no pudo consumir. Sin embargo, entre estos estudiantes “afortunados” también

existen diferencias que revelan desigualdades. Nada que ver con las desigualdades entre jóvenes que estudian sus bachilleratos en otras modalidades o instancias como el telebachillerato en zonas rurales, el Conalep o incluso los CBTIS (Guerra, 2000), pero estas son, desigualdades al fin.

Manuel comentó en entrevista que era su abuelito quien le ayudaba económicamente para los gastos de la escuela y quien le proporcionaba 200 pesos a la semana para cargar su celular.

...tenía que juntar en la semana para ponerle doscientos pesos a mi celular y que me alcanzara así rosandito, para investigar, enviar correos, meterme a clases, descargar las aplicaciones [...] pero al final fue organizar mis tiempos, me dormía tarde, se me cansaba la vista de escribir en el celular, [...] pero sí sentí mucha falta de comprensión de muchos maestros...

Además, un problema ocular le implicaba un esfuerzo adicional:

...el problema es que un músculo no se me alcanzó a desarrollar, entonces mi ojo no tiene tanta fuerza como el otro, veo bien, alcanzó a ver bien, pero sin duda alguna veo mejor con el ojo izquierdo y el estar pegado haciendo un ensayo, contestando un proyecto, cuestionario, ver los numeritos, ver si te faltó un signo o algo, era pesado y en esos momentos me dolía la cabeza y en la noche mis ojos estaban rojos de estar escribiendo

Visto de este modo, los problemas de desigualdad de condiciones adquieren otro sentido. Ya no se trata de un estudiante flojo que entrega trabajos mal presentados, sino de un estudiante que cumple con sus tareas académicas con los recursos que tiene a la mano. Dejar de mirar las condiciones del estudiante nos lleva a presuposiciones que invisibilizan la situación en la que experimentan sus estudios. Pensar que todos viven la escuela en circunstancias iguales, borra la heterogeneidad de sus entornos y las particularidades de su vida cotidiana.

En otras asignaturas, la experiencia de Manuel no fue muy afortunada, comentó que uno de sus maestros solicitó "...una entrevista que teníamos que hacer a un extranjero entonces, entonces en estos tiempos ¿Cómo voy a salir a la calle con un extranjero a pedirle que me deje hacerle una entrevista? [...] le traté de comentar [pero ...] no lo entendió, de la entrevista dijo que todos lo podíamos hacer".

En otra asignatura, señaló "Hubo otro maestro que diario nos dejaba otra actividad, diaria, diaria, cuando solo nos tocaba dos veces a la semana con él, [...] a pesar de todo traté de entregar los trabajos, [...en una ocasión] yo le pedí de favor que si podía entregárselos un día después porque no pude ese día, le dije que no tenía Internet, que no tenía computadora, que los trabajos me costaban mucho trabajo, solo me contestó un ¿Qué quieres que yo haga?"

Hasta aquí hemos mostrado la experiencia de dos estudiantes frente a las tareas académicas que se les solicitan y hemos podido vislumbrar que algunos profesores desconocen todos los procesos que desató la solicitud de una tarea que parece sencilla.

Otra dimensión de la experiencia escolar en época de confinamiento nos abre un horizonte de posibilidades de colaboración, participación y sentido de la actividad académica. En un trabajo previo (Guerrero, 2000) se había documentado que para muchos jóvenes la escuela es significada como espacio de vida juvenil y de pronto parecería que en confinamiento ese espacio desapareció. No obstante, el espacio escolar se trasladó al domicilio, a la vivienda, pero también se reconstituyó ese espacio de vida juvenil y lo podemos vislumbrar en las expresiones de Manuel cuando dice:

Por el celular había veces en que los PDF´s no se abrían, entonces les pedía si me podían enviar foto del trabajo, oigan qué es lo que tenemos que hacer o, oigan a mí me aparece recortado ¿Me pueden pasar la otra parte? Y ya me la pasaban, [...] fue justo la ayuda que me dieron, el explicarme, el mandarme otros videos, [...] y ya le vas entendiendo más...

Además, él también ayudaba a sus compañeros desde sus limitadas posibilidades:

Sí, sí, sí procuraba ayudarles en lo que pudiera, [...] sobre todo que estaba tratando de [...] estar al pendiente de clases, [...] y les avisaba de: ¡oye, ya empezó la clase!, ¡oye este es el enlace para entrar a la clase!, ¡oye este maestro ya dejó tal actividad!, trataba de ayudarles en ese modo

Cuando Manuel dice esto, nos da indicios de que este espacio de vida juvenil se ha reconstituido a través de las redes sociales y de alguna manera se ha transformado. En las investigaciones de Ávalos (2007), los jóvenes aprovechaban los intersticios de la clase para construir espacios de comunicación, de conocimiento del otro, de recreación, en fin, rendijitas en donde alojar posibilidades de vida juvenil. Ahora la situación de clases a distancia ha permitido apreciar que este espacio prevalece y se conforma a través de las redes sociales, alcanzamos a mirar cómo se constituye a través de actos de solidaridad, de compañerismo, en oportunidades de recreación, en diversas formas de comunicación y hay que decirlo también de lucha. Se abre todo un espectro de formas diferentes en las que se traduce este espacio tan importante en los procesos formativos de los estudiantes.

Pero también este traslado del espacio escolar al espacio doméstico se traduce en formas diferentes de experimentar la escuela, y en consecuencia en la necesidad de buscar nuevos recursos para aprender. Utilizamos a propósito la frase “recursos para aprender” en lugar de “recursos de aprendizaje” porque siguiendo a Kalman (2019), aprender es un verbo, es fundamentalmente una acción que se adecua al contexto, a la persona, al número, es maleable; por el contrario, el aprendizaje es un sustantivo, una entidad fija, un objeto, algo inerte, algo terminado.

Pensar en estos “recursos para aprender” nos lleva a pensar, siguiendo a Jonassen (1998) en el uso de las herramientas tecnológicas como herramientas de la mente o *mind tool*, en sus palabras, que la inteligencia está en el usuario y no en la máquina. Pensar de esta manera el papel de las herramientas tecnológicas en el aula supone en sí mismo un uso constructivista y social de la tecnología, exige que sean los jóvenes, usuarios

directos de la tecnología para representar conocimientos, interpretaciones y formas de significar; o bien para diseñar objetos culturales y compartirlos y no que sea el maestro quien interprete el mundo y se asegure de que sus estudiantes lo entiendan como él se los cuenta (Jonassen, 1998). Los aspectos sociales e individuales implicados en este proceso de construcción colocan a los jóvenes como usuarios inteligentes y no como repositorios de información.

Conclusiones

Las experiencias de Daniel y Manuel nos han permitido ver una dimensión de los usos de las tecnologías digitales planteados en actividades carentes de sentido, en forma descontextualizada y automatizada, y como entornos para entregas y envíos (Kalman, 2021). Además, hemos querido cuestionar la idea de que los estudiantes constituyen un grupo homogéneo y quisimos dar cuenta de las dificultades que enfrentan aun cuando suelen ser considerados como más favorecidos. Finalmente, parte de las experiencias de los estudiantes en este contexto de pandemia revela que, con todas las implicaciones posibles, la escuela virtual o presencial, sigue siendo un espacio de vida juvenil, un espacio poco aprovechado.

Es preciso pensar en otras maneras en las que es posible enseñar y aprender en la escuela no sólo en condiciones de pandemia sino también en la presencialidad. Esto implica pensar en términos de actividades más complejas que permitan a los jóvenes evaluar las propiedades posibilitadoras de las tecnologías digitales (Guerrero, 2011), considerar sus condiciones, recursos, intereses y propósitos para usar tecnologías digitales y para aprender contenidos educativos a los que sea posible recurrir en su vida cotidiana.

Tenemos frente a nosotros una oportunidad enorme para repensar el papel de la escuela y darle mayor sentido a lo que hacemos. Podemos correr riesgos, pero también podemos aprender de esta experiencia única, inédita e inimaginable. Es necesario que pensemos el mundo en la escuela y la escuela en el mundo (Kalman, 2021).

Referencias

- Ávalos, J. (2007). La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica. [Tesis de maestría]. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV. México.
- Bartolucci, J. (1989b). Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes universitarios. UNAM 1976 -1989. [Tesis de maestría]. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 243-272
- Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205-242.

- Guerrero I. (2011) Ahí está el detalle: Cambios minúsculos, rutas opacas y tecnologías míticas en la enseñanza de la Geografía en secundaria. (*Tesis doctoral*). Cinvestav, DIE: México.
- Gumperz, J., y Berenz, N. (1993). Transcribing conversational exchanges. En Jane, A. Edwards y Martin Lampert (eds.). *Talking data: Transcription and coding in discourse research*, 91-122. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. (2019). Repensando el aprendizaje. Conferencia Magistral. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). 18 al 22 de noviembre de 2019. Acapulco, Guerrero. México.
- Kalman, J. (2021, abril 27). *Cultura digital en diversos dominios sociales*. [Webinar]. Facultad de Humanidades UNNE <https://fb.watch/57VARYNGQU/>
- Kalman, J., Guerrero, I., Hernández, O. (2013). *El profe 2.0. La construcción de actividades de aprendizaje con tecnologías de la información, la comunicación y el diseño*. Ediciones SM y Somos Maestros.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Secretaría de Educación Pública—SEP—. (2020a). *Información importante Coronavirus COVID-19*. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública—SEP—. (2021). *Aprende en casa III*. Recuperado el 29 de abril de 2021 en <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Salud [@SSalud_mx] (2020, marzo 20). *Conoce más sobre la Jornada Nacional de #SanaDistancia*. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/SSalud_mx/status/1241163866928828416
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 Impact on Education*. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>

La incorporación de las TIC en los programas de Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina: alcances y limitaciones en el contexto de la crisis por COVID-19

Enna Carvajal Cantillo y Judith Kalman

Resumen

En América Latina, una región con crecientes tasas de pobreza, la falta de gasto social ha marcado el declive de los programas de alfabetización. La crisis de la COVID-19 dejó al descubierto las respuestas desiguales en el rol que juegan las alternativas tecnológicas en el desarrollo de las soluciones. En la búsqueda de descripciones consistentes y confiables de proyectos de alfabetización en la región, esta investigación da cuenta de los esfuerzos, tanto locales como nacionales, por integrar el uso de la tecnología. Al depender, la mayor parte de los programas de las clases presenciales, la creación de programas alternativos en el marco de la pandemia resultó todo un desafío, con acciones desiguales que atendieron necesidades locales ad-hoc o que terminaron por replicar paradigmas imperantes.

Palabras clave: Educación y Tecnología, Educación de Adultos, Alfabetización, Investigación Documental.

Antecedentes

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) no ha sido ajena a la crisis provocada por la pandemia de COVID-19 y los escenarios atípicos que desencadenó en el ámbito educativo. La emergencia ha acentuado la fragilidad y la marginalidad de las políticas de alfabetización, así como sus asimetrías. De acuerdo con un informe de Naciones Unidas (De Giusti, 2020), se estima que el 40% de los países más pobres no prestaron apoyo a los alumnos en condición de riesgo, durante la crisis sanitaria.

Esta situación no es nueva en la región de América Latina y el Caribe: durante décadas los programas EPJA han sufrido por la disminución en los presupuestos y la ausencia de infraestructura física y tecnológica (Céspedes, 2013; Infante & Letelier, 2013; Letelier-Galvez, 2019; Renna, 2019). Si la participación en los programas enfrentaba ya barreras significativas, la precarización socio-económica de sus educandos y su condición de exclusión (Grupo de Política Educativa de CEAAL, 2017), se han profundizado con la crisis de la pandemia. La oportunidades educativas, cuestionadas por estar centradas en el dominio de habilidades básicas desde una perspectiva de la remediación (Kalman et al, 2018) se han visto limitadas, suspendidas y/o canceladas.

Los programas han tenido que replantear, de manera emergente, sus formas de operación. En la región se han incorporado, en la medida de lo posible, soluciones de aprendizaje a distancia a través del uso de las TIC con el fin de dar continuidad a los cursos en marcha. En algunos países las adaptaciones se han dado en el marco de estrategias nacionales pero también se han implementado alternativas locales sobre todo para la atención de contextos de mayor vulnerabilidad, en zonas rurales o para la población indígena.

Esta ponencia revisa cuáles han sido algunas de las propuestas de uso de tecnología más representativas para enfrentar las dificultades de operación en los programas de alfabetización en algunos países Latinoamericanos. Al depender en alto grado del componente presencial, el desafío consistió en incorporar las tecnologías tanto para la distribución de materiales, el apoyo a los formadores o educadores y la organización y desarrollo de los programas educativos con enfoques y resultados desiguales. Partimos de una investigación documental apoyada con la realización de una encuesta informal enviada a informantes clave de diversos países de la región, comisionada por OREALC-UNESCO (Kalman & Carvajal, 2020). Adicionalmente, se actualizó la información a través de la exploración en páginas Web oficiales de los ministerios y de los programas seleccionados para profundizar en las acciones que incorporaron el uso de la tecnología con distintos énfasis y propósitos.

Las distintas tecnologías presentes en los programas EPJA antes y durante COVID-19

Una revisión general de los programas de alfabetización en la región de América Latina y el Caribe (Hanneman y Scarpino, 2016), nos permite retratar las formas en que se incorporan las tecnologías digitales en las propuestas tanto antes de la pandemia como a partir del periodo de confinamiento que limitó la operación de algunos programas y obligó a buscar alternativas.

En todos los casos, los programas se han visto fuertemente afectados por la necesidad de compaginar las medidas de distanciamiento social con el gran peso del componente presencial de las propuestas educativas, las cuales presuponen generalmente el acompañamiento de otros para el aprendizaje (UIL, 2020). Si bien solo cuatro países de los veintitrés incluidos en el documento de UNESCO-OREALC (Kalman & Carvajal, 2020) contaban antes de la pandemia con propuestas totalmente presenciales, la mayor parte de los países de la región se apoyaban de forma complementaria por medios tecnológicos tradicionales tales como la radio y la televisión y en menor grado por el uso de entornos digitales y tecnologías móviles. La crisis sanitaria ha visto el fortalecimiento del uso de la radio y la televisión y la búsqueda de alternativas de educación virtual y a distancia acotadas a la realidad socio-económica y educativa de los países de la región.

En el caso de los programas EPJA, el uso de la radio y la televisión ha sido recurrente desde hace más de 50 años. A pesar de los problemas de disponibilidad y acceso siempre latentes (Infante & Letelier, 2013), la educación de adultos en comunidades apartadas se ha visto beneficiada por el uso de este tipo de medios.

En el caso de la radio, se pueden mencionar programas consolidados como las escuelas radiofónicas Santa María de República Dominicana, el programa PREBIR (Programa de Educación Bilingüe Intercultural por Radio) en Paraguay y la propuesta El Maestro en Casa de Panamá, replicada en otros países de Centroamérica y el Caribe.

Algunos programas en los que la televisión y el video son el medio principal para la entrega de contenidos son, la propuesta cubana Yo Sí Puedo presente en numerosos países de AL, y las estrategias nacionales PRONAMA (Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización) en Perú y CONALFA (Comité Nacional de

Alfabetización) en Guatemala (Infante & Letelier, 2013; Hanemann & Scarpino, 2016; Kalman & Carvajal, 2020). El PRONAMA, un programa de alfabetización bilingüe en once lenguas nativas, ha incorporado recientemente un modelo de alfabetización virtual asistida.

En todos los casos se abarca el nivel inicial así como los estudios básicos con el apoyo de la distribución de materiales impresos. Asimismo, estas opciones educativas incorporan reuniones periódicas de apoyo, seguimiento y colaboración con los educadores las cuales, hasta antes de la pandemia, se realizaban en centros comunitarios de aprendizaje muchas veces ubicados en instituciones educativas locales, a veces administradas por la población local, que brindan diversas oportunidades de aprendizaje con el apoyo del gobierno, las ONG y/o el sector privado (UIL, 2020). Si bien en etapas tempranas de la emergencia sanitaria se cancelaron las sesiones presenciales, al definirse las medidas de prevención, muchos programas redujeron el tamaño de los grupos y espaciaron las reuniones sin renunciar a las demandas de acompañamiento que requieren los estudiantes, especialmente los ubicados en zonas remotas y contextos vulnerables.

Son numerosos los países que articularon estrategias educativas en todos los niveles alrededor del uso de la radio y la televisión, sobre todo ante los problemas de acceso a la conectividad y los medios digitales.

Tal es el caso de México, que si bien cuenta con el estructurado Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que ofrece educación básica para adultos en línea, ha tenido que implementar soluciones emergentes ante la contingencia a través de la recuperación del uso de la radio. El Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) se articuló con la respuesta educativa nacional ante la pandemia, los programas Aprende en casa I y II, a través de la elaboración de programas radiofónicos para las comunidades y pueblos indígenas en concordancia con el MEVyT Indígena Bilingüe (<https://www.gob.mx/inea/articulos/regresa-aprende-en-casa-ii-estrategia-radiofonica-para-comunidades-y-pueblos-indigenas?idiom=es>).

Las Plazas Comunitarias, dotadas de equipo de cómputo y conectividad así como otros medios y materiales didácticos, a través de las cuales se ofrecen los programas en línea del MEVyT, se vieron obligadas a cerrar durante la etapa más grave de la contingencia. En este sentido, se promovieron acciones para que las personas que contaban con un equipo de cómputo en su casa pudieran continuar su formación en la plataforma a través de la creación una red de asesoría digital con apoyo de telefonía fija y móvil y de la posibilidad de descargar los módulos para estudiar aún sin conexión a internet. También se organizaron mesas estatales de atención para proporcionar orientaciones por teléfono y mensajes a correos electrónicos y se desarrollaron tutoriales para apoyar a los educandos con la navegación en la plataforma.

Tanto en el reporte de OREALC-UNESCO en el contexto del COVID-19 (Kalman & Carvajal, 2020) como en el último informe de CONFITEA (Grupo de Política Educativa de CEAAL, 2017) se pueden consultar recuentos de la heterogénea incorporación de las Tecnologías Digitales en los programas EPJA y de alfabetización en la región. De la experiencia mexicana y de los reportes se desprende que la migración hacia formas virtuales y a distancia se torna compleja en situaciones de emergencia, cuando existe un acceso desigual a la tecnología y

a la conectividad y cuando los programas no han sido diseñados originalmente para aprovechar los entornos digitales. En situación de pandemia las acciones, en el mejor de los casos, han tomado la forma de una Educación Remota de Emergencia (Hodges et al., 2020), la cual, a diferencia de la educación en línea como solución integral, proporciona acceso temporal a la instrucción y a los materiales educativos, de rápida configuración y de manera confiable, para desarrollar los cursos que fuera del contexto de crisis se impartirían presencialmente.

En un estudio que evalúa la digitalización de América Latina, se analiza la resiliencia de los países para dar respuesta a las necesidades educativas en relación con la conectividad y digitalización de los servicios estatales, los laborales y la capacidad de conectividad de los hogares. Los resultados indican que los países de la región que tenían mayor acceso a internet, lograron mitigar en mayor medida los efectos de la pandemia (Katz et al., 2020).

La presencia de la infraestructura tecnológica y la conectividad es importante, pues aquellos países que contaban con sitios y plataformas con material educativos descargable, propuestas de formación para los educadores, capacidad para trámites de registro en línea así como cursos completos en línea, (México, Chile, Costa Rica y Colombia, destacadamente) quedaron en una posición privilegiada para generar alternativas de educación de adultos a distancia.

Sin embargo, la presencia de la infraestructura tecnológica y la conectividad no enriquece ni transforma las prácticas educativas *per se* (Kalman et al., 2018). Se requiere articular propuestas educativas a partir de situaciones de aprendizaje que valoren las experiencias previas y los intereses de los educandos y que proporcionen oportunidades para la reflexión crítica y la comunicación de ideas. Montar materiales diseñados para una educación presencial, con el acompañamiento de educadores y la colaboración grupal para que operen de forma auto-dirigida, aún con la mediación de las tecnologías más avanzadas, es una solución condenada al fracaso en el largo plazo.

El papel de la tecnología digital en los programas EPJA y de alfabetización

En cuanto a los usos de las tecnologías digitales, los más generalizados son aquellos destinados a proporcionar información sobre los programas y efectuar registros en línea, junto con la distribución de materiales educativos. Tal es el caso de Contigo Aprendo en Chile; los programas Crecer para la Vida, Etnoeducativo, Educación y Formación para la Reintegración y PACES en Colombia, así como las Guías de Trabajo Autónomo de Costa Rica, entre algunas propuestas.

Sin embargo, también se encuentran cursos completos en línea, sobre todo para la formación de educadores, en modalidades híbridas, presencial y a distancia. El alcance de la ponencia nos impide extendernos sobre las acciones para atender este último punto, sin embargo, cabe mencionar la necesidad de valorar y prestar especial atención a la formación y al apoyo de los educadores de adultos, una dimensión olvidada con frecuencia.

Además de la experiencia en México con el MEVyT en relación con los cursos completos en línea, destaca el Programa de Alfabetización Virtual Asistida (PAVA) en Colombia (<http://pava.ucn.edu.co/Paginas/Index.aspx>) que también utiliza aulas informáticas similares a las Plazas Comunitarias pero ubicadas en instituciones educativas que operan el programa en las comunidades y proveen tanto la infraestructura como a los educadores (Hanemann & Scarpino, 2016). Estos son capacitados de manera permanente y a distancia en relación con las metodologías y herramientas para la educación de jóvenes y adultos así como para el manejo de las tecnologías digitales.

Los cursos de 36 semanas dirigidos a jóvenes y adultos dividen el tiempo entre la alfabetización básica y el desarrollo de competencias sobre el mundo social y natural correspondientes a los primeros tres grados de educación primaria, a través el uso de impresos y material multimedia con actividades diseñadas *ad-hoc*, audios, videos y la incorporación de un entorno virtual de aprendizaje.

A pesar del despliegue tecnológico, los cursos destinan prácticamente toda su carga horaria al trabajo presencial en los centros comunitarios de aprendizaje en los cuales se localiza la infraestructura tecnológica. Además, un análisis del enfoque educativo revela el énfasis en el desarrollo de competencias laborales generales y específicas para la productividad. La preminencia del componente tecnológico y el enfoque instrumental nos remite a la discusión sobre si la incorporación de las TIC contribuye a generar prácticas letradas críticas y reflexivas, que beneficien a los estudiantes con la posibilidad de producir textos en diferentes soportes y para diferentes usos, relevantes y pertinentes con sus necesidades y saberes, aprovechando la riqueza de los entornos y tecnologías disponibles (Ferreiro, 2011).

El uso de dispositivos móviles, en general, proporciona ejemplos de uso de la tecnología en contraste. En un extremo del espectro se sitúan soluciones, reconocidas con premios internacionales a la innovación, como el software automatizado PALMA en Brasil (<https://www.programapalma.com.br/>) o el programa AutoSkills de Jamaica (<https://autoskillsja.wordpress.com/2012/10/30/how-students-get-started-using-autoskill/>), ambos considerados como importantes innovaciones que complementan a los programas de alfabetización y educación de adultos presenciales (Hanemann & Scarpino, 2016), pero que se limitan a presentar ejercicios mecánicos, descontextualizados que difícilmente contribuyen a enriquecer las prácticas de escritura y de lectura en un sentido más amplio y culturalmente situado. Una vez más, se desaprovechan las capacidades de los artefactos tecnológicos que ofrecen múltiples opciones y entornos para manipular y producir textos con una propuesta que remite a los enfoques funcionales de la alfabetización que ya deberían estar superados (Di Pierro, 2006).

En contraste, una solución con base en el uso del teléfono móvil más apegada a la realidad de las condiciones educativas de los destinatarios, quienes disponen en la mayor parte de los casos de un dispositivo de este tipo con acceso a redes sociales y servicios de mensajería instantánea como el *WhatsApp*, tuvo como propósito fortalecer la comunicación y el acompañamiento de quienes estudian en el INEA.

Las Redes Formador-Asesor-Educando (INEA, 2020) promueven intercambios básicos que en el contexto de otras actividades pueden resolver problemas y facilitar el diálogo y la colaboración. Previo acuerdo entre asesor

y educando para comunicarse vía telefonía móvil (o algún otro dispositivo con acceso a internet) se realizan actividades que aprovechan materiales de cada eje básico del MEVyT y se promueve el aprendizaje en grupo de la red a partir del apoyo de una Guía para la Formación de Redes en Periodo de Contingencia.

Por último, no queremos dejar de mencionar el caso de Uruguay, país que ha realizado fuertes inversiones en tecnología articuladas al sólido Plan Ceibal, a su plataforma de gestión educativa Crea y su Repositorio de Recursos Educativos Abiertos, todos ellos elementos de gran peso para atender de manera efectiva la emergencia sanitaria en todos los niveles de su sistema educativo.

Sin embargo el Programa Aprender Siempre (PAS) dirigido a la educación de adultos, no pudo aprovechar la robusta infraestructura tecnológica de este país al tratarse de una propuesta abierta y en contexto, que no cuenta con materiales y currículos prestablecidos sino que desarrolla espacios educativos flexibles orientados a la promoción de experiencias de aprendizaje permanente a los largo de la vida. La experiencia del PAS puede interpretarse como signo de la asimétrica distribución de los recursos tecnológicos y de la falta de prioridad de las opciones educativas no formales; pero más bien habría que interpretarla desde la importancia del contacto directo con los participantes en los procesos de alfabetización, y desde la necesidad de construir espacios de aprendizaje en colaboración y diálogo que no siempre son facilitados por los medios tecnológicos sobre todo cuando las propuestas de utilización de los mismos no promueven nuevas prácticas educativas que vayan más allá de la entrega de información y materiales.

Reflexiones para una agenda educativa más allá de la pandemia

Los usos emergentes de la tecnología en el contexto de la pandemia dejaron al descubierto tanto la debilidad y la falta de flexibilidad de los programas educativos, como las precarias condiciones de los destinatarios de los programas. Sin embargo, esta situación ya existía previo a la contingencia sanitaria: los usos de la tecnología estaban limitados a soluciones escolarizadas, sin la lógica de la transformación de entornos de aprendizaje y de proyectos pedagógicamente innovadores. Los organismos internacionales contribuyen con el reconocimiento de propuestas que centran el foco de la innovación en la infraestructura tecnológica y no en la solidez de los programas y sus contenidos y en la articulación de los medios de tal manera que sirvan a los propósitos pedagógicos y no en el otro sentido.

Una discusión pendiente es la valoración de los enfoques educativos de los programas de alfabetización que permanecen apegados a los modelos escolarizantes, lo que también limita la oportunidad de incorporación de las tecnologías digitales.

En todos los casos se comprobó que resulta clave aprovechar las tecnologías familiares y al alcance de los estudiantes. En un escenario post-pandemia, las alternativas híbridas flexibles que consideren un adecuado balance de los tiempos presenciales con el uso de medios digitales y aproveche las redes de colaboración entre participantes, seguramente se convertirán soluciones más viables. Se sugiere retomar las experiencias nacionales y locales que lograron avances positivos y el involucramiento de los educadores y estudiantes en su construcción y valoración.

Referencias

- Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, enero-junio, 1–20. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a8.pdf>
- De Giusti, A. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología*, (26), e12. <https://doi.org/10.24215/18509959.26.e12>
- Di Pierro, C. M. (2006). *Youth and Adult Education in Latin America and the Caribbean: The recent trajectory*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/7797/e2783f87c5699649b28ae94636a631d008eb.pdf>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital:¿ De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.
- Group on Education Policy of CEAAL, (2017). *CONFINTEA VI mid-term review 2017: The status of adult learning and education in Latin America and the Caribbean; Regional report*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259724>
- Hanemann, U. y Scarpino, C. (2016). *Harnessing the potential of ICTs: Literacy and numeracy programmes using radio, TV, mobile phones, tablets and computers* (2nd ed.). UNESCO Institute for Lifelong Learning. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243981?posInSet=9&queryId=49c7ea75-f60c-4549-8a8d-94a16ac8b7cb>
- Hodges, C., Morre, S., Lockee, B., Trust, T., y Bon, A. (2020) The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INEA, (2020). *Fortalecer las REDES: FORMADOR-ASESOR-EDUCANDO*. Documento de trabajo.
- Infante, M. I. y Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe* (Daniela Eroles (ed.)). OREALC UNESCO Santiago. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157>
- Kalman, J y Carvajal, E. (2020), *Adult literacy programs in the context of COVID-19. A regional snapshot from Latin America and the Caribbean. Paper commissioned for Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean*, UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377173?locale=en>
- Kalman, J. Lorenzatti, M. C., Hernández Flores, G., Méndez Puga, A. y Blazich, G. (2018). *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. Recuperado de: https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=555&Itemid=202
- Katz, R. Jung, J., y Callorda, F. (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del Covid-19*. América Latina. CAF.
- Letelier-Gálvez, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, (3), 03-24. doi:10.5354/2452-5014.2019.53800
- Renna, H. (2019). *Entre el reloj y la brújula: desafíos en la garantía del derecho a la educación y al aprendizaje de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370504?posInSet=1&queryId=5a470892-6e69-4177-9b7a-3715b1f72e07>
- UIL, (2020). *Adult learning and education and COVID-19*. UNESCO COVID-19 education response: Education Sector issue notes 2.6. Paris: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374636>