



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN VIRTUAL: PROFESORES DEL NIVEL MEDIO
SUPERIOR EN EL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
FÉLIX EDUARDO NÚÑEZ OLVERA

TUTORA DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN-IISUE

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. MAYO DE 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología-CONAHCYT, que me otorgó una beca para mis estudios de posgrado.

Mi gratitud y reconocimiento a la Dra. Olivia Mireles Vargas, quien me acompañó como tutora realizando una labor ejemplar. Igualmente, agradezco a mi sínodo conformado por la Dra. Yazmín Cuevas, Dra. Mónica López, Dra. Guadalupe Estela Ibarra y el Dr. Jesús García, por su atenta lectura y sugerencias para culminar adecuadamente esta tesis; así como a los profesores con quienes tuve el gusto de compartir actividades académicas.

Me gustaría resaltar la labor de las integrantes de la coordinación del Posgrado en Pedagogía, por su incondicional apoyo en todos los procesos administrativos.

Y, por último, un especial agradecimiento a los profesores y profesoras que participaron como informantes, por compartir su experiencia y hacer posible esta investigación.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN VIRTUAL COMO OBJETO DE REPRESENTACIÓN	9
1.1 La educación virtual como concepto polisémico.....	9
1.2 La educación virtual en México en el nivel medio superior.....	17
1.3 Confinamiento y abandono de los espacios escolares	25
1.4 Un acercamiento a los profesores de bachillerato durante la pandemia	35
CAPÍTULO 2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	41
2.1 De las representaciones colectivas a las representaciones sociales	42
2.2 Planteamientos en la obra de Moscovici	49
2.3 Un tejido de teoría y realidad	60
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA: UNA FORMA DE ACERCARNOS AL PENSAMIENTO DE SENTIDO COMÚN ..	67
3.1 Distintas formas de mirar lo cotidiano: una revisión de enfoques metodológicos	68
3.2 Un enfoque procesual enriquecido	74
3.3 Participantes del estudio	76
3.4 Instrumentos para acceder a la representación social.....	78
CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN VIRTUAL COMO INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO PRIVADO	81
4.1 Contextos, sujetos y tránsito en el Colegio Sn. Ángel de Poza Rica.....	82
4.2 Análisis tridimensional	87
CAPÍTULO 5. CONTEXTO PÚBLICO: REPRESENTACIÓN QUE DISCURRE EN LO ESENCIAL	115
5.1 Contexto, sujetos y tránsito: Escuela de Bachilleres Oficial “Papantla”	115
5.2 Análisis tridimensional	120
CONCLUSIONES.....	145
REFERENCIAS.....	151
ANEXOS	156

INTRODUCCIÓN

A principios del 2020, el Gobierno Mexicano ordenó la suspensión de actividades escolares presenciales en prácticamente todo el Sistema Educativo Nacional (SEN) como una forma de hacer frente a la creciente pandemia por el covid-19 (Diario Oficial de la Federación DOF, 2020). El confinamiento representó un cambio abrupto en las dinámicas sociales que, específicamente en el sector educativo, se tradujo en un abandono prolongado de las aulas, así como de las prácticas y actividades que eran comunes en el espacio escolar. Las instrucciones por parte de las autoridades educativas fueron claras: de forma indefinida, se debía permanecer fuera de los salones de clase. Lo que no resultaba muy claro era lo que se debía hacer para continuar con lo escolar en espacios remotos, o incluso, si se debía intentar “seguir haciendo escuela” durante el confinamiento.

La respuesta que dieron las comunidades educativas a lo largo de nuestro país fue en extremo diversa y compleja. La evidencia empírica apunta a que, ante la incertidumbre de la situación, cada escuela, cada grupo, cada docente, actuaron con los medios y recursos que tenían disponibles, o, dicho de otra manera, hicieron lo que pudieron, con lo que tuvieron al alcance. La enorme disparidad de los contextos y situaciones específicas de cada escuela no tardó en manifestarse, y lo hizo con más fuerza que nunca. Permanecer fuera de las aulas acentuó todavía más las enormes desigualdades que ya existían en nuestro sistema educativo antes de la pandemia. En un extremo, hubo escuelas que sencillamente dejaron de “existir”, pues las carencias e insuficiencias de recursos tecnológicos, junto a las complejas situaciones sociales, económicas o geográficas hicieron imposible continuar con actividades educativas de forma remota. En el otro extremo, hubo instituciones donde, con la ayuda de herramientas digitales, junto a circunstancias un poco más favorables, pudieron continuar con actividades escolares a distancia. Este estudio se sitúa más cercano a este polo de la realidad.

El confinamiento social obligó a los miembros de las comunidades educativas a buscar formas de continuar con las actividades de enseñanza fuera de las aulas, configurando las herramientas tecnológicas como una opción constante que permitió a miles de docentes mantener comunicación con sus estudiantes de forma remota. Entre las escuelas que pudieron continuar

con lo educativo a distancia, se encuentran las que, con ayuda de herramientas tecnológicas de comunicación: teléfonos celulares, computadores, tabletas y acceso a redes de comunicación como internet, llevaron a cabo actividades de enseñanza sincrónicas entre estudiantes y profesores. En muchos lugares, la educación presencial migró hacia espacios digitales, haciéndose cada vez más presente el fenómeno que sirve como objeto en torno al cual se construyen subjetividades: la educación virtual.

Modalidad educativa para algunos extraña; para otros quizá conocida pero poco familiar, tomó auge, manifestándose en diversas formas, según los contextos, según los sujetos, las prácticas, las dinámicas particulares de cada situación educativa y social. De pronto, la educación virtual, que hasta hace poco tiempo parecía estar presente sólo en espacios muy específicos o determinados, comenzó a formar parte de la vida cotidiana. Esto no sólo ocurrió al seno de las comunidades escolares, la situación resultaba tan generalizada, que se hizo común escuchar, cuando menos, referencias o comentarios sobre educación virtual en conversaciones coloquiales. De esta forma, la sociedad fue permeada por esta manera de educar. La educación virtual se insertó en el pensamiento corriente, en los intercambios entre padres, hermanos, amigos, compañeros de trabajo, y lógicamente, con mayor fuerza entre los miembros de las comunidades escolares. La educación virtual se incorporó como *pensamiento del sentido común*, como ingrediente importante de las interacciones cotidianas.

La educación virtual es un concepto un tanto “escurridizo” *per sé*, pues diversos autores presentan definiciones que no son necesariamente convergentes. Aunque, para propósitos de esta introducción, me parece adecuada la delimitación de Area y Adell (2009), quienes mencionan que

“es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores, puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos” (p.2).

Al ser quizá el ejemplo más concreto de la incorporación de tecnologías a los procesos de enseñanza, la educación virtual es una variante que lleva años presente en ciertos campos educativos, y en el contexto pandémico, la migración hacia las plataformas digitales representó un salto importante para la generalización de esta forma de enseñanza.

Por la inmediatez de la situación, quizá en un primer momento no fue evidente el reto que representaba transitar fortuitamente de la cotidiana presencialidad, hacia la educación virtual. Sin embargo, conforme avanzábamos en el tiempo la pandemia en nuestro país crecía, aplazando el regreso a las aulas de forma indefinida, haciendo clara la necesidad de reflexionar sobre las implicaciones de la educación virtual y el quehacer pedagógico en un escenario digital.

Esta investigación tiene como propósito principal conocer las representaciones sociales que profesores de educación media superior del sector público y privado construyeron en torno a la educación virtual, según su experiencia docente en el contexto de la emergencia sanitaria.

El interés por estudiar las representaciones sociales en torno a dicho fenómeno nace, en un primer momento, desde el análisis de la experiencia de los docentes de una institución de educación media superior del sector privado. Esto resulta relevante puesto que no es una situación aislada, sino que, al revisar diversas publicaciones y estudios relacionados con la docencia en la virtualidad como consecuencia del confinamiento, los retos y dificultades aparecen como una constante clara.

Cuando los profesores se enfrentan a un fenómeno tan disruptivo como es la migración hacia contextos de enseñanza virtuales de forma repentina, se crean procesos de apropiación que, irremediablemente, influyen en sus concepciones y quehaceres docentes. Este estudio es importante porque da voz a la experiencia docente, mediante una metodología que permite mostrar una visión detallada, trayendo a la luz aquello que experimentaron los profesores de cara al fenómeno de “virtualización” de la educación que vivimos en la actualidad. De esta manera, esta investigación permite comprender mejor dichos procesos de apropiación y significación, mediante el conocimiento de representaciones que guían el ser docente en momentos de cambio e incertidumbre.

Además de lo anterior, es necesario apuntar que nuestro país supone un gran universo de contextos. En particular el Sistema Educativo Nacional (SEN) engloba una notoria diversidad reflejada en niveles, sistemas, subsistemas e instituciones que se enmarcan en realidades sociales, económicas y culturales variables. Por tanto, resulta evidente que las estrategias mediante las cuales se hizo frente a la suspensión de actividades escolares presenciales obedecieron principalmente a las necesidades, así como a las posibilidades o recursos disponibles en cada situación específica. Si bien resultaría imposible exponer cada uno de estos escenarios, además de que este estudio, por su naturaleza no pretende ser generalizable, hacer una investigación sobre representaciones sociales de educación virtual por profesores que laboraron en contextos públicos y privados puede servir como un referente para entender mejor las realidades en estos dos sectores educativos en nuestro país.

Tras casi dos años de trabajo remoto como consecuencia del confinamiento obligado, en el momento en que escribo estas líneas, paulatinamente se ha regresado a los espacios áulicos. Ante este inminente regreso a la presencialidad, es necesario justificar el porqué de un estudio de representaciones sociales sobre educación virtual. Trabajar de forma remota representó un cambio abrupto, ante el cual las comunidades escolares, de muchas formas, reinventaron y concibieron nuevas formas de enseñar y aprender. Estas nuevas formas incluyeron, muchas veces, elementos presentes de la educación virtual que no necesariamente son exclusivos de ella. El regreso al espacio físico escolar que todos conocemos no representa el abandono de todo aquello que se “encontró” o se “hizo” en la virtualidad, por el contrario, en muchos contextos, las estrategias y elementos nuevos siguen presentes como parte de una nueva forma de concebir la educación.

Además de ello, organismos internacionales como la Unesco o el Banco Mundial apuntan hacia una integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, las modalidades educativas mediadas por tecnologías, como la educación virtual e híbrida, cobran mayor presencia en la actualidad. Lo anterior, refuerza la relevancia de un estudio que permita comprender cómo estas modalidades innovadoras, son asimiladas y reproducidas por los profesores.

Así mismo, es preciso mencionar que los avances en las tecnologías de la información y comunicación llegaron para quedarse. Comúnmente vemos cómo surgen recursos tecnológicos de punta aplicables al campo educativo: aplicaciones, programas didácticos, plataformas, ambientes virtuales de aprendizaje, *noocs*, *moocs*, *webinars*, entre otros. En una realidad educativa en la que este tipo de tecnologías se hacen cada vez más presentes, los profesores deben apropiarse de los recursos, herramientas o modalidades emergentes para continuar con su labor. Este estudio resulta particularmente pertinente, pues nos lleva a lograr un mejor entendimiento de los procesos de conformación de representaciones del profesorado, aportando saberes para obtener una mejor comprensión del porqué de sus prácticas y discursos pedagógicos en escenarios de cambio.

La educación virtual se plantea como una opción que configura el presente, y seguramente será parte importante del futuro en los procesos educativos de distintos niveles escolares. Analizar las representaciones sociales en torno a la educación virtual, es una oportunidad para reflexionar sobre el proceso de cambio y adaptación que vivieron los actores educativos. Este conocimiento es necesario para comprender mejor su quehacer, pudiendo servir como catalizador para la detección de necesidades formativas, contribuyendo así a la mejora en la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza, o en el diseño y planificación de los nuevos escenarios formativos mediados por herramientas tecnológicas, no solo para los estudiantes, sino también para los profesores.

Esta investigación describe la ruta a seguir para develar las representaciones sociales en torno a la educación virtual. Para ello, el texto se ha dividido en cuatro capítulos que detallan momentos específicos del trabajo de investigación. El primer capítulo denominado “La educación virtual como objeto de representación” tiene dos objetivos principales, el primero es hacer una aproximación conceptual al objeto en torno al cual los actores, en este caso el profesorado de EMS, configuraron su pensamiento del sentido común. El segundo propósito es describir las características particulares del contexto social y educativo en el cual las representaciones se construyeron como consecuencia del confinamiento social y abandono de la educación

presencial, así como el papel de los profesores como sujetos que construyen las representaciones.

El segundo capítulo habla sobre las representaciones sociales, perspectiva teórica a través de la cual se desarrolló esta investigación. El capítulo comienza con una revisión de los antecedentes de la teoría, lo cual ayuda a entender lo innovador de la propuesta de Moscovici, continua con una revisión de las ideas centrales del autor, por ejemplo, se aborda la tridimensionalidad de las representaciones, además de sus procesos de génesis y funcionamiento, estableciendo así los pilares sobre los que se trabajó para develar el pensamiento de sentido común en torno a la educación virtual.

El tercer capítulo aborda la metodología, comenzando con una revisión de las distintas perspectivas metodológicas en investigación de las representaciones sociales. Se detalla la ruta trazada para el acercamiento al objeto de representación, además de describir la elección de los instrumentos, el proceso de sistematización y análisis de la información que proporcionaron los informantes.

Los capítulos cuarto y quinto contienen los resultados de la investigación. Para una mejor organización, un capítulo corresponde a los resultados en la escuela privada y el otro a los resultados en la escuela pública. Ambos comienzan con una descripción del proceso de tránsito que vivió cada institución desde el abandono de los espacios escolares al inicio de la pandemia, hasta el inminente regreso a lo presencial casi año y medio después; continúan con las características del profesorado, y culminan con el análisis desde una perspectiva tridimensional: campo de representación, información y actitud, develando la complejidad y el dinamismo en las dimensiones de la representación social. Finalmente, en las conclusiones se reflexiona sobre los resultados en ambas escuelas, destacando el papel del contexto y de los sujetos como constructores de las representaciones, además del proceso mismo de la investigación desde esta perspectiva de investigación.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN VIRTUAL COMO OBJETO DE REPRESENTACIÓN

La educación virtual se hizo presente -con diferentes modalidades- en todos los espacios escolares a partir de 2020 con la llegada de la pandemia por Covid-19 y el confinamiento social. Se asume que esta presencia generalizada dio paso a la elaboración de representaciones sociales, pues de ser un objeto poco conocido o lejano para la mayoría de los actores educativos cobró un lugar relevante en el día a día de las comunidades escolares durante el periodo más álgido de la emergencia sanitaria. Aunado a ello, la polisemia del propio campo -elemento que se ha construido históricamente- dio paso a múltiples interpretaciones, significados y prácticas, configurando un campo fértil para la construcción de subjetividades por parte de los actores.

En este tenor, este capítulo tiene el propósito de mostrar el contexto histórico de la educación virtual desde que se prefiguró como educación a distancia en sus primeras expresiones, exponiendo la complejidad del campo que nutrió o dio pie a las representaciones sociales cuando apareció la necesidad de usarla como el único recurso de aprendizaje. Posteriormente, la tarea es evidenciar cómo ésta tomó lugar en la Educación Media Superior (EMS), destacando el papel de los profesores como sujetos que tuvieron que asimilar esta modalidad educativa desconocida e integrarla a su cotidianidad.

1.1 La educación virtual como concepto polisémico

La educación virtual es un concepto que encierra polémica: es una modalidad educativa que, en sus inicios, ha pasado por múltiples definiciones o acercamientos conceptuales que no logran llegar a un consenso en cuanto a sus características, operatividad, funciones, modelos pedagógicos, herramientas de soporte, roles de docentes, estudiantes, y, por consiguiente, una definición universalmente válida. Esto ha originado que la educación virtual se constituya como una “idea polisémica” que es asimilada, construida e interpretada desde distintos escenarios, perspectivas y subjetividades, generando ensayos y reflexiones cuyo propósito ha girado en torno a dos vertientes principales: por un lado, establecer una correcta delimitación de las distintas modalidades educativas mediadas por tecnologías; por otro lado, dilucidar el complejo entramado que supone hablar de las diferentes acepciones de educación virtual.

El propósito de este sucinto recuento no es elaborar una discusión teórica que aporte a este campo de conocimiento. Mas bien se trata de evidenciar que la educación virtual es un concepto polisémico, pues es justamente esto lo que hace las veces de un campo fértil que permite la construcción de subjetividades, representaciones sociales en torno a este objeto de representación. Ya sea que se hable de educación virtual, en línea o a distancia, los múltiples elementos que discurren al hablar del campo semántico de este objeto del conocimiento son la fuente desde la cual los profesores toman elementos para construir su propia imagen de la educación virtual, incorporándolos a su representación social.

Al entrar propiamente en materia, el término que primero hizo presencia fue el de “educación a distancia”, apareciendo para referirse a una opción de formación matriculada por correspondencia en los inicios del siglo XX en Estados Unidos y Europa (Black 2019). Esta forma de educación resulta aún muy lejana a la educación virtual de esta investigación, sin embargo, es oportuno mencionarla pues la educación por correo abrió el camino para la aparición y evolución de distintas formas de educar fuera de los espacios escolares tradicionales.

A partir de ese primer momento, las condiciones del tejido social a lo largo del mundo (necesidades cada vez mayores de cobertura educativa, distancias geográficas, rentabilidad de los sistemas educativos, y crecimiento demográfico, entre otros) a la par de la evolución en el pensamiento pedagógico que apostó por una mayor flexibilidad y apertura de la formación convencional (García 1999, p. 16), permitieron que esta semilla fuera desarrollándose poco a poco.

Desde su aparición como educación a distancia, el trayecto de esta modalidad estuvo necesariamente vinculado con la evolución de las tecnologías y herramientas de comunicación. Lo que comenzó con el correo como forma de contacto entre el profesorado y sus aprendientes, fue haciendo uso de medios cada vez más eficaces: teléfono, radio, televisión, telefonía móvil y, por supuesto, el medio de comunicación por excelencia: la internet. Como es evidente, las características de la educación a distancia estaban estrechamente relacionadas con lo que permitían los medios de contacto e interacción entre los responsables de la enseñanza y sus aprendientes.

En este sentido y con la intención de dar cuenta de la evolución de la educación a distancia (que como veremos más adelante pasaría a configurarse en modalidades particulares recibiendo nombres como *educación virtual*, *educación remota*, *e-learning*, etc.), diversos autores han propuesto esquemas donde, mayoritariamente, basan sus clasificaciones en las características de los medios de comunicación utilizados y en la naturaleza de su conexión (García 1999; Bastos, Cardozo y Sabatini 2000; Garrison y Shale 1987; Garrison 2000; Rivera, Alonso y Sancho 2017). Sólo por ejemplificar, Garrison (1987) propone tres generaciones de educación a distancia: por correo, por medios de telecomunicación y a través de medios digitales; Valdés y Ganga (2020) hacen lo propio dividiendo el desarrollo en cuatro tecnologías: la primera tecnología o de medios impresos; la segunda por correo; la tercera de medios electrónicos; la cuarta de internet y tecnología digital.

Por otro lado, algunos otros autores rechazan la idea de ordenar el desarrollo de estas formas de educación directamente con relación al avance de las tecnologías del momento. Por ejemplo, Anderson y Dron (2011) proponen una clasificación con base en los modelos o enfoques pedagógicos utilizados: la generación cognitivo-conductual, la social constructivista, y la del conectivismo pedagógico. Sin embargo, en su ejercicio reconocen que estos modelos han podido evolucionar principalmente debido a las tecnologías de comunicación que permitieron, gracias a su avance, comunicaciones e interacciones de mayor calidad entre profesores y estudiantes. Lo que originalmente se denominó educación a distancia, fue evolucionando y aparecieron términos que pretendían enfatizar la importancia del uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza.

El que la educación virtual (a distancia en un inicio) haya estado vinculada a la evolución de las tecnologías marcó una enorme diversidad de elementos relacionados a ella. Aún hoy día el desarrollo acelerado de las tecnologías nos presenta continuamente aplicaciones, plataformas, palabras nuevas por aprender e integrar a nuestra vida cotidiana. El trayecto que siguió la educación virtual estuvo marcado por este tipo de eventos, a lo que hay que sumar por supuesto, las distintas interpretaciones pedagógicas que los actores hicieron de dichas innovaciones.

Si hablamos de las distintas modalidades educativas en donde las actividades, contenidos y comunicaciones se desarrollan a través de plataformas y medios digitales, encontramos que a lo largo del desarrollo de este campo de conocimiento, las diferentes conceptualizaciones han dado lugar a lo que García (2020) denomina “bosque semántico”, es decir, un complejo conjunto de sustantivos y características tratando de clasificar, etiquetar o distinguir entre distintas manifestaciones de la educación a distancia mediada por tecnologías. Encontramos conceptos que comparten características, pero que las teorizaciones nos dicen, poseen diferencias que es necesario resaltar. Así, es común que desde la práctica educativa nos topemos con términos como educación digital, educación a distancia, educación virtual, e incluso, algunas modalidades emergentes como educación híbrida o *blended learning*, ambientes virtuales de aprendizaje y otros más.

Con relación a lo anterior, García (2020) habla sobre el estancamiento en el desarrollo conceptual y ambigüedad que nacen de la falta de fundamentación teórica sólida y adecuada para delimitar las modalidades educativas mediadas por tecnologías. Según describe, esto se debe a la propia naturaleza dinámica y volátil del desarrollo de las tecnologías y herramientas digitales, y a que “en la literatura científica, se ha venido abusando de mostrar sólo experiencias sobre qué es o cómo se hace o utiliza una tecnología, una herramienta, un curso, una experiencia” (p. 11), pero que poco se discute sobre concepciones teóricas profundas que logren un consenso científico en las nuevas modalidades educativas apoyadas en medios digitales, sobre todo, con miras a subsanar la necesidad de congruencia entre la teoría y las prácticas de los actores educativos (Garrison, 2000).

Siguiendo estas ideas, otros autores han establecido la compleja necesidad de distinguir entre las modalidades educativas llevadas a cabo a distancia con el apoyo de herramientas tecnológicas (García 2020; Moore, Dickson y Galyen, 2011), puesto que, junto al surgimiento y evolución de nuevas formas de comunicarnos y de procesar información, los modos en los que se da la interacción, el manejo de contenidos, además por su puesto del aprendizaje, han cambiado significativamente. En el siguiente cuadro nuestro algunas de las definiciones más utilizadas para referirse a las modalidades educativas llevadas a cabo de forma remota, en espacios no escolares y con el apoyo de tecnologías:

Cuadro 1. Algunas modalidades educativas alternativas a la escolarización tradicional

Algunas modalidades educativas alternativas a la escolarización tradicional				
Educación a distancia	Educación remota	Educación virtual	E-learning	M-learning
Énfasis en la separación física de los usuarios	Énfasis en la separación física de los usuarios	Proceso llevado a cabo con recursos y en espacios digitales	Electronic learning. Énfasis en el uso de recursos digitales	Mobile learning. Uso de dispositivos portables y móviles
B-learning	Estudio en casa	Educación abierta	Aprendizaje distribuido	EVA/EVEA
Blended learning. Aprendizaje combinado: presencial y digital	Proceso de aprendizaje llevado a cabo en el hogar	Libertad de acceso, apertura	Recursos diversos y acceso en diferentes espacios y momentos	Entornos virtuales de aprendizaje / enseñanza y aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con información de Verdún (2016), García Aretio (2020) y Edel-Navarro (2010)

Resulta evidente que existe una amplia gama de conceptos, más aún, si consideramos que no se han incluido algunos términos ya mencionados que pudieran antojarse como obsoletos o en desuso, pero que algunos autores siguen considerando en sus discusiones sobre el tema, como es el caso de la educación por correo o correspondencia. Este cuadro sirve para mostrar una gran variedad de conceptos que es importante aclarar, no se conforma de sinónimos, es decir, palabras usadas para referirse al mismo fenómeno educativo, y que incluso contiene elementos que no se encuentran en el mismo nivel de generalidad. Como ya se ha dicho, la línea que señala la diferencia entre las modalidades educativas es difusa, y es dibujada más tenue o marcada según los autores y contextos.

Si bien la discusión al respecto es un tema que sigue en el aire, y al parecer continuará en tanto que el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje suma complejidad al ya de por sí gran entramado que supone el fenómeno educativo, existen ciertas tendencias al respecto. Por ejemplo, al revisar literatura en este campo es posible notar un cierto consenso en identificar

al término *educación a distancia* como de uso e identidad más general (Verdún 2016), fundamentado en la cualidad remota del proceso que, etimológicamente, brinda mayor flexibilidad, así como apertura conceptual, pero que no necesariamente implica el uso de tecnologías digitales. En esta lógica, la educación a distancia puede englobar a la educación por correspondencia tradicional (prácticamente en desuso), a la educación por señal televisiva o *teleeducación*, o a las formas que se valen de recursos como videollamadas e internet. Ante esto, otros autores apuestan por el uso de conceptos como *e-learning* para referirse al formato que se vale intrínsecamente de recursos digitales, cayendo al mismo tiempo en la paradoja de no implicar la separación física de los usuarios. Sumando a la discusión, existen trabajos académicos donde se usan de forma indistinta términos como *educación virtual* y *e-learning* (Gros 2011; Carmona y Rodríguez 2017) para referirse a mismo fenómeno, englobando a las generaciones más recientes de la educación a distancia que se caracterizan por el uso de recursos digitales como internet, plataformas de *streaming*, servicios de videollamadas o comunicación en tiempo real e incluso, realidad aumentada.

Hasta este punto, me gustaría rescatar a manera de resumen las ideas que han sido desarrolladas en las páginas precedentes para apoyar esta investigación desde la perspectiva de representaciones sociales sobre educación virtual. La primera es que la educación virtual es una modalidad que en su evolución ha estado vinculada a las innovaciones en tecnologías de la comunicación, lo que se traduce en cambios constantes y continuos. Segundo, que estos cambios son asimilados e interpretados de distinta manera por parte de los actores, algunos utilizan o proponen tal innovación de cierta manera, otros de diferente forma, lo cual ha originado una rica polisemia o bosque semántico. Aunado a lo anterior, la pedagogía no ha profundizado en concepciones o reflexiones profundas al respecto, pues históricamente la producción académica versa más sobre lo técnico, sobre la experiencia en lo virtual, que de lo teórico. Esto nos sitúa ante lo vasto de nuestro objeto de representación, una complejidad presente mucho antes de su auge durante la emergencia sanitaria.

Ahora bien, ante esta riqueza de posibilidades, en esta investigación retomo la idea de utilizar el término educación virtual apuntando a una forma de educación a distancia que implica efectivamente el uso de tecnologías de comunicación digitales. La educación virtual desde esta

visión es una modalidad educativa que se vale de ciertos elementos que me permitiré enfatizar a continuación, no sin antes explicar como punto de partida, la decisión de utilizar el concepto de *educación virtual* por encima de los otros ya mencionados. Esta elección, en un primer momento, pretende enfatizar el uso de tecnologías digitales, pero más importante aún, se realiza en congruencia con un primer acercamiento al contexto y la experiencia del profesorado universo de la investigación, pues en sus conversaciones e intercambios cotidianos, este es el término que permanece como constante, condensando y reuniendo las imágenes y sentidos de *lo realizado* en el periodo de confinamiento social.

Para ser más específico, presento las particularidades que hacen las veces de pilares conceptuales, permitiendo caracterizar con mayor claridad el término *educación virtual* en los dos planteles educativos donde se sitúa esta investigación. Las características esenciales de lo que denomino educación virtual en este trabajo son:

- La distancia. Esto se refiere a que los actores del proceso educativo, profesores y estudiantes, se encuentran en planos espaciales diferenciados, alejados, remotos, existiendo muy poca o nula interacción “cara a cara”. En el contexto del estudio, esto corresponde con el abandono obligado del espacio escolar durante la pandemia.
- Sesiones sincrónicas. Lo que denominamos educación virtual implica la realización de “clases”. Las lecciones y principales actividades de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo de forma simultánea, la interacción entre profesores y estudiantes ocurre en tiempo real. He mencionado “actividades principales” en el entendido de que la experiencia educativa puede ocurrir en diferentes momentos, no únicamente en lo que cotidianamente denominamos “clase”.
- Mediada por tecnologías digitales. Este es un componente fundamental. Al encontrarse los actores alejados físicamente, los recursos digitales se configuran como el medio donde se llevan a cabo las sesiones de clase y, por consiguiente, la comunicación e interacción principal entre los profesores y estudiantes, además de algunas actividades escolares. Estos recursos tecnológicos pueden ser de distintos tipos, pero desde la experiencia que sirve como guía a esta investigación, en concordancia con la noción de sincronía, es indispensable el uso de plataformas o aplicaciones de videollamadas en tiempo real:

Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, videollamadas en WhatsApp son algunos ejemplos. A estas se pueden sumar recursos de una diversidad casi interminable, siempre que apoyen el proceso educativo: servicios de correo electrónico, plataformas con contenidos audiovisuales como YouTube, plataformas educativas, por poner unos ejemplos.

En resumen, el objeto de representación es el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo de forma remota, realizado principalmente mediante sesiones síncronas, apoyadas en recursos y plataformas digitales como vías de comunicación e interacción. Esto remite fuertemente a la noción de “clase” como el momento específico donde ocurre el encuentro entre profesores y estudiantes para llevar a cabo las actividades propias de lo educativo.

Esta delimitación permite dirigir la investigación hacia un punto en específico de la realidad en torno al objeto social que he elegido. Con ello, es posible distinguirlo entre otras nociones de modalidades educativas que pueden no corresponder con el objeto en torno al cual estudiaremos las representaciones sociales. Este objeto de representación está acotado, modelado y debe entenderse desde las condiciones sociales, educativas y estructurales propias de los espacios donde se manifestó, es decir, dos escuelas de EMS en donde sí se llevaron a cabo actividades en los parámetros establecidos.

La multitud de conceptos o definiciones que se complementan entre sí dan cabida a que los actores, desde su perspectiva, construyan una visión propia de este fenómeno. Ante diversas posibilidades, los profesores utilizan palabras que les son familiares para referirse a la educación virtual, relacionan conceptos nuevos y diferentes elementos de su vida cotidiana, van consolidando imágenes en torno a “su” idea de la educación virtual. La ambigüedad o amplitud teórica alrededor de este hecho educativo forma, de cierta manera, un campo fértil donde se van construyendo representaciones tan diversas como los contextos, actores y grupos mismos.

En este punto es necesario recordar que la educación virtual no es un fenómeno educativo nuevo o que haya aparecido como consecuencia del confinamiento social y abandono de los espacios escolares. Estamos hablando de una modalidad educativa que sólo tenía presencia en espacios y contextos educativos muy específicos.

1.2 La educación virtual en México en el nivel medio superior

México fue uno de los primeros países latinoamericanos que tuvo experiencias con lo que hasta ese entonces era denominado educación a distancia, pues es durante los años setenta que aparece esta modalidad educativa, inicialmente vinculada a opciones formativas del nivel superior. Según Rama “en los setenta en la región y a escala mundial, se produjo el ingreso de la educación a distancia en el nivel superior como parte de políticas de flexibilización de los accesos y de diferenciación institucional” (2015, p.128). La educación a distancia se manifestó casi exclusivamente en el nivel superior, siendo su aparición en casos muy aislados de formación tipo posgrado o de educación continua, como algunos centros de capacitación magisterial además subsistemas de educación para adultos en México (Valdés y Ganga, 2020).

Otros países donde la educación a distancia tuvo una entrada importante fueron aquellos donde se crearon universidades a distancia que contaron desde su fundación con especificidad en sus modelos pedagógicos y sus contenidos curriculares. Estos proyectos fueron: la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia (Rama y Cevallos 2015).

Aunque en México no se fundaron universidades o instituciones dedicadas expresamente a la formación a distancia, sí se crearon sistemas o programas que ofrecían este tipo de educación en concordancia con las tendencias internacionales de apertura y flexibilidad, además de las necesidades del país en los rubros de acceso-cobertura educativa. Algunos de los hitos en este campo se muestran en el siguiente cuadro

Cuadro 2. Algunos hitos en el desarrollo de la educación a distancia y virtual en México, nivel superior.

Fecha	Hito
1937	Se inauguró la primera estación de televisión en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del recién fundado IPN
1939	La educación extraescolar, como una modalidad de la educación a distancia, apareció por primera vez en la Ley Orgánica de la Educación Pública
1944	Creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio con los primeros cursos por correspondencia
1950	Fundación ANUIES
1952	Primeras emisiones educativas a control remoto del Hospital Juárez al circuito cerrado de televisión de la Facultad de Medicina de la UNAM

1954	La Unesco establece el Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa, con sede en la Ciudad de México.
1955, 1959	La UNAM y el IPN comienzan transmisiones educativas por televisión
1972	La UNAM crea el Sistema de Universidad Abierta (SUA)
1973	Creación de la UPN, ofrece educación a distancia
1974	IPN pone en marcha su sistema de enseñanza abierta
1974	La Dirección General de Institutos Tecnológicos crea el Tecnológico Abierto
1978	Se creó por Acuerdo Oficial del gobierno, el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos
1980	Universidad Veracruzana crea su sistema de enseñanza abierta
1987	“Primera Reunión Nacional de Educación Abierta” por la Dirección General de Evaluación Educativa de la SEP
1988	UNAM es la primera Institución latinoamericana en conectarse a la Internet
1997	UNAM crea el programa Universidad en Línea
1999	Se realiza en la Universidad Autónoma de Morelos la Primera Reunión sobre Educación a Distancia de Universidades Públicas e Instituciones por la ANUIES
2000-2006	En el proyecto nacional del gobierno mexicano 2000-2006, se planteó como meta la integración de tecnologías digitales e Internet en la oferta educativa superior presencial, abierta, a distancia y virtual.

Fuente: Elaboración propia con información de Bosco y Barrón (2008).

Aunque este apartado está enfocado a mostrar el panorama en el nivel medio superior, se ha incluido el cuadro anterior pues muestra los primeros pasos de la educación virtual en nuestro país, proceso que estuvo vinculado a instituciones de educación superior. Esto cobra relevancia puesto que las universidades como instituciones pioneras, comenzaron con opciones formativas a distancia que pronto trasladaron a sus ofertas educativas de nivel medio superior.

Como se puede apreciar, los referentes fueron principalmente universidades pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como son los casos de la UNAM con su Sistema de Universidad Abierta (SUA), la Universidad Pedagógica Nacional con su Sistema Educativo a Distancia (SED), la Dirección General de Institutos Tecnológicos que inició en 1974 un sistema denominado Tecnológico Abierto y la Universidad Veracruzana con su Sistema de Enseñanza Abierta.

En cuanto a los niveles educativos diferentes a la educación superior, esta modalidad educativa tuvo presencia moderada en los niveles básico y medio superior. En el siguiente cuadro se muestran los hitos en estas áreas.

Cuadro 3. Algunos hitos en el desarrollo de la educación a distancia y virtual en México, nivel básico y medio superior.

Fecha	Hito
1966	Se funda la enseñanza secundaria por televisión. Telesecundaria
1971	Se crea la Secretaría de Gobernación de la Televisión Rural de México, dedicada a la educación popular.
1971	Se creó el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), promotor del primer modelo de enseñanza abierta en medio superior.
1973	Preparatoria Abierta en el área metropolitana de Monterrey
1973	Se crea el colegio de bachilleres con un Sistema de Enseñanza Abierta
1973	Surgió el Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SAETI)
1979	Creación del Telebachillerato del CONALEP en Veracruz
1995	Se desarrolla el programa Secundaria a Distancia para Adultos por la SEP
1997	Creación del proyecto Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)
2002	La Dirección General de Televisión Educativa, anteriormente Unidad de Televisión Educativa (UTE), de la SEP, lanzó el servicio de televisión educativa en línea.

Fuente: Elaboración propia con información de Bosco y Barrón (2008)

En el nivel básico destaca la creación del subsistema de Telesecundarias como una de las mayores representantes de opciones formativas con el uso de tecnologías y las opciones de alfabetización para adultos y personas trabajadoras. En lo referente al nivel medio superior fueron importantes la incursión de la preparatoria abierta en Monterrey vinculada al CEMPAE en 1971, el Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres (en ambos casos se trató de ofertas educativas que combinaron presencialidad con tecnologías innovadoras del momento como contenidos por televisión, primeros esbozos de educación a través de tecnologías), el telebachillerato del CONALEP, y por supuesto, la fundación del sistema de Educación Media Superior a Distancia EMSAD. Este último toma especial relevancia pues desde su creación y como aporte a los sistemas educativos a distancia, contempló en su visión y funcionamiento el uso de tecnologías digitales, pues en él “los estudiantes disponen de materiales impresos, videos, audio cintas, software y programas multimedia, además de asesoría grupal e individual” (Bosco y Barrón, 2008).

La educación a distancia en la región latinoamericana y especialmente en nuestro país surge en el contexto de sistemas educativos abiertos en instituciones que ya ofrecían formación

presencial, y en muy pocas situaciones se institucionalizó mediante la fundación de entidades dedicadas expresamente a ofrecer formación en esta modalidad. Si bien esto no debería representar un problema per se, tomar en cuenta estas condiciones de origen puede ayudar a reflexionar sobre falta de identidad y presencia de la educación a distancia y virtual en el plano educativo nacional, y, por consiguiente, la deficiencia o escasez de teorizaciones o perspectivas teóricas más profundas.

Hasta este punto, la educación a distancia estaba todavía lejos de ser conocida de forma masiva. Pese a la riqueza y polisemia del concepto expuesto en el apartado anterior, aun se encontraba relegada a espacios muy específicos, como una alternativa a la educación presencial tradicional, que estaba dirigida a personas con necesidades específicas, como adultos que trabajaban, lo cual los llevaba a buscar opciones para continuar con su formación sin la necesidad de asistir a un espacio físico de forma regular. Por ello, aun no es posible hablar de una presencia realmente importante de la educación virtual en el SEN.

Todas estas manifestaciones de educación respondían a las posibilidades de medios que no permitían canales de comunicación sincrónicos y eficaces, o al menos con una calidad semejante a la que podemos encontrar desde hace pocos años a la fecha. Esto promovió que, hablando de manera general, se trabajara con modelos pedagógicos a distancia carentes de tecnologías interactivas, que asumieron la forma de educación semipresencial abierta (Rama y Cevallos 2015); es decir, procesos formativos remotos pero que requerían momentos de presencialidad donde se llevaban a cabo asesorías o acompañamiento a los estudiantes. Pese a lo anterior, estas experiencias permitieron abrir la brecha para que los avances científicos de las últimas décadas del siglo XX lograran cambios sustanciales en las dinámicas de la educación remota, trayendo a la luz, poco a poco, lo que ahora conocemos como educación virtual.

La educación cien por ciento a distancia aparece a inicios del presente siglo, vinculada con el desarrollo que llevó a una consecuente popularización de tecnologías que hicieron posibles servicios como videollamadas para comunicarse en tiempo real, y plataformas educativas que permitieron compartir contenido, realizando actividades de aprendizaje dentro de sus espacios.

La masificación como consecuencia del cada vez más fácil acceso a estas innovaciones jugó un papel preponderante. En este sentido Rama y Cevallos (2015, p. 48) mencionan que:

Desde los 2000, acorde al cambio tecnológico, se produjo una virtualización de los modelos semipresenciales de educación a distancia, fundamentalmente mediante la introducción de plataformas abiertas, sobre todo Moodle, como ambientes de aprendizaje, con un aumento de la cobertura y un ingreso de nuevos proveedores públicos incluyendo modelos de educación totalmente virtuales sin interacciones presenciales. (...) La virtualización de las interacciones mediadas por las plataformas incrementó los niveles de calidad y estandarización.

Este punto representa un momento de inflexión para la penetración no solo de la educación virtual, sino de las tecnologías en distintas esferas de la vida social. El inicio del siglo fue un momento donde las innovaciones se consolidaron y, lo más importante, comenzaron a ser tangibles, accesibles para el común de las personas: la popularización de la telefonía móvil; el desarrollo de computadoras personales más asequibles, portátiles, además de la posibilidad de conectarse a través de una *red* con personas en sitios sumamente distantes son algunos ejemplos de cómo la tecnología comenzó a ser parte de la vida cotidiana de las personas. En este sentido, hablar de un tópico tan popular como la tecnología en vinculación con la educación fue una conversación casi obligada en el ámbito pedagógico.

Concretamente, a partir del año 2000 en México se fueron consolidando los sistemas y programas educativos abiertos con el uso de las tecnologías digitales. La educación virtual fue parte de las ofertas de formación alternativa de las universidades que ya tenían experiencia en este rubro, y a ellas se sumaron las cada vez más numerosas instituciones de educación superior del sector privado que vieron en esta modalidad educativa una manera de diversificar o hacer más rentable su oferta académica. Según Rama y Cevallos (2015) hubo una migración casi generalizada de los sistemas de educación mixta o semipresenciales a opciones formativas cien por ciento virtuales.

Por su parte, en el nivel básico la virtualidad penetró muy escasamente, lo hizo en los ya mencionados sistemas de enseñanza abierta, principalmente en el ámbito de educación para

adultos. Esto es entendible puesto que la experiencia ha mostrado que la educación en entornos virtuales demanda de parte del estudiantado capacidades de autorregulación, compromiso y responsabilidad en el propio proceso formativo, ser autodidacta, contar con habilidades comunicativas y pensamiento lógico (Navarrete y Manzanilla 2017, p.77), cualidades que no es común ver desarrolladas en las infancia y juventudes.

En el nivel medio superior la experiencia fue más fructífera que en la educación básica. Las vivencias de instituciones que ofrecían formación a distancia en este nivel sirvieron como parteaguas para la creación de la ya mencionada Educación Media Superior a Distancia o EMSAD en 1996, misma que se consolidó su operatividad con la llegada de las tecnologías digitales.

La EMSAD es hoy día una opción de formación orientada a atender las necesidades educativas en poblaciones vulnerables y con difícil acceso a la escolarización, como comunidades rurales o indígenas. Según la Subsecretaría de Educación Media Superior:

Los (centros) EMSAD son coordinados por instituciones que ofrecen el servicio educativo del tipo medio superior como los Colegios de Bachilleres o los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos y, generalmente, se ubican en las instalaciones de escuelas secundarias generales o técnicas, albergues (...) Actualmente existen 1,038 centros donde se imparte la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) distribuidos en todas las entidades federativas. El 82% de los centros están en localidades con menos de 2,500 habitantes, y el 5% se encuentran en localidades con más de 5,000 habitantes (SEMS 2012, p.1)

El servicio EMSAD es una coordinación de diferentes instituciones pertenecientes a distintos subsistemas que ofrecen formación a distancia, no una entidad que cuente con programas y currículos propios, ya que estos van variando según el subsistema al que pertenezca el centro en cuestión. Además, es pertinente aclarar que las actividades no son virtuales en el cien por ciento de los casos, pues la modalidad se adapta a diferentes variantes de operación (escolarizada, semiescolarizada y abierta/virtual) (SEMS 2012, p.1).

También en este nivel educativo, durante la década de los dos mil se consolidaron bachilleratos virtuales pertenecientes a Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, que junto con los

EMSAD concentran la totalidad de la oferta educativa del nivel medio superior a distancia y en espacios virtuales de nuestro país. Al respecto, es destacable la fundación en 2006 de la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia “RED” como un “espacio de diálogo en torno a las necesidades, avances y soluciones de la educación media superior a distancia en México” (CUAyED-UNAM 2021, p.1), organización a la que pertenecen diez IES con bachilleratos en línea, entre las que podemos citar a la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de Guadalajara y el Instituto Politécnico Nacional.

La red busca ser un instrumento para que los bachilleratos a distancia “estén actualizados, sean incluyentes e inclusivos, y aprovechen al máximo los desarrollos tecnológicos” (CUAyED-UNAM 2021, p.1); entre sus actividades están la realización de eventos académicos en torno a esta área de conocimiento y diversas contribuciones, como por ejemplo la adaptación del manual del Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS) para su uso en programas virtuales. Además, cuentan con una publicación periódica denominada *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia* donde se comparten trabajos académicos, investigaciones y experiencias en torno a este rubro.

En esta revisión es importante mencionar una oferta singular de bachillerato virtual: el que ofrece el Gobierno de la Ciudad de México denominado Bachillerato en Línea Pilares (BLP). Este proyecto toma su nombre en 2020 cuando la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México (SECTEI) hizo esfuerzos por actualizar y fortalecer la calidad de la oferta educativa de nivel medio superior en modalidades alternativas de la capital del país (Vadillo et al., 2021). El BLP recoge los antecedentes del Bachillerato a Distancia (BAD), proyecto de formación nacido en 2007 como un esfuerzo conjunto entre la UNAM y el gobierno del entonces Distrito Federal.

Esta modalidad de bachillerato está encaminada a atender sectores de la población en situación de vulnerabilidad económica y social. Algunos puntos importantes del BLP son una filosofía que apuesta por la vinculación estrecha del estudiante con su contexto mediante el abordaje de problemas locales como parte del currículo, y una operatividad cien por ciento en línea, que

“requiere un nuevo modelo de gestión que sustituya todo lo relativo al componente presencial originalmente planteado para el programa híbrido” (Vadillo et al., 2021, p.6).

En suma, la educación virtual en el nivel medio superior en nuestro país tiene una oferta y alcance limitados, lo cual contrasta con la enorme variedad del subsistema de educación media superior, el cual es, estadísticamente, el de mayor complejidad de todo el sistema educativo nacional, compuesto por bachilleratos generales, universitarios, tecnológicos y de formación profesional técnica, los cuales a su vez se diversifican en distintas instituciones.

En el siguiente cuadro que aparece en el artículo *La educación media superior a distancia en México y sus efectos para la equidad educativa* (Chávez y Murguía, 2010), es posible apreciar la diversidad de la oferta de educación media superior en el país y los espacios donde existe educación virtual.

Cuadro 4: Diversidad de Servicios de Educación Media Superior en México

Bachillerato general	Bachillerato universitario	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico
Preparatorias federales por cooperación	Bachilleratos de las universidades (algunos con educación a distancia EMSAD)	Centros de bachillerato tecnológico industrial y de servicios	Escuelas de estudios técnicos
Preparatoria federal		Centros de bachillerato tecnológico, hola agropecuario y forestal	Centros de estudios de arte
Preparatorias particulares		Centros de estudio tecnológicos del mar	
Centros de estudio de bachillerato		Centros de estudios científico y tecnológico del IPN (algunos con educación a distancia EMSAD)	
Colegio de bachilleres (algunos con educación a distancia EMSAD)		Colegios de estudios científicos y tecnológicos de los estados (algunos con educación a distancia EMSAD)	
Bachillerato de arte		Bachillerato técnico de arte	
Bachillerato militar		Centro de enseñanza técnica industrial	
		Colegio nacional de educación profesional técnica	

Fuente: Chávez y Murguía (2010).

Estadísticamente hablando, la autoridad educativa mexicana no ofrece una cifra clara del porcentaje de estudiantes en modalidades virtuales frente a los presenciales, ya que en los informes oficiales solo aparecen recuentos de modalidades escolarizadas y no escolarizadas, entendiendo que estas últimas no necesariamente implican virtualidad. Aun así, para tener una aproximación podemos basarnos en el informe 2021-2022 de la SEP, el cual menciona que, del total de matrícula de EMS de 5 230 594 estudiantes, sólo 369 503 pertenecen a programas no escolarizados: es decir, por relación lógica la cifra de estudiantes en virtualidad debería ser significativamente menor al 7% del total.

Estos datos pueden dar una idea de la escasa presencia de la educación virtual en nuestro país, más aún, tomando en cuenta que en los informes de labores de la SEP ni siquiera existen datos sobre modalidades no escolarizadas en los niveles de educación básica, es decir, que la autoridad solo reconoce este tipo de oferta formativa para los niveles medio superior y superior, con los datos que se han mencionado.

¿Por qué hacer entonces un estudio de representaciones sociales sobre la educación virtual, si su presencia en el panorama educativo de nuestro país es sumamente escasa? Como he descrito, históricamente la educación virtual en nuestro país ha estado vinculada a espacios y poblaciones muy específicos. Este tipo de formación surge como una opción destinada a llevar educación a sectores sociales que no podían acceder a espacios escolares tradicionales, ya sea por sus condiciones económicas, sociales, geográficas y en general, de vulnerabilidad. Sin embargo, en el 2020 todo cambió. Una pandemia, el confinamiento social como forma de mitigar los contagios en espacio público y el consecuente cierre de los espacios escolares cambiaron drásticamente las condiciones y presencia de esta modalidad educativa en prácticamente todo el sistema educativo nacional.

1.3 Confinamiento y abandono de los espacios escolares

La pandemia por el COVID-19 es, hasta hoy día, un fenómeno que ha tenido efectos profundos en prácticamente todas las esferas de la sociedad a escala global. Lo que comenzó como un brote de neumonía por un agente infeccioso desconocido en una provincia de China, terminó afectando a todas las regiones y territorios alrededor del orbe. Según el último informe de la

Organización Mundial de la Salud (OMS), al 22 de enero de 2023, más de 664 millones de casos y más de 6.7 millones de muertes han sido reportados globalmente (OMS 2023), y a esto hay que sumar que, como sucede en fenómenos complejos que afectan a grandes proporciones de población, la cifra puede ser incluso mayor, tomando en cuenta que no todos los países y territorios cuentan con aparatos de vigilancia epidemiológica y mortandad que puedan reflejar el alcance real de la pandemia.

Desde que fue declarada un evento de preocupación internacional a inicios de 2020, los efectos del brote por SARS-CoV-2 se manifestaron. Medidas de prevención que incluyeron el cierre de fronteras y restricciones de movilidad nacional e internacional marcaron el inicio de los intentos por mitigar el avance de los contagios. Esto era preocupante pues, a pesar de que la enfermedad presentaba de hecho un índice bajo de mortalidad, su rápida tasa de contagios provocó la saturación de los espacios hospitalarios para atender a los pacientes con cuadros más graves en las primeras regiones afectadas, lo cual despertó una alarma del peligro potencial.

Las naciones alrededor del mundo adoptaron medidas para intentar frenar, en un primer momento, la llegada de la pandemia a sus territorios y posteriormente, la velocidad de contagios entre la población. Las respuestas fueron muy variables. Hubo naciones o regiones que implementaron medidas más estrictas, como el cierre total de sus fronteras y restricciones fuertes a la movilidad de sus ciudadanos; otras tuvieron respuestas menos intensas, limitándose a llevar a cabo acciones de vigilancia epidemiológica y medidas más amables para evitar el contagio, como el uso de mascarillas y restricciones menos drásticas de movilidad.

Pese a todos los esfuerzos, los casos siguieron al alza, la COVID-19 pronto se diseminó por países y territorios cada vez más distantes al sitio del brote original. Los primeros países afectados fueron los del Sudeste Asiático y Europa, llegando en pocas semanas a naciones africanas y latinoamericanas. Además de las medidas descritas con anterioridad, pronto fue evidente que eran necesarias acciones más complejas. La gravedad fue tal que las estrategias se basaron, principalmente, en evitar el contacto entre la población mediante los mayores medios posibles, lo cual incluyó el cierre de grandes áreas de la industria, el comercio, espacios públicos, y en general, sectores que fueran considerados como no vitales para el bienestar de la población.

En México, el primer caso fue detectado el 27 de febrero del 2020 en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER) en la Ciudad de México, en un paciente con antecedente de haber viajado a Italia, y el primer fallecimiento ocurrió el día 18 de marzo del mismo año (Escudero y Colaboradores 2020). Ante la inminente propagación del virus, el gobierno informó de las medidas de prevención.

El primer pronunciamiento que implicaba una medida extraordinaria y de efectos considerables se hizo justamente a través de la Secretaría de Educación Pública. Un comunicado fue publicado en la página oficial del Gobierno de México con fecha del 14 de marzo de 2020, texto que en el encabezado decía “Se amplía receso educativo del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril, reanudándose clases el lunes 20 de abril” (SEP 2020, p.1). Su contenido fue breve y puntual: informaba sobre la suspensión de clases como forma de aminorar los contagios al disminuir la movilidad de un importante porcentaje de población nacional, de los filtros sanitarios y medidas de precaución para un eventual regreso a clases, y, como último punto, las autoridades afirmaban que “se recuperaría el aprendizaje de los contenidos para cumplir con los planes y programas establecidos en los días de receso” (SEP, 2020 p.1). Esta suspensión de clases de cuatro semanas comprendía el receso escolar por periodo vacacional de semana santa, de tal forma que las actividades cesarían dos semanas antes de lo estipulado en el calendario oficial.

Un par de días después, el 16 de marzo de 2020 se publicó un acuerdo en el Diario Oficial de la Federación que reafirmaba lo dicho. Aquí un extracto de este:

Se suspenden las clases del periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública a excepción del Instituto Politécnico Nacional, como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio nacional (DOF 2020a, p.1).

Si bien en este punto el Gobierno Mexicano dejó claro que la situación representaba un verdadero riesgo para el país, pues una suspensión de actividades de dos semanas era, en ese

momento algo inesperado, quizá muy pocas personas pensaron que el abandono de los espacios escolares se prolongaría más allá del periodo estipulado hasta entonces.

Al hablar concretamente del tópico que nos ocupa, la educación virtual, es importante mencionar que esta primera suspensión de clases no incluía ninguna instrucción de continuar con actividades educativas de forma remota. El único esbozo o pretensión de ello fue un párrafo en el apartado de consideraciones que decía:

Que, asimismo, la LGE (Ley General de Educación) señala la corresponsabilidad de las madres y padres de familia o tutores en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años para lo cual, además de cumplir con su obligación de hacerlos asistir a los servicios educativos, apoyarán su aprendizaje, y revisarán su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo (DOF, 2020a, p.1).

Esto sugería que padres de familia y tutores podrían realizar algún tipo de actividades educativas con los estudiantes en casa, pero sin ningún tipo de obligación, instrucción o guía de parte de los profesores o de las instituciones educativas. Quedaba únicamente como un recordatorio de la responsabilidad de ellos en la formación de sus hijos. Bajo este decreto, cesaron las actividades educativas presenciales, aparentemente, por espacio de cuatro semanas.

Días después, el 31 de marzo de 2020 el gobierno volvió a pronunciarse con medidas más enérgicas encaminadas a que restringir la vida pública del país, Mediante el “ACUERDO por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2” se dio a conocer que se ordenaba suspender de forma inmediata la realización de actividades no esenciales para la vida pública, especificando que únicamente podrían continuar en funcionamiento:

Las (actividades) necesarias para la conservación, mantenimiento y reparación de la infraestructura crítica que asegura la producción y distribución de servicios indispensables; a saber: agua potable, energía eléctrica, gas, petróleo, gasolina, turbosina, saneamiento básico, transporte público, infraestructura hospitalaria y médica, entre otros más que pudieran listarse en esta categoría (DOF 2020b, p.1).

El decreto del 31 de marzo de 2020 no consideraba a las escuelas como parte de las llamadas “actividades esenciales”. Este comunicado alargó, de forma indeterminada, el tiempo de la suspensión de clases. Llegó el lunes siguiente al viernes 17 de abril, día marcado como el final del periodo de suspensión, sin embargo, los profesores y estudiantes no regresaron a las escuelas.

Inicialmente se contempló el regreso a labores presenciales el lunes 20 de abril, siempre y cuando, “se contara con todas las condiciones determinadas por la autoridad sanitaria federal” (SEP 2020, p.1). Lo que resultaba obvio, era que las condiciones que garantizarían seguridad sanitaria estaban muy lejos de cumplirse. La situación se volvía cada vez más adversa, pues a pesar de las medidas de contención la COVID 19 mantenía una alta tasa de contagios en nuestro país, aumentaron las personas con cuadros de gravedad considerable que ameritaban hospitalización y cuidados intensivos, llenando las camas de hospitales, demandando cuidados además de, por supuesto recursos hospitalarios. Ante esto, las autoridades mantuvieron la restricción de la vida pública, el confinamiento de nuestro país, y, por supuesto, la suspensión de clases.

Con el ejemplo de otros países que habían sido golpeados por la pandemia de forma más temprana, era evidente que el fin de las medidas preventivas y el consecuente regreso a clases resultaban aun distantes. Por ello, el gobierno ideó una estrategia para mitigar el rezago que suponía estar fuera de las aulas de forma prolongada, misma que recibió el nombre de *Aprende en Casa* y vio la luz a finales de marzo de 2020. *Aprende en Casa* fue definida por la propia SEP como:

Una estrategia nacional, de aprendizaje a distancia, que tiene el objetivo de brindar el servicio de educación básica a través de televisión, internet, radio y Libros de Texto Gratuitos a niñas, niños y adolescentes para garantizar su derecho a la educación (SEP, 2020, p.1).

Esta estrategia consistió en transmitir lecciones con los contenidos curriculares y estuvo dirigida únicamente a los niveles de educación básica, es decir, preescolar, primaria y secundaria. Primero, a través de medios de comunicación masivos como la radio o la televisión abierta; posteriormente, con el apoyo de plataformas digitales como YouTube además de la propia página

web Aprende en Casa. Las lecciones estaban divididas según niveles educativos, grados escolares y asignaturas. Los contenidos que eran brindados a través de la radio o la televisión tenían diferentes horarios de transmisión, mientras que los contenidos en internet estaban disponibles en todo momento para consulta.

A pesar de que la Secretaría de Educación considera *Aprende en Casa* como un “esfuerzo interdisciplinario, social e institucional inédito” (SEP, 2022), desde su origen la estrategia fue blanco de muchas críticas. Expertos en el tema mencionan que “la intempestiva pandemia y la medida política de quedarse en casa, se estableció sin contar con las condiciones necesarias de conectividad, equipo electrónico y sin una plataforma educativa de alcance nacional” (Gutiérrez 2020, p.2). La enorme disparidad social y económica de los hogares a lo largo de nuestro país hicieron difícil continuar con las actividades formativas en todos los hogares. Desde el punto de vista pedagógico, la estrategia tenía como pilar el cumplimiento en el abordaje de contenidos, requería indiscutiblemente el apoyo de los tutores, y, sobre todo, no promovía una comunicación bidireccional entre profesores y estudiantes. Aunque muchos docentes pretendieron dar acompañamiento a sus estudiantes a través de medios de comunicación diversos, la falta de recursos e infraestructura redujo esta posibilidad.

En cuanto al nivel superior, lo que se vivió aquí fue muy distinto, pues las estrategias recayeron principalmente en las propias instituciones. La mayoría de las instituciones de educación superior (IES) respondieron según su infraestructura, modelo educativo, recursos y capacidad de adaptación, siendo la autonomía el actor principal de este proceso.

Por su parte, el nivel medio superior fue quizá el menos atendido en esta etapa. Sin el apoyo aparente de una estrategia unificada como *Aprende en Casa*, además de no contar con la autonomía o capacidad de una IES para desarrollar sus propias estrategias, la respuesta fue, en extremo desigual. Aquí tomó lugar la complejidad del nivel educativo en nuestro país, pues las estrategias variaron según las propias entidades federativas, subsistemas, coordinaciones e instituciones.

En el cuadro cuatro se da cuenta de la diversidad de servicios educativos del nivel medio superior en nuestro país. La oferta se divide en tres grandes tipos, bachillerato general, tecnológico y profesional técnico. Al respecto, según estadísticas de MejorEdu para el ciclo escolar 2022:

De los 4 985 005 estudiantes de EMS, 62.1% estaba inscrito en el modelo educativo de bachillerato general; 36.9%, en bachillerato tecnológico; y 1.1%, en profesional técnico, en las modalidades escolarizada y mixta (...) funcionaban 18 006 planteles, de los cuales, 83.0% ofrecía bachillerato general; 15.6%, bachillerato tecnológico; y 2.7%, el modelo de profesional técnico. Cabe mencionar que en un mismo plantel se pueden ofertar distintas carreras y programas, por lo que es posible que se imparta más de un modelo educativo, incluso los 3 (MejorEdu 2022, p. 86).

A estas cifras de carácter nacional -que por sí mismas suponen una variedad importante en la oferta de EMS- hay que sumar las dinámicas resultantes de fragmentar el SEN, pues cada estado cuenta con una Secretaría de Educación que regula el funcionamiento de las instituciones educativas en su territorio. Como resultado, además de planteles de EMS que son diversos en su tipo de oferta educativa, existe variedad en cuanto a su adscripción (federal o estatal), lo que supone diferencias importantes en la ministración o disponibilidad de recursos, operación, procesos administrativos, entre muchos otros. Por si ello fuera poco, algunas entidades federativas cuentan con la presencia de bachilleratos universitarios, que en su mayoría funcionan de manera autónoma al pertenecer a IES con la capacidad de autogobernarse.

La pandemia agudizó aún más estas diferencias. Como se ha dicho, la respuesta no fue unificada, las estrategias variaron según las características de cada escuela o de cada coordinación escolar según su posición en el complejo entramado del Subsistema de EMS. Podemos suponer, por ejemplo, que la pandemia impactó y fue atendida de diferente forma en un bachillerato tecnológico de un estado del sureste mexicano como Chiapas o Veracruz, que en un bachillerato general de una entidad del norte del país como Nuevo León; o un bachillerato universitario de la Ciudad de México o Jalisco. Es preciso hacer notar que estos ejemplos toman en cuenta la distancia geográfica, pero esta variante no es esencial para que existan diferencias, puesto que

en una zona geográfica relativamente pequeña pueden existen instituciones diversas, como es el caso de la entidad federativa donde se desarrolló esta investigación.

Este trabajo se enmarcó en la experiencia del profesorado de dos instituciones del nivel medio superior del Estado de Veracruz, escuelas que comparten características que hacen interesante un estudio de representaciones sociales sobre la educación virtual en sus contextos. Quizá la más notoria es el subsistema en común, pues las dos pertenecen al Bachillerato General y son dependientes de la Zona 1 de la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). En este sentido, me permitiré narrar el tránsito que se vivió en esta zona escolar y en las instituciones que conforman el universo de la investigación, desde el confinamiento y consecuente encuentro inesperado con la educación virtual, hasta el inminente regreso a las actividades presenciales posterior a la pandemia.

Zona 1 de la DGB- SEV

La Zona 1 de la DGB-SEV se localiza geográficamente en el norte del estado de Veracruz. A ella están adheridas todas las instituciones que ofrecen formación de nivel medio superior en su modalidad de bachillerato general. Con sede en la ciudad de Poza Rica, atiende a diez escuelas oficiales y 43 particulares¹ (DGB, 2023).

Cuando se decretó la suspensión de actividades escolares presenciales, la Coordinación de Zona replicó esta indicación a sus instituciones dependientes, momento en el cual se dejaron los espacios escolares. Conforme el avance de la pandemia aplazaba de forma indefinida la suspensión de lo presencial, se hizo evidente que, aunque no se podía regresar a las aulas, era necesario cuando menos, intentar llevar a cabo actividades de forma remota.

La zona escolar no fue capaz de diseñar una estrategia de trabajo o brindar acompañamiento y orientación efectiva a sus instituciones. Esto es entendible, pues a la caótica e inédita situación

¹ Aunque las autoridades no brindan información detallada por zona, en el ciclo escolar 2018-2019 la DGB contaba a nivel estatal con 90 escuelas oficiales y 345 particulares incorporadas, que suponían una población estudiantil de 39 879 y 36 207, respectivamente. Aunque el número de instituciones privadas es casi cuatro veces mayor, la matrícula del sector público es incluso ligeramente más grande, lo que se traduce en que las instituciones oficiales son considerablemente mayores en cuanto a su matrícula. Esto se refleja en las plantillas docentes, con una proporción similar, de 3925 profesores en el sector público y 4735 en el privado.

se sumó una gama muy grande de contextos y comunidades escolares. Ante la imposibilidad de proveer recursos a profesores y estudiantes para llevar a cabo actividades de forma remota, las acciones se limitaron a pedir a los docentes que, conforme a sus propios recursos, posibilidades y criterio, continuaran con actividades a distancia.

Como intento de acompañar a las escuelas durante el periodo de confinamiento, se solicitó a los coordinadores de academias y directores de las escuelas que cada docente elaborara un reporte semanal de actividades por asignatura, donde dieran cuenta de las actividades con los estudiantes, si es que las hubiera; adjuntara evidencia fotográfica de los productos y trabajos e incluyera observaciones o explicara los motivos por los cuales no se hubieran llevado a cabo actividades con los estudiantes. Esto se comenzó a trabajar desde el primer día de suspensión, según el testimonio de profesores y directivos de las escuelas participantes en el estudio.

Junto a esta estrategia, algunas indicaciones tomadas por las autoridades fueron: maximizar la empatía o flexibilidad con los estudiantes respecto a su desempeño, sobre todo con el cumplimiento de actividades, modificar las “evaluaciones” para hacerlas menos cuantitativas en favor de una mayor personalización y contextualización, además de evitar calificaciones reprobatorias.

Como quizá ocurrió en otros casos, deficiencias en la organización, incertidumbre y falta de seguimiento a líneas de trabajo fueron la constante durante los casi tres semestres que duró el trabajo a distancia. Ejemplo de ello fue la estrategia de los reportes semanales ya mencionada. El abandono de la presencialidad ocurrió a finales de marzo de 2020, faltando poco más de tres meses para concluir el semestre febrero-julio 2020, tiempo durante el cual se solicitó enviar dichos documentos. Sin embargo, para el siguiente semestre agosto 2020- enero 2021 ya no se utilizó esta estrategia, volviéndola a retomar para el último semestre a distancia que fue febrero-julio 2021.

Aunque la Coordinación de la zona trató de guiar a las escuelas y apoyar según sus posibilidades, al final la respuesta efectiva siempre vino desde abajo, es decir, desde las propias instituciones y más aún desde el profesorado. Cada escuela vivió de manera diferente el periodo a distancia, algunas con condiciones sumamente adversas, otras con un panorama mucho más favorable.

Esta investigación plantea el estudio en dos escuelas, que, si bien no representan polos opuestos respecto a sus condiciones y experiencias durante la pandemia, sí pueden dar una idea de lo vivido en diferentes tipos de instituciones educativas, una de sostenimiento privado, y otra perteneciente al sector público.

Desde entonces al momento que escribí estas líneas, ha pasado poco más de un año del regreso a los espacios físicos en ambas instituciones. Estudiar las representaciones sociales es una oportunidad de entender cómo los docentes construyeron sentidos y significados en torno a una modalidad educativa que se presentó de improviso y formó parte de su vida durante más de un año y medio de trabajo fuera de las aulas. Hacerlo en este momento permite dar una perspectiva valiosa, pues evidentemente, el pensamiento del sentido común de los profesores durante el trabajo a distancia fue diferente al que se configura hoy en día, cuando están de vuelta en los espacios escolares.

Aunque esto podría interpretarse como un sesgo en la investigación, es necesario destacar que la perspectiva de las representaciones sociales permite indagar fenómenos o procesos que se configuraron como especialmente relevantes para los grupos sociales. De esta manera, apelamos a las propias capacidades de memoria de los actores, y al carácter polémico de nuestro objeto de representación que lo sitúa como parte importante de la realidad de los sujetos.

Además, las representaciones sociales deben entenderse como procesos que se gestan en situaciones con características contextuales y sociales determinadas, que permiten la construcción de estructuras que, sin ser rígidas o determinantes, pueden permanecer en el tiempo, especialmente en grupos sociales con una gran cohesión y contexto compartido como son los profesorados en dos instituciones educativas.

Podría entenderse que las representaciones sociales de la educación virtual en este estudio ofrecen una mirada a la distancia, es decir, muestran cómo los profesores piensan la virtualidad desde la presencialidad. Desde luego, la apuesta es que este complejo proceso donde se transitó desde la familiaridad de las aulas, hacia un campo ajeno llamado educación virtual que poco a poco fue transformándose en cotidianeidad para luego retornar a las escuelas, favoreció la

construcción de representaciones que permitieron asimilar lo nuevo haciéndolo parte de la realidad.

1.4 Un acercamiento a los profesores de bachillerato durante la pandemia

El medio superior es quizá el tipo más complejo y diverso del Sistema Educativo Nacional mexicano, como ya se ha visto páginas atrás, se conforma por distintos tipos de subsistemas que ofrecen currículos variados y operan de maneras sumamente diferentes. Sin embargo, algo que sí resulta -hasta cierto punto- común en este nivel son las características del profesorado, las cuales son determinadas en gran medida por los fines de la EMS. Según MejorEdu (2022), estos fines son:

1. Bachillerato general. Enseña a los jóvenes diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas con el fin de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y prepararlos para que continúen sus estudios en la educación superior;
2. Bachillerato tecnológico. Es un modelo bivalente, pues, además del componente académico –que amplía y consolida los conocimientos adquiridos en secundaria y prepara a los estudiantes en todas las áreas del conocimiento–, ofrece formación profesional tecnológica (en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal), lo cual hace posible que el egresado obtenga un título de técnico profesional y pueda continuar en la educación superior.
3. Profesional técnico. Se especializa a los estudiantes en la formación tecnológica al dotarlos de competencias técnicas para participar de las actividades económicas y vincularse al mercado de trabajo. Su carácter es terminal, es decir, los egresados no pueden continuar hacia la educación superior (MejorEdu 2022, p. 82).

Lo anterior se traduce en que en EMS los perfiles docentes están encaminados a ser cubiertos por profesionales “expertos” según sus distintas carreras y áreas de conocimiento. Para lo anterior, en los procesos de ingreso al servicio profesional docente desde 2014, existe un listado de profesiones que son aceptadas para las diferentes materias del plan de estudios de cada subsistema. Por ejemplo, las asignaturas del área matemática de “bachillerato tecnológico”,

cuentan una lista de ingenierías y otras carreras “compatibles”, es decir, que aspirantes que cuenten con esos perfiles pueden concursar para ocupar esas vacantes. Esta situación se repite a lo largo de prácticamente todo el SEN, lo cual da como resultado que profesionales de distintas áreas del conocimiento ajenas a la docencia (ingenieros, arquitectos, comunicólogos, profesionales de la salud, abogados, etc.) se encuentren desempeñando labores docentes.

Los mecanismos o procesos de ingreso a las plazas docentes han sido diversos, y aunque en la actualidad se toma en cuenta la formación didáctico-pedagógica como un elemento a considerar para el puntaje, no es algo que se vea reflejado de manera contundente pues no es considerado como un requisito para participar. Es decir, históricamente no se ha exigido a los docentes de EMS tener una formación pedagógica sólida, a la par de su formación disciplinar.

Más aun, en muchas ocasiones los profesores presentan poca y a veces nula formación docente, lo cual tiene repercusiones importantes en su labor profesional, pues no cuentan desde sus estudios superiores con conocimientos sobre didáctica, evaluación, y en general de saberes que les permitan desempeñar una labor más fundamentada.

Es importante destacar que tampoco es que las autoridades educativas dejen de lado esta dimensión crucial en el profesorado, pues en ocasiones ofrecen cursos de actualización y capacitaciones docentes para subsanar esta situación, además de que cada profesor o profesora puede, desde luego, buscar por su cuenta fortalecer sus conocimientos y habilidades pedagógicos. Como resultado, se configuran plantillas docentes que son muy diversas, conformadas por profesionales de distintas áreas de conocimiento que, además, tienen un dominio de la pedagogía muy desigual.

La especificidad de los perfiles se traduce también en que existe una gran fragmentación de las asignaturas que cada profesor puede cubrir, y esto es una repercusión directa en sus condiciones laborales. Aunque esto depende también de las posibilidades de cubrir horas adicionales según el tamaño de cada institución, la realidad es que es común que los profesores tengan, además de su trabajo docente en la EMS, otras actividades remuneradas para complementar sus ingresos económicos. Algunos ejemplos son trabajar como docentes en otros niveles o subsistemas, o

desempeñarse en actividades completamente distintas a la docencia. Esta situación se vio reflejada en los profesorados de las instituciones participantes.

El papel de los docentes, como es de suponer, fue esencial durante el periodo de confinamiento y en la posibilidad -o no- de seguir con lo educativo a distancia. En este sentido, a las particularidades del profesorado de media superior se sumaron variantes como las diferencias entre los contextos locales de cada institución, e incluso las características de cada comunidad educativa que se atendían en ellas.

Como ya se ha revisado, las autoridades educativas no pudieron coordinar una respuesta que atendiera a las necesidades de todo el sistema de EMS, si bien hubo esfuerzos en diferentes niveles de la estructura, la verdad es que cada institución tuvo que abrazar la situación desde su propia trinchera y con sus propios recursos.

Existen ya numerosos trabajos que dan cuenta de la experiencia del profesorado, de los esfuerzos y las diferentes condiciones que tuvieron que enfrentar al continuar dando clases de forma virtual. Después de revisar algunos que por sus similitudes en cuanto al contexto y objetivos pueden aportar más a este trabajo de investigación, he dado cuenta de que existen algunas constantes en el papel del profesorado durante el confinamiento. Siguiendo la propuesta de análisis de Medina et al (2021) haré una breve revisión en tres sentidos, tecnológico, emocional-afectivo y pedagógico.

La primera dimensión es lo determinante que fue la experiencia o el dominio en el manejo de herramientas tecnológicas por parte de los profesores. En muchos casos, no manejaban recursos digitales con un propósito didáctico, o lo hacían de una manera muy sencilla, nada comparado a las exigencias de dar clases de forma virtual. Trabajos como el de Portillo et al. (2020) muestran que esta fue una situación importante. Mediante una investigación a través de cuestionarios dirigidos a docentes de EMS y superior ofrecen estos datos:

Un porcentaje del profesorado advirtió no estar preparado para el cambio en la modalidad, ya que en promedio sólo el 63.7% [41.6% para docentes de bachillerato y 71.9% de licenciatura] consideró tener las herramientas suficientes para ello. Por otro lado, al hablar de las dificultades que representó el cambio de modalidad, el profesorado

destacó la recepción y evaluación de las actividades escolares de los estudiantes (47.7%), la explicación de contenidos y aclaración de dudas por medio de los canales disponibles (34.1%) y la planeación y adaptación de los contenidos curriculares a la modalidad a distancia (11.4%) como los elementos más complicados para ellos (Portillo y colaboradores 2020, p.11).

Lo anterior significó un aumento de horas de trabajo para aprender, preparar o adaptar los contenidos y estrategias de enseñanza a la virtualidad. Con todo, gran parte de los docentes hicieron uso de herramientas digitales de manera más bien sencilla. Por ejemplo, un estudio sobre el tipo de recursos utilizados por profesores de EMS durante la pandemia (Zacarías y Salgado, 2020) muestra que la herramienta más popular fueron las diapositivas con un 95%, mientras que las asesorías mediante videollamada tuvieron un 66% y las clases en vivo un 74%. Esto supuso que tuvieron que experimentar procesos de aprendizaje y apropiación de saberes para dar clases a distancia.

En suma, la educación virtual representó para los profesores un cúmulo de elementos desconocidos, lo cual, junto a la propia crisis de salud, además de situaciones adversas de distinta índole repercutieron en su dimensión psicológica. Al respecto, hay estudios que hablan sobre la dimensión emocional y actitudinal durante este proceso. Los trabajos evidencian situaciones y emociones complejas, pero en general se puede decir que destacan dos grandes tipos de momentos vividos por el profesorado (Medina et al. 2020; Urrutia, James y Aburto 2022).

En primer lugar, aquellos que dan cuenta de estrés, incertidumbre, donde las carencias fueron una constante en la práctica de los profesores, viviendo situaciones de insuficiencia de recursos para continuar con lo educativo a distancia, situaciones socioeconómicas adversas por parte de los estudiantes y sus familias, elementos que marcaron con distintos matices la labor y el día a día de los profesores durante el periodo de educación en la pandemia.

En segundo lugar, los trabajos que muestran escenarios de logro y de motivación. Aquí los estudios relatan que los profesores tuvieron que valerse de su capacidad resiliente, poner en práctica la parte humanista de la docencia, sobre todo en lo relativo a acompañar y ser empáticos con sus estudiantes para afrontar con éxito el periodo de educación a distancia.

Al respecto, Medina et al. (2020) en un estudio con profesores EMS muestran que durante el periodo de trabajo durante la pandemia experimentaron elementos como preocupación continua, sensación de intranquilidad, tristeza, desánimo, estrés e inclusive problemas de sueño. Al mismo tiempo exponen datos más alentadores, como el que, a pesar de los sentimientos y emociones negativos, un porcentaje importante de los docentes afirmó lograr mantener pensamientos positivos (76%) y capacidad de autogestionar sus emociones.

Esto último es un dato importante pues está fuertemente relacionado con la trayectoria de los docentes, entre más años de experiencia poseían, en general gestionaron de mejor manera la parte emocional del proceso. Autores como Urrutia, Jaimes y Aburto (2022) coinciden en esta afirmación, pues en un estudio sobre resiliencia de profesores durante el periodo de pandemia concluyen que

la resiliencia está determinada por la interacción de componentes emocionales positivos y los años de experiencia docente que confieren a los profesores la capacidad para enfrentar de manera positiva las situaciones adversas en la enseñanza durante el confinamiento por la pandemia de Covid-19 (Urrutia, Jaimes y Aburto 2022, p.8).

El uso de tecnologías y la dimensión emocional tuvieron repercusiones importantes en la parte pedagógica. Si bien hasta este punto se ha hablado de un proceso más bien sinuoso o con altibajos, en general es posible concluir que la mayoría de los profesores vivieron este cambio hacia lo virtual de manera positiva.

Algo que está muy presente es la falta o la deficiencia en la actuación por parte de las autoridades. Las investigaciones concuerdan en que las respuestas verdaderamente efectivas, se dieron de manera orgánica, desde abajo. Fueron los profesores los que la mayor parte de las veces tuvieron que encontrar respuestas, estrategias, que tuvieron que reinventarse. Desde luego, los docentes eran los que conocían a sus comunidades, sus instituciones, sus currículos, tratando de enfrentar el escenario de migración a lo virtual.

De nueva cuenta, Medina et al. (2020) ofrecen datos al respecto, pues en su estudio el 96% de profesores afirmaron haber planeado y concretado sus actividades favorablemente. De ello, mencionan que los puntos clave fueron:

considerar centrarse en los aprendizajes clave y su contextualización, la recuperación de los aprendizajes previos, la integración de temas relacionados con la COVID-19 y sus efectos a través de la adecuación y accesibilidad de los materiales, la flexibilidad en el tiempo y forma de entrega de trabajos y tareas (Medina et al. 2022, p. 129).

Evidentemente, existieron muchas áreas de mejora o retos que los propios docentes detectaron. Por ejemplo, un trabajo que habla sobre la experiencia de profesores en un proceso de capacitación durante la pandemia (González, 2021) destaca que una sugerencia que ellos mismos hacen es “aumentar la práctica en este tipo de cursos, dedicar mayor tiempo a la capacitación” (p.21), lo cual permite inferir que señalan como necesidad prioritaria la formación en el uso de tecnologías. De nueva cuenta, los saberes y habilidades ganados a través de años de trabajo fueron los que permitieron en gran medida salir adelante en esta situación.

En suma, lo importante es hacer notar que los profesores enfrentaron un proceso que sacudió su cotidianidad: migraron repentinamente de la presencialidad hacia espacios virtuales, y aunque las autoridades intentaron hacer frente a esta situación, mucho de lo rescatable durante este periodo se debe a la labor de los docentes frente a sus estudiantes.

En lo tecnológico, lo virtual los tomó por sorpresa, con carencia en el dominio de herramientas tuvieron que aprender a utilizar recursos digitales para trabajar a distancia. En lo psicológico, tuvieron que manejar en su labor la dimensión emocional, tanto la propia como la de sus estudiantes; enfrentaron situaciones de carencia, siempre con la idea de continuar enseñando de forma remota. En lo pedagógico, adaptaron su trabajo diario para lograr el aprendizaje de sus estudiantes, buscaron nuevas formas de enseñar, de evaluar, modificaron contenidos. Esto se conjugó con la complejidad intrínseca del subsistema de la EMS. Como resultado, los profesores, en palabras de una maestra que formó parte de la investigación vivieron el reto de “demostrar que podían seguir siendo profesores incluso a la distancia”. Esta investigación trata de resaltar esta labor, mediante el análisis de las representaciones sociales de los profesorado de dos instituciones bachillerato en torno a la educación virtual. En el siguiente capítulo se explicará a detalle lo referente a las características, funciones, procesos de las representaciones sociales para justificar el estudio de la educación virtual desde esta valiosa perspectiva de investigación.

CAPÍTULO 2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica.

Serge Moscovici (1979, p. 39)

Como expliqué en el capítulo uno, la educación virtual es un fenómeno que irrumpió en la vida de múltiples comunidades escolares durante el confinamiento social como consecuencia de la pandemia por Covid-19. En un instante, la educación virtual abandonó el ámbito de lo extraño, de lo ausente y comenzó a existir para los profesores. Esto, evidentemente, no se refiere a que haya sido inventada o engendrada durante la pandemia, lo que sí ocurrió, fue que comenzó a formar parte de la cotidianidad del profesorado, insertándose en sus quehaceres, en sus conversaciones, en sus imaginarios. Aquí cabe la cita que abre el presente capítulo. Las representaciones sociales, entre otras bondades, permiten entender cómo los sujetos interpretan, actúan y se apropian de lo ajeno, de lo nuevo, y en general, de su mundo.

Este capítulo tiene el objetivo de establecer los principios teóricos que permitirán comprender, mediante el estudio de las representaciones sociales, el complejo entramado que supuso el encuentro entre el profesorado y una modalidad educativa mediada por tecnologías. Inicia con una revisión de los antecedentes de la teoría, ejercicio que destaca el aporte que representa aquí la dimensión de *lo social*. Posteriormente, presento un análisis de los elementos más relevantes desarrollados por Moscovici en su obra primigenia, buscando mediante ello, sentar las bases para comprender la naturaleza y funciones de las representaciones sociales. Después retomo de las ideas originales de Moscovici, la perspectiva de las representaciones sociales como una forma de pensamiento que puede develarse mediante un análisis en tres ámbitos: información, actitud y campo representación, para finalizar con un cruce entre la teoría y la realidad, en específico, intentando hacer un tejido entre la teoría y la educación virtual como objeto de representación. Esto permitirá aproximarme al pensamiento del sentido común del profesorado en torno a este fenómeno educativo.

2.1 De las representaciones colectivas a las representaciones sociales

En 1961 Serge Moscovici presentó su libro titulado *El psicoanálisis, su imagen y su público*, como trabajo resultante de su tesis doctoral. Las ideas contenidas en esta obra marcaron un punto importante en el desarrollo de la psicología y las ciencias sociales y humanas: abrieron un nuevo capítulo bajo el nombre de *representaciones sociales*.

Si bien se reconoce a Moscovici como el autor principal de la teoría, pues fue él quien desarrolló los planteamientos primigenios que gracias a su amplitud permitieron la consolidación de distintas vertientes, así como el desarrollo de diversas escuelas de pensamiento, es importante recordar que toda teoría representa un crisol de ideas que corresponden a momentos con particularidades sociales y del conocimiento específicos

En el caso de la teoría de las representaciones sociales, es notable la influencia del trabajo de algunos autores. Mireles (2021 p. 20) por ejemplo, identifica a George Herbert Mead, William Isaac Thomas, Sigmund Freud, y Durkheim, quienes, siguiendo la línea de pensamiento de Wilhelm Wundt sobre psicología social, desarrollaron trabajos que servirían como influencia para Moscovici. Por su parte, Araya (2002) destaca cuatro incidencias principales en el desarrollo de la teoría:

Émile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas, Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil (p. 20).

Otro autor que nos brinda información al respecto es Ibáñez (2001), quien considera a cuatro teóricos que funcionan como fuentes de aportes significativos a la teoría. Ellos son, de nueva cuenta, Durkheim con su concepto de *representaciones colectivas*; Gabriel Tarde con sus estudios sobre los *procesos conversacionales*; Berger y Luckman con trabajos en la corriente de *sociología del conocimiento*; y un partidario de la psicología social, refiriéndose a Blumer como principal exponente del *interaccionismo simbólico*.

De manera sucinta, podemos decir que el trabajo de Moscovici emerge y se configura en un momento en que el desarrollo del pensamiento sociológico estaba marcado por tendencias deterministas, donde el papel del sujeto estaba de cierta forma relegado a la influencia de la colectividad. Si bien existían esfuerzos incipientes que intentaban responder a la compleja cuestión de la génesis y naturaleza del pensamiento social (como los enunciados en las líneas precedentes), el gran aporte de Moscovici fue lograr una propuesta innovadora que unificara estas tendencias (Ibáñez 2001, p. 169).

Para lograr lo anterior, Moscovici realizó una investigación en la sociedad francesa de la posguerra, donde intentó develar la *imagen* que los parisinos habían construido respecto a un elemento que se colocaba en el centro de atención de la época, el psicoanálisis, rescatando en el proceso el concepto ya mencionado de representaciones colectivas de Émile Durkheim. Aunque ya se ha hecho evidente que los orígenes y antecedentes de la teoría son por demás variados, la referencia directa del propio Moscovici al término acuñado por Durkheim le otorga un protagonismo notorio, sin desdeñar a las otras raíces teóricas.

Para el autor, el concepto de representaciones colectivas contenía una perspectiva valiosa para designar a un tipo de conocimiento que descansaba o existía en la colectividad, y que, desplegando dominancia, se insertaba e incorporaba en la individualidad de cada uno de los miembros de la sociedad. Sin embargo, tal como menciona Piña (2004), para Moscovici los planteamientos de Durkheim respecto a las representaciones colectivas resultaban insuficientes para aprehender las características del pensamiento contemporáneo (el del París de la posguerra), el cual era sustancialmente distinto al de la sociedad de finales del siglo XIX.

Para explicarlo de manera sencilla, Durkheim no podía proporcionar una respuesta a la necesidad de explicar las distintas manifestaciones del pensamiento organizado, pues su noción de representación resultaba demasiado general. Al respecto, Moscovici (1979) menciona “sin embargo, en la medida que no aborda de frente ni explica la pluralidad de formas de organización del pensamiento, aunque todas sean sociales, la noción de representación pierde nitidez” (p.28). Para superar esta vaguedad, Moscovici retoma el concepto y lo revitaliza con características más específicas que permitieran diferenciar a las representaciones de otras formas del pensamiento

como los mitos y el lenguaje, pues “es indispensable (...) abandonar su papel de categoría general, que concierne al conjunto de producciones, a la vez intelectuales y sociales (...) separándola de la cadena de términos similares” (Moscovici 1979, p. 28).

Entender la noción de representación de Durkheim es importante pues permite contrastar y apreciar el valor de la propuesta de Moscovici. Para ello, es necesario situarnos tanto en la perspectiva como el corpus teórico del primer autor. Recordemos que Durkheim desarrolla su trabajo a finales del siglo XIX, gran parte del cual evidencia el esfuerzo por delimitar el objeto de estudio de la naciente *ciencia de las sociedades*. En la explicación de la naturaleza del *hecho social* (que es como Durkheim denomina al objeto de estudio de la sociología), es evidente que la postura imperante en él es una perspectiva determinista, de lo colectivo a lo individual. Para apoyar lo anterior, recupero algunas líneas textuales de su obra *Reglas del método sociológico*, provenientes especialmente de apartado *¿Qué es un hecho social?*

Quando desempeño mi tarea de hermano, esposo o ciudadano, cuando cumplo los compromisos que he contraído, realizo deberes que están definidos, fuera de mí y de mis actos. (...) He aquí modos de actuar, de pensar y de sentir que presentan la propiedad notable de que existen fuera de las conciencias individuales. Estos tipos de conducta o de pensamiento no son sólo exteriores al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se imponen a él, lo quiera o no. (...) Pero, como hoy día es indiscutible que la mayoría de nuestras ideas y de nuestras tendencias no son elaboradas por nosotros, sino que nos llegan de fuera, sólo pueden penetrar en nosotros imponiéndose: y eso es todo lo que significa nuestra definición (Durkheim 1986, pp. 39-41).

En estas líneas podemos identificar claramente que, para el autor francés, existía un ente de pensamiento, un “algo” estrechamente relacionado al hecho social que se manifestaba con independencia de los individuos, existiendo en la colectividad y que, para él, estaba fuertemente ligado a la noción de coerción, de opresión, de determinación. Las razones de esta marcada posición pueden explicarse por el contexto social y de evolución de las ciencias donde fueron acuñadas las ideas de Durkheim. Como explica Mireles (2021, p. 70), en el contexto del

nacimiento de la sociología, el autor francés intentó diferenciar el campo de estudio de esta disciplina con el de la psicología, desarrollando una especie de antagonismo en el proceso. Sus postulados se dirigían a ponderar lo colectivo por encima de lo individual.

En este punto es importante mencionar que su noción de hecho social (y posterior noción de representación) no anulaba por completo la existencia del pensamiento y acción individual en las personas. Lo cual podemos notar en el siguiente extracto:

En cuanto a sus manifestaciones privadas, éstas tienen algo social, puesto que reproducen en parte un modelo colectivo; pero cada una de ellas depende también, y en gran parte, de la constitución orgánico-psíquica del individuo, de las circunstancias particulares en las que se encuentra (Durkheim 1986, p.46).

Si bien existía un fuerte determinismo, en su concepción la persona no reproducía mecánicamente los imperativos sociales, pues las respuestas o manifestaciones individuales resultaban influidas por la particularidad del sujeto. ¿Podría considerarse esto como un esbozo muy temprano de un proceso de interpretación? Lo que sí es claro es que, para Durkheim, lo individual no tenía mayores aspiraciones, pues respecto a lo colectivo, no podía influir en él, no podía modificarlo. El pensamiento individual no resultaba más que una manifestación o producto de lo social. Esta marcada línea de pensamiento se vio reflejada en la noción de representación que acuñaría después.

Hablando en concreto de su noción de representaciones colectivas, podemos encontrar esta propuesta en su obra *Sociología y filosofía* (2006), donde, a través de una refutación a la teoría epifenomenista, argumenta la existencia de formas del pensamiento que él denomina representaciones. Para él, el pensamiento social no puede ser explicado como una manifestación (epifenómeno) de los procesos biológicos o neuronales, pues esto reduciría a la *psique* a un conjunto de breves momentos de cambios orgánicos y reacciones automáticas a estímulos del mundo; por el contrario, la mayor parte de las veces, conforme vamos adquiriendo conocimiento en nuestra interacción con el mundo, vacilamos, tanteamos, reflexionamos, llevando a cabo procesos de elaboración *sui generis* (Durkheim 2006, p.3).

Separar las representaciones de los procesos neuronales permite verlas como elementos complejos, duraderos, y no como un momento efímero de cambios en nuestros sustratos biológicos. Pues como él menciona:

si las representaciones se desvanecieran totalmente a partir del instante mismo en que han surgido de la conciencia actual, si no sobreviviesen más que bajo la forma de un rastro orgánico, las similitudes que pudiese tener una idea actual no serían por sí mismas capaces de sacarlas de la nada (Durkheim 2006 p. 14).

De lo anterior concluye la existencia de las representaciones colectivas como elementos *sui generis*, formas de pensamiento social organizado “fenómenos reales, dotados de propiedades específicas y que se comportan de maneras diferentes unos respecto de otros, según tengan o no propiedades comunes” (Durkheim 2006, p.15). Al no estar condicionadas a la biología neuronal individual, pueden existir con independencia de los procesos orgánicos que ocurren en cada persona, es decir, ocurren en el cerebro de los individuos, pero no están vinculadas o condicionadas directamente a la existencia individual, más bien son capaces de evocar a otras imágenes e ideas, activando las capacidades de memoria, existiendo en el sustrato colectivo e influyéndose unas con otras en relaciones de semejanza, diferencia e incluso oposición.

Hasta este punto la concepción Durkheimiana parece compatible con la propuesta de Moscovici, sin embargo, existe un punto de separación entre ambas nociones que marca una diferencia sustancial en dos características principales: el determinismo y la generalidad. Como ya se expuso párrafos atrás, el pensamiento general de Durkheim tenía una notoria tendencia determinista, preferencia que traslada a su concepto de representación colectiva:

Es posible responder que todos los fenómenos sociales, sin excepción se imponen al individuo desde afuera, la duda no parece posible en cuanto respecta a las creencias y las prácticas religiosas (...) la obligación es la prueba de que estas maneras de actuar y de pensar no son la obra del individuo, sino que emanan de un poder moral que lo sobrepasa. (Durkheim 2006, pp. 24-25).

Durkheim veía las representaciones colectivas, en palabras sencillas, como un sinónimo de “formas de pensamiento organizado”, elementos que en el contexto de la época estaban

fuertemente guiados por la tradición, la religión, la moral e incluso la escuela (de aquí la falta de nitidez que criticaba Moscovici, al equipararlas con otras formas de pensamiento como los mitos o la religión). Sin embargo, su determinación junto con su generalidad no coincidía con el funcionamiento de la sociedad moderna. Este nuevo mundo se encontraba en creciente industrialización, con una producción y especialización cada vez mayor del conocimiento, de esto resulta necesario plantear que las representaciones, más allá de estar condicionadas por una estructura de pensamiento colectivo, general-estático, eran dinámicas, cambiantes, elaboradas en el diálogo entre el individuo con la sociedad, vinculadas fuertemente al contexto sociocultural, a los grupos a los que pertenecemos, donde nos desenvolvemos o actuamos. Las representaciones para Moscovici no eran colectivas, sino sociales.

Lo social tiene implicaciones fuertes en este concepto renovado. Como afirma Piña (2004), “no es casualidad el objeto de estudio y el contexto que escogió Moscovici para realizar su investigación” (p. 30). Eligió estudiar la *imagen* (representación social) de una disciplina que, por las características de una sociedad que sobrevivía a la guerra, se insertaba en la cotidianidad de las personas. Los parisinos hablaban sobre el psicoanálisis y sus tópicos derivados: trastornos mentales, terapias psicoanalíticas, mecanismos de defensa, y demás conceptos freudianos en un intento por comprender mejor, expresar y apropiarse de la experiencia de vivir en un escenario ulterior a un cataclismo como fue la Segunda Guerra Mundial. En este sentido, Moscovici se ocupó por destacar el componente clave de *lo social* de la representación que investigaba, con la premisa de que ésta se construía según la pertenencia de los individuos, en un juego influido por las características de los grupos sociales, según el nivel socioeconómico, según la escolaridad. En distintos grados, con distintas intensidades, encontró que de alguna u otra forma, el psicoanálisis llegó y se insertó en la cotidianidad de París.

Para Moscovici lo social tiene sentido en distintos aspectos. En primer lugar, refiere a que la representación es compartida por un grupo, pero no en la forma “colectiva” durkheimiana, es decir, no por el simple hecho de ser común o conocida por los miembros del clan. Aunque él mismo se refiere a este primer sentido de lo social como “superficial”, no debemos verlo como una implicación vana o carente de sentido, sino de una forma más compleja, pues confiere a las representaciones una existencia organizada, estrechamente relacionada a los sustratos sociales

donde existen, “según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen” (Moscovici 1979, p.45). Las representaciones discurren al seno de sectores específicos de la sociedad, donde los actores comparten e interactúan, según características que les son comunes, mismas que fomentan la cohesión, además del sentido de pertenencia a determinados colectivos.

En niveles más profundos, lo social se manifiesta en los procesos de producción de las representaciones mismas. Este punto marca la diferencia entre lo social y colectivo, pues se aparta de la postura determinista, al asegurar que, las representaciones se gestan desde la interacción de los individuos como sujetos activos de la vida social, como esboza Moscovici “calificar a una representación de social lleva a optar por la hipótesis de que es producida, engendrada colectivamente” (Moscovici 1979, p. 51). En última instancia, el sentido quizá más concreto del calificativo social de la representación se relaciona con la respuesta a la pregunta ¿por qué se producen las representaciones sociales?, es decir, podremos comprender mejor su dimensión social en la medida en que pongamos el acento en las funciones que cumplen dentro de los grupos. Al respecto es posible afirmar que las representaciones sociales contribuyen, exclusivamente, al proceso de formación de las conductas y a la conformación de las comunicaciones sociales (Moscovici 1979, p. 52).

Otros autores han retomado esta línea de pensamiento, ayudando a cristalizar el aporte de la obra de Moscovici. Jodelet por ejemplo menciona que las representaciones sociales “nos sitúan en un punto entre lo psicológico y lo social (...) en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido (...) conocimiento práctico, participante en la construcción social de nuestra realidad” (Jodelet 1989, p. 473). Por su parte y tratando de caracterizar la naturaleza de la realidad que estudian las representaciones sociales, Ibáñez plantea que “la realidad tal y como es, está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para nosotros, pasando a ser, en cierta medida, el resultado, o el producto, de nuestra propia construcción subjetiva de la misma” (2000, p.157).

En conclusión, el concepto de representaciones colectivas es pensado como las formas de pensamiento organizado que existen en el sustrato colectivo, implicando prácticamente al total

de la sociedad, caracterizadas por la determinación hacia el individuo, permanentes en el tiempo y que se manifiestan principalmente en formas como la religión o la moral. El nuevo concepto de representaciones sociales designa a una forma de pensamiento organizado específico, que conjuga lo social con lo individual, que se genera y actúa en la interacción cotidiana de los individuos, vinculadas a sectores específicos de la población. Estas formas de pensamiento discurren y se modifican en estrecha relación con la cotidianidad vivida según los distintos contextos socioculturales.

2.2 Planteamientos en la obra de Moscovici

Moscovici tituló al capítulo primero de su obra *El psicoanálisis, su imagen, y su público* (1979) con una proposición que puede llevar a inferencias claras: las representaciones sociales son un concepto perdido. Líneas adelante justificaba la elección de este nombre capitular: “si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es” (p.27). De estas palabras podemos extraer dos razonamientos principales, el primero, es que las representaciones, como formas del pensamiento organizado, son un ingrediente importante y esencial de la vida cotidiana de los sujetos; el segundo (del cual hablaremos con más detalle en el siguiente apartado), es que la definición del concepto es algo difusa. Pero ¿por qué Moscovici no proporcionaría una definición clara y precisa de la forma de pensamiento que él mismo bautizaba con el nombre de representación social? Desde luego, no se trata de que el autor haya querido sembrar una discordia anticipada respecto al concepto que proponía, más bien, entendía que su propuesta podría dar cabida a múltiples interpretaciones, dejando la puerta abierta a concepciones que, con el paso de los años, vieron la luz al cobijo de sus planteamientos originales. En este apartado haré un recuento de las ideas de Moscovici que conforman el tejido central de esta teoría.

Las diferencias con otras formas de pensamiento organizado

Recordemos que la propuesta de Moscovici es una renovación del concepto de representaciones colectivas, hecho que fue explicado en el apartado anterior. Al ser una propuesta original, uno de los esfuerzos primordiales del autor gira en torno a establecer las diferencias entre las representaciones sociales y otras formas del pensamiento para evitar posibles confusiones y dar

mayor identidad a la noción propia. Esto fue especialmente necesario debido a que, en la perspectiva durkheimiana, no existía una frontera nítida entre las representaciones y otras formas del pensamiento organizado. Este ejercicio de diferenciación se torna especialmente valioso si se realiza con otros elementos que se antojan similares (como los mitos y el lenguaje), y que para el ojo no entrenado incluso podrían considerarse como sinónimos, pero que implican diferencias significativas con las representaciones.

Moscovici asegura que se ha confundido a la representación con otras formas del pensamiento, que, si bien son sociales, difieren en aspectos importantes como su génesis y las funciones o efectos que provocan en la sociedad. En esta caracterización, comienza estableciendo las disparidades que existen con los mitos, pues al referirse a las representaciones, él mismo se pregunta “¿Se trata de una forma del mito y podríamos hoy confundir mito y representaciones sociales?” (1979 p. 28). La confusión podría gestarse desde el hecho que, tanto mitos como representaciones tienen puntos de encuentro, por ejemplo, ambos contribuyen a regular el comportamiento y las comunicaciones en las sociedades, sin embargo, existen diversas características que permiten establecer una diferencia evidente, como por ejemplo el hecho de que regulan el comportamiento y la comunicación, pero en contextos y de formas diferentes.

El mito “para el hombre llamado primitivo, constituye una ciencia total, una “filosofía” única donde se refleja su práctica, su percepción de la naturaleza de las relaciones sociales.” (Moscovici 1979, p.29). Los mitos explican la realidad, permiten que el hombre comprenda el porqué de lo que sucede a su alrededor, pero actúan a través de una relación dogmática, constituyendo imaginarios universales. El punto destacable es que los mitos están relacionados con el pensamiento arcaico, falto de raciocinio, y por ello es necesario establecer una diferencia clara con las representaciones. El autor claramente expone:

Nuestro punto de vista es muy claro: estas representaciones no son ni una forma “arcaica” ni una forma “primitiva” de pensar o de situarse en el mundo, son excrecencias normales en nuestra sociedad. Sea cual fuere el porvenir de las ciencias, siempre tendrán que sufrir transformaciones para convertirse en parte de la vida cotidiana de la sociedad humana (Moscovici 1979, p.28).

El mito caracteriza a las sociedades de antaño, mientras que las representaciones están vinculadas a las sociedades modernas, y su existencia, como se ha explicado, puede ejemplificarse muy bien con la adopción de la ciencia en la sociedad común. El mito era para las personas de esas sociedades su conocimiento total, una *ciencia o filosofía* para la vida, mientras que las representaciones sociales son solo una de las vías para captar el mundo concreto (Piña 2004, p. 28).

Moscovici también considera necesario establecer las diferencias con otras formas del pensamiento que, en palabras propias, “parecen muy cercanas”: la opinión y la imagen. Definiendo a las opiniones como “una fórmula socialmente valorizada a la que un individuo adhiere, y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad” (1979 p. 30), tienen puntos discordantes claros. Por ejemplo y a diferencia de las representaciones, son catalogadas como inestables y dicen poco de los contextos sociales y culturales de los sujetos. Representan un momento de respuesta a un estímulo exterior, instantes en la conformación de los juicios y estereotipos que, sin embargo, sí nos permiten esbozar los comportamientos de los sujetos, puesto que “después de lo que dice un sujeto, se deduce lo que va a hacer” (Moscovici 1979 p. 30).

En cuanto a la imagen, si bien está relacionada con la opinión, aparece como una organización “más compleja o más coherente”, lo que nos lleva a inferir que implica cierto grado de estabilidad en el tiempo, además de una estructura más organizada, conformada por juicios y evaluaciones. Sin embargo, difiere de las representaciones debido a que, según Moscovici, son “un reflejo interno de una realidad externa” (1979 p. 30), que, aunque comparten la cualidad de servir como un instrumento para entender el mundo ayudando a dirigir nuestra percepción e interpretación, tienen una naturaleza pasiva, una “sensación mental” en nuestro cerebro.

Otro autor que hace un ejercicio de reflexión importante en la tarea de diferenciar las representaciones sociales es Ibáñez (2000). Él piensa que una forma del pensamiento organizado que es muy susceptible de ser confundida con ellas es la ideología. Aunque su postura en este tópico en específico difiere con la de Moscovici, (lo cual podría parecer contradictorio en un apartado dedicado a revisar las ideas centrales en la obra del autor francés), me parece que traer

esta perspectiva a discusión contribuye al propósito de motivar la reflexión en torno a la distinción e identidad de las representaciones sociales, que es ejercicio primordial en la obra de Moscovici. Según Ibáñez (2000):

Las ideologías no solamente están vinculadas, con tanta fuerza como las representaciones sociales, con las prácticas, las relaciones y las posiciones sociales de las personas, sino que contribuyen, tanto como las representaciones sociales, a orientar la interpretación o construcción de la realidad social y a dirigir las conductas (...) además cumplen una función de integración de las innovaciones (p. 194).

¿Qué solución ofrece a esta situación? En su respuesta se aparta de dos perspectivas importantes, la que considera a las representaciones como una manifestación concreta y objetivada de las ideologías, producto del encuentro entre esta última y un objeto específico (Robert y Faugeron 1978, citado en Ibáñez 2000), y la que ve a las ideologías como el conjunto organizado de representaciones sociales. Él piensa que ambas visiones reducen a las representaciones e ideologías, respectivamente, a meros epifenómenos las unas de las otras. Para Ibáñez, tanto las ideologías como las representaciones constituyen enfoques importantes para comprender la realidad, pues resuelven el problema de la articulación de los *determinantes simbólicos* y los *determinantes socioestructurales*. Lo que permite distinguirlos es la amplitud y especificidad en el sustrato colectivo. Las representaciones sociales siempre están elaboradas en torno a objetos específicos, por grupos delimitados, no existiendo las representaciones “genéricas”. Dicho de otro modo, cuando hablemos de una representación, siempre deberíamos poder distinguir claramente al objeto real representado, y al grupo que la elabora. Las ideologías tocan colectivos mayores, a veces indeterminados, y muchas veces a la totalidad de la sociedad. Fungen como un “código interpretativo o dispositivo generador de juicios, percepción, actitudes...” (Ibáñez 2000 p.197). Su relación es dialógica, en virtud de que las ideologías forman parte de las circunstancias donde se construyen las representaciones, pero a su vez las representaciones pueden modificar los componentes ideológicos. Aunque quedan claramente diferenciadas tienen una relación estrecha y hasta cierto punto, dependiente.

Estos ejemplos hacen notar que las representaciones sociales pueden confundirse con otras construcciones que pertenecen al mismo sustrato colectivo y que podríamos definir de manera general como el *pensamiento del sentido común*. Esto no debe confundirnos, las representaciones son sólo una de las formas del pensamiento común, pero, como hemos visto, no son sinónimos.

El sentido común discurre en el quehacer diario, en la vida cotidiana, pero puede tomar formas diversas. Algunos autores han hablado ya de la importancia de este pensamiento. Por ejemplo, Ibáñez (2001) retomando a Heider (1958) menciona la preocupación de este último por el estudio de la “psicología ingenua” denominando así al “enorme y complejo sistema de conocimientos psicológicos de sentido común que utilizan las personas en su vida cotidiana, tanto para explicarse a sí mismas su propia conducta como para entender la de los demás, y adecuar, en consecuencia, sus actuaciones” (p. 162). Para apoyar esta idea, cito a Araya (2002), quien menciona que accediendo al conocimiento del sentido común podemos conocer la “visión del mundo” de un grupo social, pues este conocimiento “es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales” (p. 12).

El estudio del sentido común es necesario, pues como se ha dicho, permite acercarnos a la forma en que las personas, en su vida cotidiana, interactúan con la realidad, no únicamente desde las condiciones estructurales o conceptos específicos, sino también través de subjetividades compartidas. Hablando en el campo educativo, este pensamiento debe ser reconocido y aprehendido en su complejidad porque a partir de él puede comprenderse el sentido que adquieren las prácticas educativas específicas (Piña y Cuevas 2004).

De cierta manera, las formas de pensamiento respecto a las cuales hemos diferenciado a las representaciones sociales cumplen estas funciones. Al formar parte del pensamiento del sentido común ayudan a las personas y los grupos sociales a entender, interpretar, apropiarse de su realidad, y a orientar su actuar en el mundo. ¿Cómo podemos entonces diferenciar adecuadamente a las representaciones sociales? La respuesta es que las representaciones sociales tienen una estructura y organización propia, una forma que les da una existencia *sui generis*. Las representaciones sociales llevan a cabo las tareas mencionadas, pero se destacan

claramente al estar conformadas por tres campos o dimensiones que Moscovici (1979) denomina *información, actitud, y campo de representación*, además estar ligadas a procesos específicos desde donde se configuran, bautizados como *objetivación y anclaje*. Estas particularidades serán descritas con mayor detalle en los siguientes apartados.

Las representaciones sociales como un ente tridimensional

Las representaciones sociales son una puerta de acceso al “corazón colectivo” de la sociedad, condensan proposiciones, evaluaciones, reacciones y opiniones organizándose de maneras sumamente diversas y complejas (Moscovici, 1979, p.45). A estas organizaciones Moscovici les ha denominado “universos”, formas del pensamiento que pueden ser conocidas mediante el acercamiento a sus tres dimensiones: *información, actitud, y campo de representación*.

La dimensión de *información* se utiliza para designar “los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social” (Moscovici 1979, p. 45). Esta dimensión es quizá -desde mi perspectiva- la más fácil de dilucidar, pues se refiere a *lo que saben* los grupos respecto al objeto de su representación. Estos conocimientos, datos, información “muestran particularidades en cuanto a su cantidad y calidad, a su carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; y a su trivialidad u originalidad” (Andrade y Bedacarratx 2004, p.86). Esto es entendible puesto que, en nuestra sociedad moderna, son cuantiosas las fuentes desde las cuales podemos obtener información respecto a los objetos que circulan a nuestro alrededor: la prensa, los medios de comunicación masiva como radio o televisión, comunicaciones informales, y más recientemente las fuentes electrónicas como las plataformas de streaming, medios digitales, destacando, por supuesto, las redes sociales. El acceso a la información también está relacionado con la posición en la estructura social, así como con las particularidades de los colectivos. Por ejemplo, si hablamos de la información que distintos grupos sociales puedan tener frente a un objeto social actual, “la Covid-19”, resulta lógico asumir que un grupo de obreros posea, en general, diferentes conocimientos al respecto que un grupo de estudiantes de grado, o que un grupo de trabajadores administrativos del sector salud.

Por su parte, la dimensión de *actitud* se refiere a “la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici 1979, p. 47). Cuando los grupos sociales se enfrentan a

un objeto desconocido que les resulta relevante, toman posiciones al respecto. Estas orientaciones pueden ser favorables/positivas, o desfavorables/negativas, incluyendo por su puesto muchas “actitudes intermedias” (Moscovici 1979, p. 48). El campo de actitud tiene una importancia más allá de sólo mostrar una postura frente a algo, afirmación que podemos argumentar desde dos hechos. El primero es que, aunque en ocasiones ciertos colectivos puedan no tener suficiente información en torno a algún objeto, sí es muy común que tengan posturas definidas. Siguiendo con el ejemplo de la Covid-19, quizá ciertos grupos no tengan datos objetivos y confiables respecto al cubrebocas como un recurso de prevención (tipos de cubrebocas, uso correcto, medidas sanitarias para desecharlo), pero sí pueden tener posiciones definidas en torno al mismo, como la adopción o aversión. El segundo hecho es que “nos informamos y representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (Moscovici 1979, p. 49). En este mismo ejemplo, tomar una actitud positiva respecto al cubrebocas puede llevar a la gente a informarse más acerca del mismo, o a recurrir a fuentes de información que, desde su perspectiva, ofrezcan mayor grado de confiabilidad. Por el contrario, una actitud de aversión puede coartar el deseo de buscar más información en torno al cubrebocas. De esto podemos concluir que la dimensión de actitud es “la más frecuente, y quizá la primera desde el punto de vista genético” (Moscovici 1979, p. 49).

La dimensión que denominamos *campo de representación* “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici 1979, p. 46). Este campo está conformado por el contenido mismo de la representación, organizado con cierta estructura y jerarquía. Los elementos que forman parte del contenido pueden ser tan diversos como los objetos de la realidad y los grupos sociales mismos, pero inevitablemente están relacionados con características y circunstancias propias del objeto representado. Moscovici, por ejemplo, al hablar del campo de representación del psicoanálisis encontró que englobaba cuatro aspectos de él: la imagen del analista, la del analizado, la acción del psicoanálisis y la práctica. Esta dimensión ha dado paso a algunas otras concepciones que intentan explicar el contenido de las representaciones. Así, por ejemplo, Ibáñez (2001) menciona que el campo de representación se organiza en torno a un *esquema o núcleo figurativo* (Abric 2001), que constituye la parte más

estable y sólida de la representación, fungiendo además como un organizador de los demás elementos (2001, p. 186).

Objetivación y anclaje

En el apartado que fue dedicado a esclarecer las diferencias entre las representaciones colectivas y representaciones sociales puntualizamos algo muy importante: las diferencias principales entre estos conceptos radican en los procesos y condiciones de su génesis, y en las funciones que desempeñan. Recordemos que, mientras que las representaciones colectivas son el resultado de una relación de determinación y condicionamiento de lo social a lo individual, las representaciones sociales surgen en un auténtico diálogo entre los sujetos y la colectividad. Moscovici describe a los procesos de surgimiento y función de las representaciones sociales en dos fases denominadas *objetivación y anclaje*.

La objetivación lleva a “hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material.” (Moscovici, 1979, p.75). Puede entenderse como una cristalización de las nociones e ideas abstractas, en entes reales, casi materiales, es decir, como un proceso de *reificación*. Si bien originalmente Moscovici planteó esta fase como una explicación de la inserción de las ciencias o el saber científico en la sociedad, su utilidad es mucho más amplia, pues se la puede generalizar a cualquier tipo de representación y ayudar a describir el funcionamiento del pensamiento social (Jodelet 1986, p. 483). La importancia del proceso de objetivación radica en que, a la hora de materializar lo abstracto, vuelve familiar lo desconocido, amigable lo adverso, lo cual es una de las funciones más valiosas de las representaciones sociales. Moscovici lo deja claro al hablar sobre este momento:

Los elementos de la lengua científica pasan al lenguaje corriente, donde obedecen a nuevas convenciones. (...) Se sustituyó lo percibido por lo conocido. La separación entre la ciencia y lo real se reduce, lo que era específico de un concepto se propone como propiedad de su contraparte en lo real. (...) Al objetivar el contenido científico del psicoanálisis, la sociedad ya no se ubica con respecto a él y a los psicoanalistas, sino con relación a una serie de fenómenos que se toma la libertad de tratar como le parece. (...) el universo desconocido se convierte en familiar (1979, p. 76).

En la fase de objetivación pueden identificarse tres momentos

- 1) *Selección y descontextualización*. Es el paso donde los sujetos extraen o toman sólo algunos elementos de todo el cúmulo de información disponible respecto al objeto de la representación. Recordemos que “el espacio fundamental para la construcción de representaciones sociales es la vida cotidiana” (Piña 2004, p.37), por tanto, la información respecto a un objeto social puede provenir de fuentes diversas, y circular en distintos grupos sociales, tanto el que comparte la misma representación, como los grupos ajenos a ella. Aquí es importante notar que esta selección se realiza con base en criterios culturales y normativos (Jodelet, 1986, p. 482), puesto que no todos los colectivos poseen acceso a los mismos canales de información, ni sus inserciones sociales les “permiten” aprehender lo mismo. Dicho de otra manera, las subjetividades (moral, creencias, ideologías, inserciones sociales) ocasionan que los individuos en cierta medida ignoren o den mayor relevancia a distintos elementos del objeto, en función del nivel de compatibilidad con sus esquemas de valores existentes.
- 2) *Formación del núcleo figurativo*. La información seleccionada se organiza y condensa en una esquema o estructura perceptible y coherente que refiere al objeto de la representación. “La mutación de lo abstracto, su impregnación por elementos metafóricos, individualizan un momento importante de la objetivación: aquel en el cual el edificio teórico es esquematizado” (Moscovici, 1979, p.87). Este esquema permite que el objeto sea mucho más manejable, amigable, familiar, puesto que los elementos se configuran de modo tal que encuentren cabida en el imaginario existente. “Es lo que se conoce como una imagen nuclear concentrada, que captura lo esencial del objeto. Esto alude a una simplificación que permitirá comprender mejor el objeto y a la vez más fluidez en las conversaciones” (Mireles 2021, p.95).
- 3) *Naturalización*. En este paso el esquema estructurado pasa a formar parte de la realidad, es decir, literalmente se convierte en “natural” para los sujetos. Ibáñez lo explica muy bien al mencionar que adquiere un estatus ontológico tal que:

se olvida el carácter artificial y simbólico y se le atribuye plena existencia fáctica
(...) Una vez que ha quedado constituido, el núcleo figurativo tiene toda la fuerza

de los objetos naturales que se imponen “por sí mismos” a nuestra mente, pasa a ser un objeto que “ya estaba ahí” esperando que pudiéramos percibirlo o pensarlo (2001, p. 187).

En general, el proceso de objetivación nos lleva a la configuración de un esquema o núcleo figurativo que permite a la representación convertirse en un marco cognoscitivo estable y orientar las percepciones o los juicios sobre el comportamiento o las relaciones interindividuales (Moscovici, 1979, p. 87).

Por su parte, el *anclaje* es el proceso que corresponde con la función de las representaciones en el entorno social. Es descrito como: “la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad (...) a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici 1979, p.121).

En este momento la representación se inserta en las estructuras sociales de los grupos, encuentra un lugar entre lo ya existente, pasa a ser activamente funcional dentro del complejo engranaje que suponen los imaginarios e intercambios de la colectividad, no es una simple construcción subjetiva inerte o aislada, sino que los individuos verdaderamente la utilizan, “disponen” de ella en su vida diaria. Mireles (2021) nos apoya en el entendimiento de este proceso cuando explica que “el objeto se vuelve un instrumento que sirve para describir, valorar, señalar o explicar lo que antes resultaba extraño. En otras palabras, permite que la representación social se convierta en un esquema de interpretación” (p. 96). Como complemento de la objetivación que vuelve tangible lo abstracto, el anclaje le encuentra sentido y afianza o adhiere a la representación en el plano de las relaciones sociales.

El anclaje hace evidente la función que las representaciones cumplen como intérpretes de la realidad, funcionando como un cristal de lupa que permite dar sentido y comprender lo externo, pues la *imagen conformada* “deja de ser aquello *de lo que se habla* para convertirse en aquello *a través de lo cual se habla*” (Moscovici, 1979, p.122). En el estudio del psicoanálisis esto se ejemplifica muy bien cuando se descubre que las personas comienzan a utilizar conceptos psicoanalíticos para explicar el comportamiento de una persona. Junto a lo anterior, es necesario

resaltar el hecho de que, en esta etapa, la representación misma sufre también de un proceso de adecuación, pues se adapta para encajar en los espacios corrientes de las comunicaciones, se asocia a formas familiares, es pensada a través de ellas, ya lo advertía Moscovici cuando encontró que el psicoanálisis era comparado y asociado a formas más corrientes como las conversaciones o confesiones. La representación tiene efectos en la realidad, pero la realidad también la modifica.

La representación como una relación especial entre el sujeto y su mundo

Ya lo mencionaba Moscovici en su obra: “cuando hablamos de representaciones sociales (...) consideramos que no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo” (1979, p.31). La teoría de las representaciones sociales, como uno de sus principales aportes, concibe de una forma distinta la manera en que se relacionan el objeto (entendido como un componente de la realidad) y el sujeto (él o los agentes que elaboran la representación social). En párrafos anteriores se ha mencionado que una de las diferencias importantes entre las representaciones y otras formas del pensamiento radica en la naturaleza de su génesis: no se forman como un simple reflejo interior del mundo exterior o una reacción a un estímulo dado, sino en un auténtico diálogo, un ir y venir entre los individuos y el mundo. En el proceso, las representaciones cumplen una doble función como constructoras de lo real: construyen al objeto, pero también al sujeto.

El primer proceso creativo, el que ocurre en torno al objeto, es quizá el más evidente. En este punto en particular, Moscovici menciona que

el objeto está inscripto en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y solo existe para ellos en función de los medios y métodos que permiten conocerlo (1979, p.32).

El autor piensa que las personas, los colectivos, tenemos la capacidad de realmente “construir” los objetos que forman parte de la realidad. Esto debe entenderse como la capacidad de asimilar, modificar, combinar las imágenes que subyacen en nuestra mente, teniendo como resultado la construcción de representaciones o la modificación paulatina de imágenes pasadas. De esta forma, otorgamos sentidos y significados a los elementos que, en un primer momento, parecen

como extraños. Los objetos tienen una identidad, esencia, caracterización que es dada por el sujeto en el proceso de relacionarse con él.

Respecto a la construcción del sujeto, Jodelet es clara al poner el acento en esta función de las representaciones sociales “Al decir que la representación tiene un carácter creativo y autónomo, no sólo nos situamos respecto al objeto” (1986, p. 477). En efecto, el hecho de representar permite al sujeto vincularse con su mundo, al tiempo que se caracteriza a sí mismo y posiciona dentro de la colectividad, “se sitúa en el universo social y material, según la organización que se dé o acepte de lo real” (Moscovici 1979, p. 32). Cuando el sujeto representa algo, al mismo tiempo reivindica el papel que juega en la sociedad, evidencia en cierto modo sus ideologías, refuerza sus sentidos de pertenencia. Jodelet lo explica muy bien con el ejemplo de una mujer a quien, en el contexto de una investigación sobre la representación del cuerpo, se le pregunta por el significado del sexo femenino, a lo que ella responde con “el tabernáculo sagrado de la vida”. La autora menciona que, al representar, la interrogada sustituye una designación anatómica que le molesta por una imagen modelo, expresa su relación con la sexualidad, utiliza elementos simbólicos de la comunidad o grupos a los que pertenece (Jodelet 1989, p. 478). En efecto, las imágenes, las opiniones, generalmente son precisadas, estudiadas, pensadas, únicamente en cuanto traducen la posición, la escala de valores de un individuo o de una colectividad (Moscovici, 1979, p. 32). La representación “representa al objeto”, pero también “nos representa a nosotros”.

Por tanto, tenemos que la realidad no es un simple producto de la interpretación de las sociedades y de los grupos, pues a su vez, “impone a su vez las condiciones para su interpretación por lo sujetos sin caer en determinismos estrictos” (Ibáñez 2000, p. 165). Esta relación de influencia mutua es a lo que se refiere Flament (2001) cuando dice que “la representación social se define por la homogeneidad de la población, que se explica a su vez por la colectividad de la representación social” (p. 33).

2.3 Un tejido de teoría y realidad

Esta revisión teórica permite vislumbrar la perspectiva que ofrece el estudio de un fenómeno desde la teoría de las representaciones sociales, sus características propias, de funcionamiento y

de su génesis, así como las particularidades que un objeto visto como objeto de representación debería cumplir. Lo anterior implica encontrar los puntos en donde un *fragmento* delimitado y específico de la realidad, se cruza con lo dicho por la literatura. Como forma de clarificar el estudio de la representación social de la educación virtual, retomaré algunas de las particularidades de este fenómeno educativo en sus momentos de encuentro con la teoría. Dicho de otro modo, este apartado se da a la tarea de responder la pregunta *¿por qué la educación virtual sí puede considerarse un objeto de representación?* justificando la perspectiva del estudio al *tejer* las características comunes tanto de las representaciones sociales, como de la educación virtual durante la pandemia.

Uno de los primeros puntos que surgen como evidentes es que las representaciones sociales *regulan el comportamiento y comunicación de las sociedades modernas*. La educación virtual es un fenómeno que emerge como resultado de la evolución del pensamiento pedagógico junto a la aparición de tecnologías de la información que permitieron comunicaciones cada vez más eficaces, pues esta modalidad educativa precisa el uso de recursos digitales para mantener comunicación sincrónica entre comunicados en distintos escenarios pertenecientes a niveles educativos variados. De esta manera, es posible afirmar que la educación virtual está fuertemente vinculada a grupos humanos que interactúan en escenarios específicos, con características compartidas que, en nuestros casos particulares de investigación, son la propia labor docente como profesión, desde luego con contextos sociales e institucionales comunes. La diversificación y especificidad del conocimiento es una característica propia de las sociedades modernas, en contraposición al conocimiento mítico-universal de sociedades antiguas. Las representaciones que los profesores han construido en torno a la educación virtual orientan su labor, en el sentido que una representación “es una preparación para la acción”, no sólo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici, 1979, p. 32). Las imágenes construidas en torno a este fenómeno permiten al profesorado apropiarse de lo que hacen como “docentes a distancia” y de los elementos que intervienen en esta actividad, proporcionando conceptos, definiciones, palabras mediante las cuales pueden interactuar y referirse a lo hecho en el periodo de educación a distancia. Además, al mismo

tiempo dan forma y modifican (construyen) los elementos que forman parte del fenómeno mismo: herramientas, sujetos, hechos menores que ocurren en el contexto de la educación virtual como las sesiones de clase.

Otra forma en que la educación virtual se manifiesta como representación es que es *una forma para captar la realidad que se nutre de componentes diversos*. La representación de la educación virtual ayuda a aprehender la realidad de los docentes junto a otros elementos que forman parte de ella, ejemplo de ello son las imágenes y opiniones individuales sobre la propia figura docente, su labor y funciones. Además, podemos suponer que cuentan con conocimiento profesional o disciplinar, que, en este caso es manifestado como formación o capacitación pedagógica, tanto general como aquella orientada a educación virtual o al uso de tecnologías en los procesos de enseñanza. Las comunicaciones masivas e información que reciben del contexto (muy evidente y cambiante en el tiempo de confinamiento social) los impactaron constantemente, sin olvidar los elementos o condiciones generados por su posición en la estructura social e institucional. Moscovici lo explica muy bien cuando describe en su obra que las poblaciones de origen español del sudoeste de estados unidos tienen distintos “registros” para interpretar las enfermedades: el saber popular medieval, la medicina popular inglesa, la cultura de las tribus amerindias y la ciencia médica (de la cual podemos suponer existen representaciones), lo que desemboca en que “según la gravedad de la afección y su situación económica, emplean uno u otro registro para buscar la curación” (Moscovici 1979, p.29). El autor afirma que los grupos hacen estas elecciones de forma consciente, según las demandas y características de la situación. Así entendemos que los profesores, a la par de las representaciones sociales, emplean diversos elementos para aprehender su mundo.

Por otro lado, hay que recordar que las representaciones sociales *están relacionadas al contexto social y cultural*, y en este sentido la educación virtual también es un fenómeno fuertemente vinculado a las condiciones institucionales, sociales, de acceso a tecnologías, etc. Como hemos visto, las representaciones están vinculadas al contexto social pues es en la interacción e intercambio cotidiano donde se gestan, modifican y producen sus efectos. La educación virtual es un fenómeno que tomó diversas formas, según los espacios donde se manifestó en respuesta al abandono de los espacios escolares. En la literatura disponible es posible atestiguar que, desde

los niveles educativos iniciales como preescolar y de educación básica, hasta la formación de grado y posgrado, las comunidades escolares vivieron de forma distinta este periodo de educación remota.

Esta enorme variedad de experiencias se relaciona con las características propias del profesorado: edad, formación pedagógica, condiciones laborales y administrativas; las características del estudiantado en cuanto a edad, familiaridad con el uso de herramientas tecnológicas, características más o menos favorables de los entornos familiares, disposición y capacidad autodidacta, entre otras.

También juegan un papel importante las características de la institución: nivel educativo, pertenencia a sistemas y subsistemas, currículo, acceso o disponibilidad de tecnologías, tipo de sostenimiento público o privado; a lo que hay que sumar las especificidades propias del contexto cultural y geográfico donde se sitúan las instituciones que sirven como universo de investigación: si se inscriben en entornos urbanos o rurales, el entorno geográfico como condicionante de acceso a servicios, especialmente de comunicación, etc. En palabras de Jodelet (1986):

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y los contextos en que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás (p. 474-475).

Otro de los puntos abordados tiene que ver con el origen de las representaciones, las cuales son *generadas en un diálogo activo entre el sujeto y su realidad, en la interacción cotidiana*. Al respecto, es válido afirmar que las representaciones construidas en torno a la educación virtual nacen desde la propia práctica del profesorado, de su quehacer en el salón de clases, desde la comunicación con los estudiantes. Se gestan en las conversaciones entre pares; en las juntas de academias para planificar las estrategias a seguir en el contexto de la pandemia; en reuniones y conversaciones con padres de familia; y por supuesto, en el contacto con las autoridades escolares. A lo anterior desde luego, hay que sumar aquellos intercambios y vivencias que ocurren fuera del contexto escolar o profesional: medios de comunicación, redes sociales, comunicaciones informales. Esto es importante pues nos recuerda que, si bien los profesores

podrían contar con información, sentidos e imágenes de la educación virtual, es en la experiencia vivida que algunos elementos nacen, otros desaparecen, algunos más disminuyen o son sustituidos por otros que la realidad presenta como más importantes. Lo que debe ser y lo que no, lo que se puede hacer con los recursos disponibles, las carencias, el trabajo con los estudiantes, la dimensión emotiva, las indicaciones de las autoridades, los obstáculos, y en general la interacción entre los individuos cristaliza los elementos que forman parte o no de la representación.

Esto tiene implicaciones muy importantes hablando en términos de que la representación social está *asignada a agentes sociales específicos*. La característica anterior refiere al hecho de que la representación no es una reproducción pasiva e inerte, sino que se gesta en la cotidianidad, obedeciendo a las distintas condiciones de producción que se comparten por grupos sociales delimitados. En el caso de esta investigación, los grupos sociales que son el profesorado de dos instituciones educativas se encuentran insertos en un contexto institucional donde desempeñan su labor. Los profesores de una misma escuela comparten lineamientos institucionales, estrategias de trabajo, acceso más o menos similar a equipamiento tecnológico, condiciones administrativas, alumnado, situación geográfica, así como el contexto socioeconómico de la comunidad escolar, lo cual influyó efectivamente en la forma que tomó la educación virtual en su contexto. Estas particularidades hacen que puedan construir una *imagen* de la educación virtual *suigéneris*, lo cual nos remite al hecho de que no existen representaciones sociales genéricas.

Otra de las características importantes de las representaciones sociales que permiten justificar el estudio de la educación virtual como objeto en torno al cual se construye dicha forma del pensamiento es que *integran las innovaciones* para los grupos sociales. En esta línea, puede pensarse a la educación virtual como producto de la mejora en las tecnologías de información y comunicación, además del desarrollo del pensamiento pedagógico. Sin embargo, aunque esto es importante, su estatus de innovación recae mayormente en el hecho que, tal como se explicó en el capítulo anterior, la educación virtual irrumpió de forma repentina, se insertó abruptamente en la cotidianidad de las comunidades escolares. La representación les permitió a los docentes apropiarse de una modalidad educativa que hasta entonces permanecía en el ámbito de lo

extraño, lo ajeno. Aunque es posible que hubiera profesores familiarizados en mayor o menor medida con este fenómeno, lo cierto es que la adopción generalizada de la educación virtual durante el confinamiento social marcó un momento de cambio abrupto que se manifestó en nuevos términos, prácticas y conversaciones. El día a día cambió y la representación ayuda a procesar e interpretar estos cambios.

Su *generación a través de los procesos de objetivación y anclaje* da cuenta del camino donde presumiblemente en un primer momento los profesores seleccionaron información relevante sobre educación virtual que llegaba a ellos mediante diversas fuentes, discriminando y jerarquizándola con base en su experiencia, formación, condiciones y su propia escala de valores. En este punto, favorablemente el profesorado pudo construir un núcleo figurativo que pasó a formar parte de su cotidianidad, en un proceso de reificación como un elemento más de la realidad. Anclar este esquema permite que la representación de la educación virtual vuelva en conocida o familiar dicho fenómeno que anteriormente resultaba desconocido. Los profesores al utilizar la representación para referirse a lo que hacen, verdaderamente hablan a través de ella. La representación sobre educación virtual se convierte en la imagen de su quehacer como profesores.

Para analizar la imagen construida por los profesores he planteado hacerlo desde un análisis tridimensional. La *tridimensionalidad de la representación sobre la educación virtual* se compone de elementos que conforman los tres ámbitos de la representación: a) información, o “lo que los profesores saben acerca de la educación virtual”, va desde definiciones o conceptos aprendidos o contruidos, hasta estrategias didácticas, herramientas, roles educativos y pensamientos pedagógicos que ellos poseen relacionados con la educación virtual. Dado que la información puede provenir de fuentes diversas, será interesante explorar la calidad y cantidad de la información que los profesorado tienen al respecto. Esto podría evidenciar si existe formación pedagógica y más específicamente formación en el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza, o si hubo algún proceso de formación docente al respecto, ya sea antes o como consecuencia de la pandemia; b) actitud, correspondiente a la orientación general del profesorado respecto a esta modalidad educativa, dilucidar este ámbito permite comprender mejor la disposición e incluso la dimensión socioemocional implicada en el proceso, así como el

rol que jugaron las particularidades del contexto para cristalizar posturas en torno a la educación virtual; c) el campo de representación, o el conjunto de proposiciones y elementos que formasen, en caso de existir, el núcleo figurativo: imágenes sobre educación virtual, herramientas y recursos tecnológicos, proposiciones y opiniones respecto a, actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea, y en general todos aquellos elementos que el profesorado identifique como estrechamente relacionados con su imagen de educación virtual. Desde el punto de vista de la investigación será quizá el ámbito más importante de explorar, puesto que es necesario develar si existe o no una configuración lo suficientemente organizada y coherente de elementos para presumir la existencia de una representación social sobre educación virtual.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA: UNA FORMA DE ACERCARNOS AL PENSAMIENTO DE SENTIDO COMÚN

La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas.

Moscovici 1979

El objetivo de este capítulo es abordar las principales perspectivas metodológicas en investigación de las representaciones sociales, además de detallar la ruta escogida para aproximarnos al *conocimiento del sentido común* construido en torno a la educación virtual. La cita que abre este capítulo tiene como propósito partir del hecho de que las representaciones sociales son entes que, irremediable y abundantemente, forman parte de nuestra vida común, manifestándose y surgiendo en la interacción que tenemos con las demás personas a través de la incesante serie de intercambios cotidianos.

Se las caracteriza como *casi tangibles* puesto que, aunque no podemos verlas, podemos advertir su presencia al desempeñar funciones claras en la comprensión y conformación de la realidad social. Están tan presentes por que construyen, ordenan, interpretan, dan forma y significado a lo exterior, volviéndolo inteligiblemente parte de nosotros. Esta compleja serie de funciones que cumplen como conformadoras de la realidad, su posición media entre lo psicológico y social, diversidad de conceptos implicados, además de la serie de procesos de interacción desde los cuales surgen y modifican, han hecho que la teoría en torno a las representaciones sociales pueda interpretarse desde distintas perspectivas y ser usada para comprender distintas esferas de la realidad social: *de la educación a la política, del medio ambiente a las relaciones de género, de las relaciones íntimas a la salud* (Jodelet, 2000, p.8), por citar algunos ejemplos. Lo anterior ha consolidado una notable aplicabilidad, amplitud teórica y plurivalencia.

Lo anterior ha permitido que las reflexiones, producciones académicas e investigaciones empíricas hayan seguido trayectos diversos, originando una serie de enfoques que se diferencian, principalmente, por representar miradas e interpretaciones distintas de las ideas centrales de

Moscovici, pero que comparten su “preocupación inicial por comprender cómo interviene lo social en las elaboraciones individuales y cómo éstas terminan en la edificación social” (Mireles, 2021, p.80). A continuación, haré una revisión de clasificaciones que distintos autores han propuesto para delimitar las tendencias en la aplicación de la teoría de las representaciones sociales, posteriormente, ofreceré mi postura justificando las decisiones metodológicas tomadas para desarrollo de esta investigación.

3.1 Distintas formas de mirar lo cotidiano: una revisión de enfoques metodológicos

Una de las primeras en abrir un amplio abanico identificando diferentes tendencias en el uso de la teoría es Denise Jodelet, quien en su conocida obra “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” (1989 p.478) hace una clasificación en seis grupos que ella denomina “ópticas”. La primera se “limita a la actividad puramente cognitiva a través de la cual el sujeto construye su representación”. Aquí aparecen dos dimensiones: la contextual, que remite a los estímulos e interacciones, situaciones sociales que influyen en el sujeto; y la de pertenencia, que refiere a las subjetividades que establecen y refuerzan los vínculos entre el individuo y el grupo, entendiéndolas como “ideas, valores y modelos” comunes. La segunda óptica pone el acento sobre los “aspectos significantes de la actividad representativa”, concibiendo al sujeto como productor de sentidos y significados mediante el uso de códigos. La noción de código nos remite a ideas que se tornan convencionales por las experiencias y condiciones compartidas en un grupo o cultura específicos. Otra óptica concibe a las representaciones como “una forma de discurso”, pues es través del lenguaje que suceden las comunicaciones y se refuerzan los sentidos de pertenencia a grupos determinados. En la cuarta vertiente, el eje de análisis es la práctica social del sujeto en el marco de su posición en la estructura: la representación surge de las condiciones e imaginarios del lugar que se ocupa en el entramado social. La quinta óptica gira en torno a “el juego de las relaciones intergrupales como determinante de la dinámica del grupo”, la interacción cotidiana modifica, cambia a las representaciones. Por último, la sexta perspectiva “sociologizante” parte de la premisa de que el sujeto es, de cierta forma, determinado por ideologías dominantes.

Otros autores han propuesto clasificaciones menos cuantiosas, pero que concuerdan en algunos aspectos con la clasificación propuesta por Jodelet. Pereira de Sá (1998) por ejemplo, establece

una diferenciación en tres “teorías complementarias” con posturas metodológicas marcadas. Una que es más fiel a las ideas originales de Moscovici liderada por Denise Jodelet en París, utiliza principalmente métodos de investigación cualitativos; otra que procura articular la teoría con una perspectiva más sociológica, desarrollada por Willhelm Doise en Ginebra que se vale del tratamiento estadístico correlacional; y una que enfatiza la dimensión cognitiva-estructural liderada por Jean-Claude Abric en Aix-en-Provence, que se vale principalmente el método experimental. Es conveniente notar que, aunque originalmente aparecen como tendencias diferenciadas, el autor hace énfasis en el surgimiento de una clara tendencia ecléctica en el uso de estas vertientes.

Por su parte, la venezolana María Banchs (2000) retoma la clasificación de Pereira de Sá reconociendo la existencia de tres enfoques a los que denomina sociológico, estructural y procesual, identificando como sus principales representantes a Doise, Abric, y Moscovici/Jodelet, respectivamente. Sin embargo, en su análisis retoma sólo a las dos últimas vertientes. En cuanto al enfoque estructural, refiere claramente al trabajo de Abric con su propuesta de la teoría del núcleo central, desde la cual se desprende el análisis de la estructura cognitiva de las representaciones. Este enfoque hace uso del “método experimental o bien de sofisticados análisis multivariados que permiten identificar esa estructura” (Banchs, 2000, p. 3). Respecto al enfoque procesual, identifica una postura socioconstruccionista, clara influencia de los postulados del interaccionismo simbólico, además de una tradición hermenéutica. Tomando en cuenta que la hermenéutica es la “interpretación” del lenguaje por excelencia, es válido afirmar que la consigna metodológica en el enfoque procesual es echar mano de herramientas y estrategias que permitan tocar e interpretar el discurso de los sujetos.

Ibáñez (2001) por su lado, propone la existencia de dos vertientes que coinciden con sendas formas de considerar a las representaciones sociales: simultáneamente un producto y un proceso, *pensamiento constituido* y *pensamiento constituyente* (Ibáñez, 2001, p.175) De esta forma, las representaciones despliegan complejidad intrínseca que se traduce, por un lado, en el enfoque en términos de producto que puede ser guiado por la pregunta “¿qué representación social tiene tal o cual grupo de tal o cual objeto social?” (Ibáñez, 2011, p.207). Este enfoque tiene una clara orientación a develar la conformación y organización de la representación social. Por

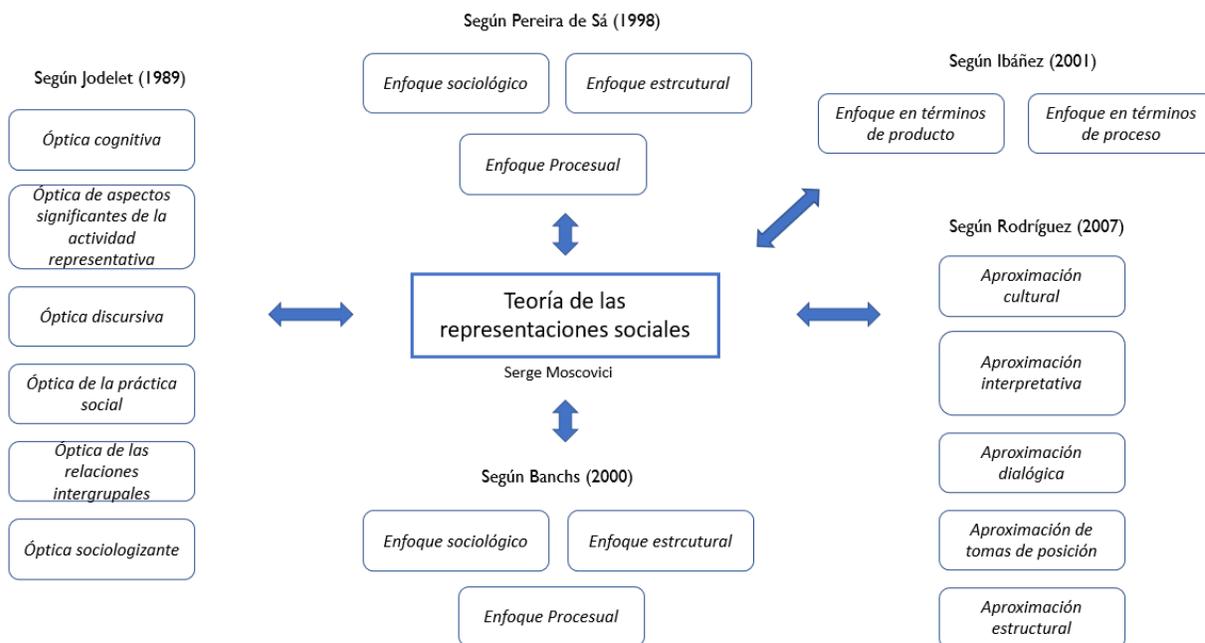
otro lado, la complejidad se traduce en el enfoque en términos de proceso, cuyo análisis gira en torno a las interacciones e intercambios desde donde surgen las representaciones y los efectos que generan. En este enfoque la pregunta guía se puede acotar como “¿por qué tales o cuales características sociales engendran diferencias en las representaciones sociales?” (Ibáñez, 2001, p.207) Una reflexión importante del autor es la consigna de nunca perder de vista el carácter simultáneo de las representaciones como producto y proceso, concebirlas de cierta manera no debe en ninguna circunstancia alejar de nuestra mente esta ambivalencia. Dicho de otro modo, si escogemos acercarnos a las representaciones desde un punto de vista procesual, por ejemplo, no significará que pierdan su carácter de producto. Simplemente se trata de la “focalización selectiva de nuestra atención sobre un determinado aspecto de la representación” (Ibáñez, 2001, p. 203).

Otra propuesta es la de Rodríguez (2007), quien divide las tendencias de la producción académica y de investigación en cinco aproximaciones. La aproximación cultural (referida también como antropológica) tiene como principal exponente a Jodelet, articula los niveles individual y colectivo, tomando en cuenta las determinaciones del contexto. Exigente en términos metodológicos, se vale de métodos etnográficos, entrevistas y análisis históricos para lograr una comprensión “más profunda que la de otras metodologías” (Rodríguez, 2007, p. 163). Compartiendo similitudes con la aproximación cultural, la aproximación interpretativa (Wagner, Flick, Duveen) utiliza métodos cualitativos y tiene una perspectiva construccionista de la realidad social. Analiza temas como la sociogénesis de las “representaciones sociales, sus funciones sociales, su elaboración discursiva” (Rodríguez, 2007, p. 163) insistiendo en el dinamismo del concepto. El enfoque dialógico (Marková) enfatiza el estudio del lenguaje, pensamiento y prácticas sociales como elementos dinámicos, poniendo el acento en la articulación del plano social e individual y los conflictos y contradicciones que se producen, principalmente, en momentos de cambio social. La cuarta aproximación es denominada “de tomas de posición” (Doise, Clemence, Lorenzi), según la autora, versa en torno al carácter consensual y divergente de las representaciones, centrando su estudio en el proceso de anclaje pues es allí donde se manifiesta el lugar del individuo en el entramado social. De esta aproximación, afirma que “Metodológicamente, estos estudios se apoyan en materiales lingüísticos, sobre todo, conjuntos

de palabras jerarquizadas y producidas en cuestionarios o asociaciones de palabras” (Rodríguez 2007, p. 165). Por último, el enfoque estructural (Abric, Flament, Moliner) se dirige claramente al análisis del proceso de objetivación y la organización y estructura de las representaciones, con una clara tendencia en metodología experimental. La autora insiste en que esta clasificación es solo una forma de simplificar la heterogeneidad de la teoría, y que las vertientes deben entenderse como esfuerzos de analizar detalladamente procesos específicos (Rodríguez, 2007, p. 167).

Este sucinto ejercicio de recapitulación de vertientes teórico-metodológicas permite constatar el desarrollo y la vigencia de la teoría de las representaciones sociales, además de la fortaleza y amplitud de los postulados originales. Su rica polivalencia de investigación, a la par del desarrollo de estudios en diversos escenarios, ha propiciado el surgimiento de enfoques o tendencias metodológicas cuyas particularidades estriban, como ya se ha abordado, en las estrategias de investigación, instrumentos de recolección de datos, la manera de analizar e interpretar sus resultados, pero, sobre todo, en cómo interpretan las ideas centrales de la teoría y el objeto social en torno al cual se pretendan estudiar las representaciones sociales. Como es evidente, la variedad es amplia y notable, incluso tomando en cuenta que han sido pocos los autores abordados. La idea fue constituir un panorama general que mostrara perspectivas que variaran en sus aspectos cualitativos y cuantitativos. En el siguiente esquema se puede apreciar un resumen de la variedad de enfoques enunciados en las páginas anteriores.

Esquema 1. Aproximaciones metodológicas en representaciones sociales



Fuente: Jodelet (1989), Pereira de Sá (1998), Banchs (2000), Ibáñez (2001), Rodríguez (2007); actualizado a partir de la propuesta de Mireles (2021)

La postura que asumo después de esta revisión es que los enfoques pueden delimitarse en tres vertientes principales: *la estructural, la sociodinámica y la procesual*. Con esto, no pretendo que se interprete que estoy demeritando a las posturas que consideran una mayor variedad de enfoques, esta variedad es valiosa y no debe entenderse como una fragmentación, sino como una suma de perspectivas complementarias. Sin embargo, considero que una clasificación en tres enfoques puede dar cabida a las propuestas más numerosas, en la medida que dos o más vertientes pueden estar incluidas en una con mayor amplitud teórico-metodológica, lo cual otorga mayor robustez y simplicidad a las aproximaciones. Por poner un ejemplo, en la propuesta de Rodríguez (2007) las *aproximaciones cultural e interpretativa* son coincidentes con el enfoque procesual, lo mismo que si analizamos las características de la *aproximación de toma de posiciones*, podemos dar cuenta que es equivalente al enfoque sociodinámico. A continuación, presento un cuadro que sirve como síntesis de las características de los tres enfoques considerados.

Cuadro 5. Enfoques metodológicos en representaciones sociales

Enfoques metodológicos	<i>Enfoque procesual</i>	<i>Enfoque estructural</i>	<i>Enfoque sociodinámico</i>
Principales exponentes	Jodelet, Duveen, Wagner.	Abric, Flament, Rateau y Lo Mónaco, Moliner.	Doise, Clemence, Lorenzi.
Foco de estudio	Elaboración, generación discursiva, significados y representación, diálogo sujeto-contexto	Contenido, estructura, organización cognitiva.	Determinaciones sociales, condiciones de producción y circulación.
Metodología	Principalmente métodos cualitativos	Principalmente metodología experimental	Principalmente métodos estadísticos correlacionales
Técnicas e instrumentos	Técnicas etnográficas, entrevistas en profundidad, grupos focales, análisis de discurso.	Métodos asociativos, asociación de palabras, tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos.	Asociación de palabras, índices de similitud, análisis factorial, análisis de similitud-

Fuente: Jodelet (1989), Pereira de Sá (1998), Banchs (2000), Ibáñez (2001), Rodríguez (2007), actualizado a partir de la propuesta de Hernández (2022)

Para los fines expuestos en este proyecto de investigación, el enfoque que servirá como guía para el diseño y desarrollo metodológico, así como cristal de lupa para análisis e interpretación será el enfoque procesual. La pertinencia la fundamento en el propio desarrollo de la teoría, puesto que “La elección de una metodología (tanto de recolección como de análisis) es determinada,

por supuesto, por consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, imposiciones de la situación, etcétera)” (Abric 2001, p.54).

3.2 Un enfoque procesual enriquecido

Aunque el enfoque que servirá como guía para el desarrollo de esta investigación será el procesual, con miras a lograr una comprensión más profunda y rica de las representaciones sociales en torno a la educación virtual se ha optado por una metodología enriquecida con elementos tradicionalmente ligados a otros enfoques. La flexibilidad de la teoría permite tomar estas decisiones metodológicas, pues durante la revisión de las propuestas que hacen diversos autores, se puede constatar la constante premisa de que la variedad de aproximaciones teórico-metodológicas no debe entenderse como una fragmentación o dicotomía, sino como una serie de vertientes que se pueden enriquecer y complementar. Tal como afirma Pereira de Sá (1998) “no se trata de abordajes incompatibles entre sí, en la medida que provienen todos de una misma matriz básica y no la desvirtúan en modo alguno” (p. 65). Por lo anterior, aunque el camino principal está marcado por la perspectiva procesual, se echará mano de técnicas relacionadas a la vertiente estructural con el objetivo de aprehender aspectos específicos del objeto, como, por ejemplo, el contenido mismo de la representación. Enseguida presento una descripción de las características e implicaciones metodológicas del enfoque procesual. La elección de los instrumentos y técnicas será detallada más adelante.

Metodológicamente, asumir el enfoque procesual implica dar importancia a las relaciones que establecen los actores, entre sí mismos, y sobre todo con el escenario en el cual se inscriben. Al respecto, Ibáñez (2001) menciona que “el hecho de privilegiar los procesos conduce a otorgar una importancia básica a la cuestión de la inserción social de los sujetos” (p. 207). Los profesores de educación media superior, como sujetos que construyen representaciones, juegan y actúan en un entramado de elementos contextuales que deben ser analizados de forma holista.

Para clarificar la idea de la complejidad que representa aquí *lo social y contextual*, Jodelet (1986) abre al camino para una rica interpretación al respecto:

Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a

través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (p.473).

Por tanto, asumir esta perspectiva demanda el uso de estrategias que permitan acercarse y mostrar cada uno de los elementos enunciados. Esto representa un reto: se deben entretelar las dinámicas sociales y las “experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos” (Moscovici 1961, p.41).

Este complejo tejido de elementos subjetivos se debe ordenar y descifrar con pautas de interpretación específicas, a las cuales Banchs (2000) denomina *presupuestos epistemológicos y ontológicos* del enfoque procesual. Desde el punto de vista epistemológico, es decir, la forma de conocer la realidad o acceder al conocimiento de ésta, menciona que:

- “Es necesario partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje”. Esto concede especial importancia al papel que juegan los actores como constructores de sus subjetividades. En esta investigación los actores son los profesores de educación media superior. La intención es privilegiar el estudio de su discurso, dar voz a lo vivido como un grupo social que, en circunstancias y situaciones específicas se “enfrentaron” a la educación virtual incorporándola a su práctica cotidiana.
- “Se privilegian dos vías de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; otra, la triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigadores”. Este presupuesto tendrá eco en la elección de las estrategias e instrumentos de recolección de datos. La idea es elegir instrumentos que permitan ver el contenido de las representaciones, y otros que den cuenta de la dimensión social de los sujetos en el contexto.

En cuanto a la concepción ontológica: naturaleza del objeto de representación:

- “La naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta vía, alude a un conocimiento del sentido común versátil, diverso, kaleidoscópico.” Recuperando la idea

de un objeto multiforme, polisémico, polémico. Que aparece constantemente en los discursos de los sujetos, de distintas maneras y produciendo diferentes efectos.

Para llevar a cabo el acercamiento del enfoque procesual, la orientación general es echar mano de estrategias que favorezcan el análisis del lenguaje, entendido como el medio principal donde se llevan a cabo las interacciones habituales entre las personas. Esto, generalmente, se realiza desde técnicas “cualitativas de recopilación y de análisis de discursos y de prácticas (técnicas etnográficas, encuestas sociológicas, análisis históricos, entrevistas en profundidad, grupos focales, análisis documental, técnicas de asociaciones verbales)” (Rateau y Lo Mónaco, 2013, p.30). En este mismo orden de ideas, Ibáñez (2001) menciona que “el procedimiento clásico (...) consiste en acceder a un material discursivo, cuya producción puede ser, o bien espontánea (conversaciones, entrevistas, libros...), o bien inducida por cuestionarios más o menos estructurados” (p. 204).

En cuanto al tipo de análisis proyectado, se ha optado que, en concordancia con la propuesta original de Moscovici (1979), el acercamiento a las representaciones se realice mediante el análisis tridimensional de las representaciones sociales. Las tres dimensiones corresponden a los campos de información, actitud y campo de representación. Considero que esta mirada permitirá acceder a la compleja ambivalencia de las representaciones: por un lado, al contenido conformado por imágenes, significados y sentidos, y por otro, acceder también al complejo sistema conformado por las inserciones e interacciones sociales de los profesores.

3.3 Participantes del estudio

El universo del estudio está conformado por dos instituciones educativas de nivel medio superior de la zona metropolitana de Poza Rica, en el estado de Veracruz: el Colegio Sn. Ángel de Poza Rica, situado en la ciudad antes mencionada, y la Escuela de Bachilleres Oficial Papanteca, localizada en la ciudad de Papantla de Olarte. La primera de ellas es de sostenimiento privado, y la segunda de sostenimiento público.

El alcance de la pandemia y sus efectos en el SEN fue total, y aunque existen ya investigaciones que abordan el tema desde perspectivas muy diversas, la mayoría de ellas han sido desarrolladas en el nivel superior, sobre todo en el ámbito público, además, los trabajos se concentran en

instituciones localizadas en las grandes metrópolis como Ciudad de México y Guadalajara (Escudero, 2021). Por lo anterior, me pareció importante desarrollar esta investigación en el contexto de dos escuelas localizadas en una entidad federativa, pertenecientes a un nivel poco estudiado como es el medio superior.

La selección de ambas instituciones se fundamenta, primeramente, en la posibilidad de explorar las representaciones sociales construidas por los profesores en dos contextos educativos con similitudes y, al mismo, tiempo diferencias. Esta oportunidad emana también de la experiencia laboral, lo cual me daba apertura a desarrollar la investigación sin las dificultades habituales de acceso al campo, sobre todo en una institución de sostenimiento privado.

En concreto, la característica esencial para la elección de las escuelas es que su profesorado haya trabajado de forma virtual durante el confinamiento social y consecuente cierre de planteles. Esto es, haber continuado, en mayor o menor medida, con las actividades de enseñanza y aprendizaje a través de recursos y plataformas digitales.

Entre las características que se configuran como constantes en ambas instituciones se encuentra el nivel educativo de Medio Superior. Así mismo, ambas están adheridas o pertenecen al mismo subsistema, la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación de Veracruz, por lo tanto, ambas ofertan el mismo currículo de bachillerato general, que establece asignaturas comunes de primero a cuarto semestre, y un esquema de asignaturas de tronco común y asignaturas de especialización por área de conocimiento para cuarto y sexto semestre. Relacionado con lo anterior, las dos instituciones pertenecen a la Zona 1 de la DGB que comprende a los municipios de la zona norte del estado y tiene sede en la ciudad de Poza Rica, encontrándose ambas en la zona urbana de la misma zona metropolitana.

La diferencia que funge como eje principal de la selección de estas dos escuelas es el tipo de sostenimiento: público y privado. Esta característica es esencial, pues supone variables interesantes que afectan directamente las características de la institución misma y del profesorado, y, presumiblemente, tendrán incidencia en la configuración y conformación de las representaciones sociales. El supuesto es que el tipo de sostenimiento marca diferencias en la configuración de las representaciones sociales de la educación virtual.

En cuanto a las instituciones mismas, una de las diferencias más notorias se encuentra en la infraestructura y equipamiento. Como se describirá más adelante, según los propios directivos de las instituciones participantes en la investigación, en la zona las escuelas del sector privado generalmente cuentan con mejores instalaciones y mayor acceso a herramientas y dispositivos tecnológicos y digitales que las del sector público.

En cuanto al profesorado, las características son variables, sin embargo, resaltan aquellas relacionadas a las condiciones administrativas y de contratación, la carga horaria y su antigüedad en la labor docente en la institución, situaciones que se detallarán en los resultados.

Al ser una investigación sobre la representación social de la educación virtual por profesores, estas dos características resultan esenciales como criterios de discriminación. Los sujetos de investigación son profesores que hayan ejercido su práctica docente en el periodo de distanciamiento y confinamiento social.

Debido a que las instituciones tienen una plantilla docente más bien comedida, siendo en la institución privada de 26 profesores, y en la pública de 37, los criterios de selección no fueron demasiado exhaustivos, imperando la disponibilidad de los profesores a participar en el estudio.

3.4 Instrumentos para acceder a la representación social

Los instrumentos de acopio fueron elegidos en función de la naturaleza de las representaciones sociales como objeto de investigación. Moscovici ya mencionaba que, aunque circulan sin cesar en nuestra realidad cotidiana, son difíciles de aprehender. Para acceder a ellas es necesario examinar las comunicaciones, el lenguaje, lo que dicen los sujetos. Por ello, los instrumentos estuvieron precisamente encaminados a recuperar el discurso de los profesores en torno a la educación virtual. Al respecto, fueron dos instrumentos² los elegidos: la asociación de palabras, y la entrevista.

Asociación de palabras. Consistió en pedirle a los participantes que escribieran las seis primeras palabras que se les vinieran a la mente al proporcionarles una frase o término introductorio. En

² Tanto la guía de entrevista como el instrumento de asociación de palabras que fue entregado a los docentes se encuentran en el apartado de anexos de este trabajo.

este caso el término introductorio fue “educación virtual”. Después de anotar las seis palabras, debían enumerarlas según el orden de importancia respecto a la educación virtual, siendo 1 el más importante, y 6 el menos importante o relacionado. Esta herramienta es útil pues le da total libertad al sujeto de evocar las ideas o elementos mediante los cuales representa a la educación virtual, sin ninguna predisposición por parte del investigador. Además, permite observar las relaciones y estructura de los elementos enunciados, pudiendo acceder al centro o núcleo de la representación.

Entrevista. Fue el instrumento que permitió tener una comprensión más profunda y rica de las representaciones en ambas escuelas. Si bien la asociación de palabras resulta útil para mostrar el contenido y la estructura, no brinda muchos detalles sobre las comunicaciones, la cotidianidad, los sentidos, etc. La entrevista fue diseñada siguiendo el análisis tridimensional ya propuesto, es decir, se elaboró una matriz con preguntas dirigidas a explorar cada dimensión de la representación: información, actitud y campo de representación. El cuadro de Cuevas “Propuestas de diseño de una entrevista semiestructurada” (2016, p.120) sirvió como guía en su elaboración. Aunque el guion contenía preguntas específicas, en ocasiones se aprovecharon las respuestas de los informantes para explorar con mayor detalle ciertas informaciones.

La asociación de palabras fue sistematizada mediante la estrategia de redes semánticas naturales (Valdez, 1998). Esta propuesta fue elegida por que permite mostrar además del contenido, las relaciones y la estructura entre los elementos evocados, lo cual es importante porque, según Moscovici, los elementos de una representación tienen una estructura, una jerarquía, comprenden relaciones estrechas. Las relaciones aparecen cuando los informantes asignan un número a cada elemento evocado según su importancia, y así, según la frecuencia de aparición y el número asignado, se van calculando los “pesos semánticos” de cada término. Como resultará fácil comprender, los términos que reúnen los mayores pesos semánticos son los que conformarán el núcleo de la representación. Además, se pueden vislumbrar aquellos elementos que, sin pertenecer al núcleo central, cumplen las veces de elementos periféricos, dando mayor riqueza a los principales.

Por su parte, la entrevista fue sistematizada de una manera artesanal. Primero, se hizo la transcripción en un documento de Word, respetando la estructura de la matriz elaborada. Posteriormente, se hizo un primer barrido, eliminando muletillas, vicios en el lenguaje, señalando también los cambios en el tono de la voz, las risas, y en general aquellos elementos no verbales que ayudaran a dar mayor significado o énfasis a lo dicho por los profesores.

Posterior a ello, se elaboró un cuadro general de doble entrada por cada institución, respetando las tres dimensiones, y en él se fueron integrando fragmentos de las entrevistas de los profesores que eran alusivos a dicha dimensión. Por su puesto, se asignó una clave para identificar los contenidos. La clave estuvo compuesta por *Pública* o *Privada* según la institución, seguido por la asignatura que fuese más representativa según el área académica de cada docente, y finalizando con su edad. P. ej. “Privada, Matemáticas, 28a”

Este diseño conjuntó dos elementos tradicionalmente ligado a dos enfoques, el estructural y el procesual, lo cual concuerda con la propuesta de un enfoque procesual enriquecido descrito páginas atrás. De manera anticipada, puedo decir que en los resultados se evidenciará que en presencia de una representación social propiamente constituida, ambos instrumentos fueron complementarios, ayudaron a entender de una manera más rica y a dar mayor sentido las representaciones en ambas escuelas.

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN VIRTUAL COMO INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO PRIVADO

Como se ha descrito en los capítulos anteriores, el contexto juega un papel esencial en el estudio de las representaciones sociales, pues estas formas de pensamiento tienen su génesis en la interacción entre los grupos y los escenarios en donde existen, además, se modifican cumpliendo sus funciones en los complejos entramados de los grupos sociales contemporáneos. En este sentido, una de las hipótesis tempranas de esta investigación fue que, ante un escenario de turbulencia como el abandono de los espacios escolares que desembocó en la adopción repentina de la educación virtual, las condiciones institucionales, sociales y particulares de los sujetos jugaron un papel fundamental en la conformación de representaciones sociales disímiles en las dos escuelas universo de la investigación. Diferentes niveles de acceso a recursos digitales, características del alumnado, incluso condiciones administrativas y laborales conforman una trama distinta en el tejido del pensamiento del sentido común.

El análisis e interpretación de la información obtenida en el trabajo de campo se realizó a través de las tres dimensiones de las representaciones sociales, lo cual permitió aproximarnos a su complejidad mediante dos tamices: por un lado, de los planteamientos teóricos descritos en el capítulo correspondiente, por otro, a través de las características de los contextos institucionales y las particularidades del profesorado de cada institución.

A continuación, comienzo con una descripción que se desarrolla en tres aspectos: las características institucionales, la descripción de los sujetos, complementando con el proceso de tránsito que se vivió en el abandono-regreso de los espacios escolares. La intención es entender cómo estos aspectos se ven involucrados en la construcción de subjetividades, imágenes, discursos y tomas de posiciones en torno a un fenómeno que pasó del campo de lo ajeno, extraño, al ámbito de la cotidianidad. Posteriormente, presento el análisis de la representación en sus tres dimensiones: campo de representación, información, actitud, comenzando en este capítulo cuatro con el caso del Colegio Sn. Ángel, para continuar en el capítulo cinco con la escuela de Bachilleres Papantla.

4.1 Contextos, sujetos y tránsito en el Colegio Sn. Ángel de Poza Rica

El Colegio Sn. Ángel de Poza Rica es una institución privada multinivel perteneciente a un consorcio educativo que tiene presencia en tres estados de la República Mexicana. Brinda servicios educativos los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, estando este último adherido a la Zona 1 de la Dirección General de Bachillerato (DGB) en Veracruz. Se encuentra ubicado en la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, población principal de la zona metropolitana homónima en el norte del estado. Su ubicación es privilegiada, pues está cerca de avenidas principales y zonas comerciales, contando con todos los servicios disponibles en la conurbación. Mediante la información recabada en las entrevistas, además de conversaciones con los directivos en las etapas de acercamiento y acceso a la institución, fue posible obtener un panorama de las características de la institución antes de la pandemia, además del proceso que vivió su comunidad con la llegada de la educación virtual, consecuencia del confinamiento social.

Al ser una escuela de sostenimiento privado, y estar enfocada a un sector de la población que podría denominarse de ingresos medios según lo dicho por el director del nivel, las condiciones institucionales, así como de la comunidad escolar en lo relativo a recursos fueron, por decir lo menos, razonablemente favorables. La infraestructura del Colegio puede considerarse como adecuada para atender a su matrícula estudiantil, las instalaciones son relativamente nuevas, constantemente reciben mantenimiento. Cuenta con aulas de clases, dos canchas deportivas, espacios de recreación, dos laboratorios de ciencias, además de un aula dedicada especialmente a trabajar con recursos digitales.

El colegio cuenta con su propio modelo educativo, que se basa en el currículo oficial de la DGB, siendo enriquecido con asignaturas que representan la filosofía institucional cuyos pilares son la creatividad, el emprendimiento, las lenguas extranjeras y el uso de tecnologías. Esto último es destacable en la investigación, pues tanto estudiantes como profesores cuentan con iPads, herramienta principal con la que realizan actividades académicas, elemento que fue un gran determinante a la hora de enfrentarse al reto de continuar las clases a distancia.

Respecto a los actores, el profesorado del nivel bachillerato, al momento de la investigación estaba conformado por 26 profesores: 14 hombres, 12 mujeres. Por la dinámica de la enseñanza

en bachillerato, todo el profesorado está contratado por horas, siendo la carga académica de cada uno de ellos variable. Por ejemplo, algunos profesores tienen poca carga horaria, realizando además otras actividades con remuneración económica; otros tienen una carga horaria importante, lo que se traduce en que se encuentran toda la jornada o gran parte de ella en la institución, pues la docencia es su actividad laboral única o principal. En general, se podría decir que el profesorado es joven, pues la mayoría son maestros menores de 35 años o con una experiencia menor a diez años en el campo de la docencia. Los profesores pertenecen a distintos campos disciplinares, tanto por su formación como por las asignaturas que imparten en la institución.

Estas características se vieron reflejadas en el estudio, de los 15 profesores que respondieron la asociación de palabras sólo tres eran mayores de 35 años, y todos contaban con una carga horaria de medio tiempo, es decir de 15 horas clase a la semana o más. Es preciso mencionar que esta carga horaria se refiere a las horas clase efectivas, frente a grupo, sin tomar en cuenta el tiempo extra requerido para actividades propias de la docencia como la preparación de las clases o elaboración de instrumentos de evaluación, entre otros. En cuanto a la entrevista, de los 5 informantes únicamente una profesora era mayor de 35 años, e igualmente todos tenían carga académica cercana o mayor a las 15 horas. Esta profesora era la única que tenía formación pedagógica de posgrado, pues contaba con una maestría en pedagogía. Los demás profesores contaban sólo con formación disciplinar (a excepción del docente de educación física quien cuenta con una formación específica para la enseñanza en su área y cursa una maestría en el área educativa), y con las continuas capacitaciones en docencia que el colegio ofrece. En el siguiente cuadro se puede apreciar un panorama de las características de los informantes que participaron en las entrevistas.

Cuadro 6. Características de participantes de entrevistas en Colegio Sn. Ángel

Clave de participante	Edad	Sexo	Antigüedad en la institución	Asignaturas que imparte en bachillerato	Carrera	Formación pedagógica de posgrado
Privada, Matemáticas, 28a	28 años	H	4 años	Matemáticas, Estadística, Temas Selectos de Física	Ingeniería industrial	No

Privada, Matemáticas, 32a	32 años	H	7 años	Matemáticas, Geografía	Ingeniería en geociencias	No
Privada, Arte, 28a	28 años	H	4 años	Artes, Elaboración de videos creativos, Creatividad	Licenciatura en desarrollo del arte, Psicología.	No
Privada, Química, 46a	46 años	M	13 años	Química, Temas Selectos de Química, Tutoría	Ingeniería Química de Alimentos	Maestría en desarrollo pedagógico
Privada, Edu. física, 26a	26 años	H	3 años	Educación física, Deportes	Licenciatura en educación física, deporte y recreación.	Cursando Maestría en enseñanza deportiva

Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas

La formación continua que ofrece el colegio para sus profesores juega un papel esencial en la manera en que ellos construyen la docencia, en cómo conciben el deber ser de su profesión, lo que se refleja en la manera en que enfrentaron los contratiempos de la educación virtual durante la pandemia. El vocabulario que usan en las continuas sesiones y cursos de capacitación en diversos ámbitos como el uso de tecnologías, estrategias evaluación o creatividad, emerge en sus testimonios a lo largo del análisis.

Desde antes de la pandemia el Colegio contaba ya con una plataforma educativa propia y experiencia en el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza, lo cual, en conjunto con el acceso a servicios como internet en prácticamente la totalidad de los hogares del alumnado, permitió una rápida migración hacia los espacios virtuales. El Colegio Sn. Ángel de Poza Rica fue una de las muy pocas instituciones de la zona que, desde el primer día de suspensión, comenzaron a trabajar de forma virtual, aun cuando esta no fue una exigencia por parte de las autoridades educativas. Cuando se hizo pública la suspensión aún faltaban nueve días de actividades presenciales antes de comenzar con el confinamiento, tiempo que fue aprovechado para diseñar las estrategias a utilizar durante el periodo.

Esto representó un esfuerzo de dimensiones importantes, pues las autoridades de la escuela, junto con el profesorado, tuvieron que organizar la logística en menos de una semana de trabajo: se crearon nuevos horarios; se seleccionó la plataforma de videollamadas más adecuada para las

clases virtuales; se crearon las reuniones individuales para cada asignatura incluyendo las ligas en los horarios; se hicieron lineamientos generales para las clases, y se comunicó la forma de trabajo a padres de familia y estudiantes.

Es importante mencionar que la comunidad escolar contaba con experiencia en el uso de algunos recursos digitales, lo que hizo la transición hasta cierto punto más fluida. Por ejemplo, el colegio ya tenía con una plataforma educativa institucional basada en Moodle llamada PIRA (Plataforma Institucional de Reforzamiento Académico), la cual se siguió utilizando durante todo el periodo de educación virtual para compartir contenidos a los estudiantes y que estos enviaran actividades a sus docentes. Durante este tiempo, la plataforma incluso fue modificada según las necesidades emergentes que detectó la comunidad escolar durante el trabajo virtual, agregando o quitando funcionalidades y características para que su uso fuese más adecuado y sencillo.

Además, en la escuela se promovía la integración de recursos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos ejemplos son: plataformas de video, aplicaciones para realizar presentaciones dinámicas, líneas de tiempo, la elaboración de videos educativos tanto por profesores como por estudiantes, y otros más.

A pesar de lo anterior, la migración abrupta de la presencialidad a la virtualidad representó retos importantes para todos. Por ejemplo, los maestros refieren que en menos de dos días se tuvo que capacitar a los profesores en el uso de la plataforma Zoom, servicio de videollamadas escogido por el Colegio por sus bondades, pero que era prácticamente desconocido para el profesorado y más aún, para los estudiantes.

Una interacción totalmente distinta también causó desafíos importantes, desde la falta de dinamismo en la comunicación entre profesores y entre los mismos compañeros de clase, hasta la necesidad de, literalmente, rediseñar las sesiones por parte de los profesores, pues la virtualidad cambió totalmente las posibilidades de realizar tales o cuales actividades de enseñanza.

Me parece importante destacar el esfuerzo realizado por la comunidad educativa de esta institución: la migración de las actividades presenciales cotidianas hacia la educación virtual ocurrió desde un viernes, hacia el lunes siguiente. Profesores y estudiantes trabajaron de forma

virtual las dos primeras semanas de confinamiento, descansando únicamente el par de semanas de periodo vacacional oficial. Esto marcó un hito desde el hecho de que casi la totalidad de escuelas de la zona (salvo otros contados casos de escuelas privadas) tomaron un receso total durante este primer periodo de confinamiento.

Así, la educación virtual irrumpió de forma abrupta en la realidad del Colegio Sn Ángel. Casi como al activar un interruptor, se cambió el conocido ambiente de los salones de clase por las salas de reunión de Zoom. La interacción cara a cara entre profesores, estudiantes, y entre los mismos compañeros de clase tomó la forma de pequeños recuadros donde no siempre era posible escuchar u observar con claridad a los otros. Las actividades y productos cambiaron de hojas de papel en una carpeta de trabajo, hacia pixeles en una pantalla de laptop o tableta electrónica.

Conforme el confinamiento se alargaba, elementos que no eran familiares o incluso conocidos comenzaron a formar parte de la vida cotidiana de profesores y estudiantes. Documentos en formato PDF con horarios muy específicos y ligas para ingresar a las clases fueron un elemento imprescindible para el día a día; la plataforma educativa del colegio pasó, de tener un uso muy moderado hacia ser la única forma de entregar productos a los profesores; los recursos y elementos digitales que antes eran un apoyo sugerido pero opcional para enseñar, se convirtieron en elementos esenciales de la práctica educativa a distancia.

El tránsito inmediato de lo presencial a lo virtual se debió, principalmente, a dos condiciones escolares. La primera de ellas es la ya mencionada disponibilidad de recursos tecnológicos, tanto por parte de la institución como por parte de los estudiantes. La segunda, muy importante en el contexto, es la naturaleza del Colegio como escuela de sostenimiento privado, es decir, una empresa que brinda servicios educativos que son pagados por padres de familia y tutores de los estudiantes. En el escenario de pandemia, para las escuelas privadas se volvió un mandato continuar brindando sus servicios para percibir recursos como concepto de colegiaturas; y aunque muchas escuelas privadas hicieron lo propio, la dificultad económica terminó por superarlas. Muchas escuelas particulares tuvieron que cerrar³.

³ Según la Encuesta para la Medición del Impacto covid-19 en la Educación (ECOVID-ED) del INEGI, 302 000 estudiantes cambiaron de escuela privada a pública a nivel nacional en el ciclo 20-21. En Veracruz, según la

El periodo de educación virtual se prolongó por poco más de dos semestres en ambas instituciones. El desarrollo natural de la pandemia continuó, y las medidas de prevención de contagios junto a las campañas de vacunación contra la Covid-19 que comenzaron con trabajadores del sector salud, profesores, y adultos mayores, poco a poco bajaron los índices de contagios, pero sobre todo, los cuadros de enfermedad grave y la saturación de los espacios hospitalarios, indicadores que eran tomados en cuenta por las autoridades para determinar el “semáforo de riesgo epidemiológico” en cada entidad de la República.

Ya en el “Boletín número 133” de la SEP, publicado el 21 de mayo de 2020 se había dicho que

Conforme las medidas sanitarias indicadas por el Consejo de Salubridad General lo permitan, el Secretario de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán, informó que el regreso a clases, en cada entidad, se realizará cuando el semáforo de control de la pandemia esté en verde (SEP 2020b, p.1).

Aunque los estados alcanzaron este estatus en diferentes momentos, la SEP determinó que el regreso definitivo y total a la presencialidad ocurriera en el ciclo escolar 2021-2022, momento en el cual ambas instituciones regresaron por instrucción de la DGB-SEV a los espacios escolares.

En el Colegio se vivió un regreso gradual, pues, a petición de algunos padres de familia que estaban preocupados por la salud de sus hijos, se mantuvo la opción de continuar a distancia o de manera presencial. Durante algunos meses los profesores dieron sus clases presenciales en el colegio, las cuales eran transmitidas vía Zoom a los estudiantes que estuvieran en sus casas. Esta forma de trabajo se mantuvo por poco más de medio semestre, momento en el cual todos los estudiantes comenzaron a asistir de forma presencial.

4.2 Análisis tridimensional

Aunque las dimensiones de las representaciones sociales no aparecen en un orden específico, sino que más bien coexisten en una relación holista, estrecha, con el objetivo de develar el

Asociación Estatal de Instituciones Educativas Particulares (AEIEP) hubo una baja de matrícula de 30 mil estudiantes, lo que supuso el cierre de 40 instituciones educativas privadas.

contenido de estos campos de una forma organizada y amena resulta útil seguir un camino que comience por alguna de las tres dimensiones.

Al respecto, es importante mencionar que cada investigador debe plantear, desde su comprensión y objetivos, una forma distinta de comenzar dicho camino: algunos comienzan por el campo representacional, otros por el informativo o por el actitudinal. La lógica que seguiré en esta investigación será la siguiente: comenzar develando el contenido del campo de representación, continuar con la dimensión de información, finalizando con la parte actitudinal.

Esta ruta inicia con una idea principal: que el campo de representación es el que nos da la pauta para constatar si existe o no una representación social. Allí podremos observar si aquellos elementos representacionales, imágenes y demás componentes se encuentran verdaderamente organizados, si tienen una jerarquía, si existen relaciones estrechas entre ellos, o si sólo se trata de un cúmulo más bien informe de ideas y elementos.

Después de este “paso seguro”, continuar el camino revisando el campo de información permitirá enriquecer a los elementos constitutivos del núcleo de la representación, entenderlos de una forma más contextualizada, observar cómo se manifiestan las relaciones de apoyo o de complementariedad que existen entre ellos. Además, podremos ver las fuentes de dichos elementos, qué informaciones han sido tomadas y cristalizadas para conformar imágenes con significados y cómo circulan en las comunicaciones de los profesores.

Finalmente, en el entendido de que la dimensión de actitud representa una orientación global respecto al objeto de representación, me parece que concluir con esta dimensión permitirá entender, después de todo el proceso de revisión, cuál es la toma de posición de los profesores respecto a la educación virtual. Cómo valoran, después de su experiencia y el regreso a la presencialidad, la educación virtual como modalidad educativa, ver, además, si consideran que forma parte o no del presente y futuro de la educación.

Como ha sido explicado en la discusión teórica, las representaciones sociales son formas de pensamiento complejas, suigéneris, que pueden ser aprehendidas mediante el análisis de sus tres dimensiones. Acorde a las ideas de Moscovici, es precisamente el campo de representación el que nos da la pauta para hablar de una representación social verdaderamente constituida,

Para ello, la técnica de asociación de palabras mediante la sistematización de redes semánticas naturales fungió como estrategia principal, pues permitió acercarnos no sólo al conjunto de palabras que los profesores utilizan para representar a la educación virtual, sino también a la jerarquización y relaciones entre las mismas, además, esto fue enriquecido con elementos del discurso procedentes de las entrevistas. El análisis de la información permite constatar la existencia de representaciones sociales claramente diferentes en ambas instituciones.

En el Colegio San Ángel, fueron aplicadas 14 asociaciones de palabras, de un profesorado total de 26 docentes lo cual significó una participación del 53.8 %. Esto supone una adecuada participación, tomando en cuenta también que quienes respondieron al ejercicio fueron en general los profesores que tenían mayor carga horaria y experiencia en la institución. Al respecto, se obtuvo una lista total de 55 palabras (Valor J) dando una idea de la variedad y riqueza del campo semántico asociado a la educación virtual, lo cual puede entenderse en parte por la continua capacitación y formación docente que los profesores reciben por parte de la institución. Posteriormente, se procedió a obtener el Valor M, es decir, el peso semántico de cada una de las palabras para después ordenarlas de forma descendente.

En este punto es conveniente hacer una aclaración que será aplicable a los casos de nuestras dos instituciones: por el tamaño de los profesorados de las escuelas que son más bien comedidos y de la cantidad de participantes en la investigación, para la conformación del Conjunto SAM (que se refiere al grupo de palabras con el mayor peso semántico) se tomarán en cuenta las cinco primeras. Esto porque después de hacer el procesado de los datos, es evidente que en ambos casos a partir de esta posición se comienza a diluir el peso semántico.

Posterior a ello, fue calculada la distancia semántica entre las palabras mencionadas por los docentes. Este procedimiento permite entender las relaciones que existen entre ellas, en el entendido que, en una representación, las palabras, ideas e imágenes se cristalizan en una red de relaciones, no son elementos separados, sino que interactúan entre ellos dando sentido al objeto de representación.

Cuadro 7. Núcleo de la red y distancia semántica Colegio Sn. Ángel

Palabras	Peso semántico (Valor M)	Distancia semántica Valor FMG
1. Innovación	41	100 %
2. Tecnología	30	73.1 %
3. Reto/desafío	23	56.0 %
4. Creatividad	16	39.0 %
5. Práctico/practicidad	12	29.2 %

De lo anterior podemos concluir el primer hallazgo importante, para los profesores del Colegio, la educación virtual es representada principalmente a través de la Innovación, término que funge como el eje rector de la representación pues es el que presenta, con una diferencia notable, mayor frecuencia y es jerarquizado más alto. Es interesante notar que estos cinco primeros términos no son muy próximos entre sí, existen distancias claras entre ellos. La diferencia de la primera palabra (innovación) a la segunda (tecnología) es de casi 27 puntos; en los siguientes dos saltos, es decir, de la segunda a la tercera (reto/desafío) y de esta última a la cuarta (creatividad) existen 17 puntos. Por último, entre la cuarta y quinta palabra la distancia es de 10 puntos, posterior a ello los puntajes van descendiendo de forma gradual.

Pese a ello, es posible observar que estos cinco primeros términos se diferencian notablemente de los otros elementos de la lista, por lo cual se configuran como los constitutivos del núcleo de la representación. En este sentido, podría tomarse a la Innovación como el término que sirve como pilar principal, apoyado fuertemente por los conceptos de “tecnología”, “reto/desafío”, “creatividad” y “práctico/practicidad”.

En la siguiente figura en espiral se intenta representar la organización de los elementos constitutivos del núcleo de la representación sobre educación virtual del Colegio Sn. Ángel, los cuales aparecen al centro y en negritas. Además, se han incluido los siguientes cinco términos evocados según su peso semántico, que se enlistan con menor tamaño y de forma descendente hacia la periferia del gráfico. Estos elementos, si bien no forman parte del núcleo de la representación, pueden entenderse en una relación de complementariedad, pues ayudan a enriquecer y dar mayor sentido al esquema central.

Figura 1. Núcleo figurativo y elementos complementarios Colegio Sn. Ángel



Fuente: Elaboración propia con la información de asociación de palabras.

Como se ha mencionado, este esquema permite vislumbrar cuáles términos fungen como verdaderos organizadores de los demás elementos constitutivos de la representación. Cuando esta información se enriquece y contrasta con el análisis del contenido de las entrevistas, es fácil observar que existe armonía o concordancia en la información procedente de ambas técnicas, además de que permite ver cómo los términos se articulan, complementándose entre sí. El concepto que se configura como pilar principal es la Innovación, mismo que aparece como constante en el discurso de los profesores. Al respecto, algunos extractos que muestran lo anterior.

Respecto a la educación virtual, no tuve ninguna oportunidad de poder ejercer esta práctica (antes de la pandemia), realmente una vez que nos agarró la pandemia creo que esta modalidad fue muy sorprendente, muy innovadora para todos (...) Creo que nos dio otra alternativa para poder ejercer nuestra educación de una manera diferente, innovadora, y siempre buscando hacerlo de la mejor manera (Privada, Matemáticas, 28a).

La innovación creo que es algo que tiene que estar, es como reinventarte y salir de tu zona de confort, fue de lo más importante que nos dejó dar clases de forma virtual (Privada, Matemáticas, 32a).

En las líneas anteriores, se puede observar que, para los profesores, la innovación es el elemento esencial o característica que permite llevar a cabo la educación virtual de una manera efectiva, positiva o deseable, en tanto que es entendida desde una complejidad que involucra, por ejemplo, la mejora continua en la labor docente y la exigencia propia para “salir de la zona de confort”. Esto último se refiere a cambiar, o en ciertos casos, enriquecer las prácticas que tradicionalmente han sido utilizadas, lo cual implica una nueva forma de hacer docencia involucrando conceptos, estrategias, herramientas y tecnologías para ellos desconocidas. La innovación como elemento de la representación existe en estrecha articulación con los otros elementos organizadores del núcleo, los cuales nos dan la pauta para comprender mejor la noción de Innovación como pilar de nuestra representación.

En primer lugar, en un contexto de educación virtual, para los profesores del Colegio Sn. Ángel la Innovación implica el uso de Tecnología en los procesos de enseñanza. No únicamente como un complemento, sino como una parte esencial de la labor en los contextos virtuales. Por “tecnología”, los profesores se refieren a la enorme gama de herramientas digitales como plataformas de videollamadas, elementos audiovisuales, contenidos multimedia, aplicaciones para celulares o tabletas, plataformas para compartir documentos, entre otros.

Nos dieron cursos y capacitaciones en el uso de aplicaciones para poder tener mejores interacciones con los estudiantes, por ejemplo, conocimos lo que eran aplicaciones en tiempo real (Privada, Arte, 28a).

Una de las cosas positivas que trajo esta pandemia es que nos hizo a la mayoría de nosotros más ágiles en la parte tecnológica (Privada, Matemáticas, 28a).

Aprender a ocupar otras aplicaciones que eran efectivas y necesarias para que esas clases virtuales no fueran monótonas, entonces sí me llevo a explorar otros campos de tecnología y educación que a lo mejor no lo hubiera hecho si hubiéramos estado de manera presencial (Privada, Química, 46a).

Esto pudiera parecer obvio a simple vista, pues por inferencia o sentido común, las herramientas digitales o virtuales deben formar parte de la educación virtual, sin embargo, aquí también es necesario entretelar el concepto de “tecnología” con las otras dos palabras de mayor peso semántico para darle un sentido más profundo y rico. Estas palabras son “reto/desafío” y “creatividad”. En cuanto a “reto-desafío”, se encuentran importantes referencias más bien implícitas en lo dicho por los profesores, pues ellos refieren que la llegada de la educación virtual les exigió el desarrollo y puesta en práctica de habilidades y actitudes que permitieron, en un primer momento, tener un encuentro con lo que se movía en el campo de lo desconocido, para después, de forma paulatina, hacer propia esta modalidad educativa. Lo importante es destacar que los profesores, en lugar de ver esta situación como un problema inminente, la configuraron como, precisamente, un reto o desafío que puso a prueba sus habilidades docentes, es decir, como una situación que implicó dificultades, sí, pero ante la cual ellos tenían la capacidad y la responsabilidad de hacer frente con el propósito de continuar siendo docentes incluso a distancia. Al respecto, algunos extractos de las entrevistas:

Recuerdo que veía muchos tutoriales de cómo impartir clases a distancia, de cómo llevar esta práctica, ocupábamos una plataforma para subir tareas, subir actividades, y obviamente eso también involucró un reto (...) involucró un reto, porque a lo mejor no estábamos tan familiarizados en su momento y tuvimos que buscar la capacitación de manera independiente (Privada, Matemáticas, 28a).

Creo que la parte obviamente de la investigación porque tienes que saber de qué estás hablando, cuál es el tema y qué quieres transmitir de inicio, y después involucra la creatividad, la innovación, el pensamiento reflexivo del tema, pero siempre buscando nuevas maneras de transmitir ese conocimiento, jugando con colores, formas, maneras de transmitir lo que es... La innovación es muy importante y la creatividad (Privada, Química, 46a).

Aquí se ve claramente la articulación con el otro elemento organizador de la representación: la “creatividad”. Al respecto, los profesores asumen que el reto o desafío principal, es la incorporación de las tecnologías en el proceso de enseñanza con creatividad para lograr una

adecuada labor docente. Dicho de otra manera, la creatividad es la cualidad que permite la incorporación y el aprovechamiento de los distintos recursos digitales “tecnologías” en el proceso de enseñanza. De forma muy interesante, la creatividad aparece de manera constante, explícita e implícitamente en las entrevistas a los profesores.

Comenzamos a imaginar, a idear, a ver de forma creativa las actividades que podíamos hacer a distancia, hubo que inventar y experimentar cómo realizar actividades (Privada, Edu. Física, 26a).

... y completamente indispensable: mucha creatividad para lograr que esos conocimientos pasen a los estudiantes, o saber bajar los conocimientos con mucha creatividad, con aplicaciones, con recursos audiovisuales (Privada, Arte, 29a).

Además, ante la pregunta perteneciente a esta dimensión del campo de representación “¿qué imagen se te viene a la mente al escuchar el término educación virtual?” Dos profesores remitieron a una imagen que puede fácilmente interpretarse como creatividad:

Se me viene a la mente una imagen como de un cerebro, con luces de colores, manchas de colores, mucha creatividad (Privada, Arte, 29a).

Se me viene así a la mente un cerebro lleno de ideas por explorar, y a lo mejor con un engrane, ahí donde se están tratando de alinear diferentes maneras de aprendizaje para poder dar un producto efectivo (Privada, Química, 46a).

Esta es una característica muy importante que, como se verá más adelante, marca una de las principales diferencias con la representación de la educación virtual en la escuela pública “Bachilleres Papantla”. Inclusive, los profesores estiman que, la creatividad respecto a la educación virtual representa una oportunidad: de mejora, de reinención, de explorar un campo novedoso.

Yo la definiría (a la educación virtual) como un proceso de oportunidad para poder llevar un aula de clases hasta una casa, una sala, un cuarto de cualquier de estudiante; yo la definiría como una oportunidad para brindar esta experiencia y estos aprendizajes (Privada, Arte, 29a).

Ahora que lo pienso fue una oportunidad importante de ir hacia adelante, de ser más efectivos, como que nos vino a despertar la cierta manera, por ejemplo, en mi labor en las matemáticas aprendí a realizar cosas que antes ni imaginaba (Privada, Matemáticas, 32a).

Por su parte, lo “práctico o practicidad” toma sentido pues los profesores del Colegio Sn. Ángel asocian a la educación virtual un sentido de preocupación y responsabilidad por llevar el conocimiento hacia sus alumnos de forma oportuna, eficaz o diestra.

Como complemento a estos cinco conceptos que funcionan como pilar y organizadores de la red, las otras palabras que fueron mostradas en el esquema en espiral muestran una constante descendiente respecto a su distancia semántica. De esta forma, “distancia, adaptación, dinámico, nuevas estrategias y reinención” son elementos que, si bien, no forman parte del corpus central, hacen las veces de elementos periféricos que nutren y complementan al núcleo de la representación

Distancia, por ejemplo, toma sentido pues representa la principal condicionante del trabajo de los profesores durante este periodo, pues ellos debían continuar su labor incluso cuando se encontraron separados físicamente consecuencia del confinamiento. La experiencia hizo evidente que las condiciones de la enseñanza en espacios virtuales representaban un cambio importante respecto a la práctica que hasta antes del inicio de la pandemia resultaba cotidiana, y que debían ajustar su labor para lidiar con las condiciones que la realidad les presentaba. Esto lo ejemplifica claramente uno de los extractos anteriores donde un profesor menciona que debían “llevar un aula de clases hasta una casa, una sala, un cuarto de cualquier estudiante” (Privada, Arte, 29a).

Esto lo podemos ligar los siguientes términos enunciados, puesto que, para lograr una enseñanza efectiva y una educación virtual adecuada, debían “adaptarse” a un entorno que se presentaba como “dinámico”. Estos conceptos aparecen constantemente en lo dicho por los profesores, manifestando la necesidad de aprender, de ser autodidactas, de buscar nuevos conocimientos y habilidades que les permitieran trabajar en lo virtual. Lo dinámico puede interpretarse principalmente de dos maneras, como ya se ha mencionado, respecto al dinamismo que

representaba el entorno. Al respecto, los profesores manifiestan que una de las constantes de esos tiempos fue la incertidumbre, lo inesperado, puesto que las condiciones de trabajo y del contexto eran fluctuantes y regularmente existían cambios que impactaban en su labor. Nuevas indicaciones, nuevos lineamientos, nuevas estrategias que debían implementar. El dinamismo también puede verse como una cualidad esperada en su trabajo, prácticamente todos coinciden en que es necesario el dinamismo en la interacción con los estudiantes, en el empleo de recursos, en las estrategias de enseñanza, esto con la idea de hacer atractivas las clases para los estudiantes, escapando a la monotonía

En este orden de ideas, es fácil pensar en porqué los conceptos que terminan de configurar la red de la representación son “nuevas estrategias” y “reinención”. Como ha quedado manifiesto, los profesores tuvieron la necesidad de verdaderamente modificar y hacer una reingeniería en su labor; las interacciones y posibilidades no eran las mismas en lo presencial y en lo virtual. Aunque estos elementos se pueden vislumbrar en los extractos que ya han sido citados párrafos atrás, incluyo algunos que terminan de ilustrar las relaciones entre estos conceptos.

Si hay cosas que extraño, no sé, el poder compartir videos, el conectar a los estudiantes, ponerles una actividad en una plataforma y que pueden estar trabajando en tiempo real, o sea, al final puedes ponerles también una actividad en el pizarrón, pero siento que esa interacción, esa forma de buscar cierta información, sí se pierde, entonces, si hay cosas que extraño (Privada, Artes, 29a).

Hay muchos factores, muchas variables, en mi caso en la educación física era muy complicado, no era algo teórico, era trabajar con el cuerpo de los chicos, y a distancia es sumamente complicado, hay que corregirlos, etc. Pero hay que ser adaptativos (Privada, Edu. Física, 26a).

Yo solamente ocupaba videollamadas normales para hablar con mis contactos, familiares, personas etc., sin embargo, nunca me imaginé que iba a terminar dando clases mediante una plataforma como Zoom, jamás. Tuve que hacer muchas adecuaciones en mi praxis docente, incluso, por ejemplo, mi lugar de trabajo se volvió mi espacio por completo, mi

habitación era mi lugar de trabajo, compré herramientas como un pintarrón, cosas que no tenía aquí en casa (Privada, Matemáticas, 28a).

En el ejercicio de construir el campo de representación, se ha recurrido a elaborar una trama compuesta de diversos elementos. En primer lugar, los términos y palabras provenientes de la asociación de palabras. Esto ha sido enriquecido con elementos del discurso de los profesores, añadiendo mayor sentido y profundidad en la comprensión de la representación.

Es interesante, por ejemplo, ver que no es difícil establecer un nexo lógico o coherente entre la palabra pilar de la representación (innovación), y las de menor peso semántico dentro del conjunto listado, (nuevas estrategias, reinvención), aun cuando pudiera pensarse que debería existir una relación menos estrecha entre ellas. De esta forma, resulta evidente que los componentes no son elementos aislados o ajenos entre sí, por el contrario, discurren en estrechas y complejas relaciones, se sobreponen, se complementan, puesto que una representación “hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos” (Moscovici, 1980, p.41). Precisamente a esto se refiere Moscovici cuando menciona que “en eso reside el poder creador de la actividad representativa: a partir de un cúmulo de saberes y experiencias, puede desplazarlos y combinarlos para integrarlos en un lugar” (1980, p. 41).

A partir del análisis descrito en las páginas anteriores, presento el significado global de la representación social de la educación virtual en el colegio. Es importante recordar que, tal como menciona Mireles (2021) este es un “significado, o razonamiento mínimo, una construcción que formula el investigador a partir de los elementos que aportan los actores en el instrumento de recolección de datos” (p. 157).

La educación virtual en el Colegio Sn. Ángel está representada principalmente por la *innovación*, entendida como una característica, elemento e incluso, proceso que permite cumplir el objetivo de lograr una adecuada labor de enseñanza. En la representación, la innovación se traduce en el uso de *tecnologías* y herramientas digitales para hacer más efectivas y atractivas las clases virtuales. Dicha incorporación representa un *reto o desafío* el cual es posible y necesario superar

con *creatividad*. La innovación debe reflejarse en un quehacer *práctico* para responder a las particularidades de la educación virtual, entre las cuales se encuentran los entornos *dinámicos* y la *distancia*. Esto implica capacidades de *adaptación* y *reinención* del quehacer docente, y la puesta en práctica de *nuevas estrategias* para los entornos virtuales.

En este significado global, todos los elementos de la representación de la educación virtual siguen la trama de la innovación, como cualidad, como condición, como lo necesario para que suceda, como componente. La innovación se nutre y toma sentido en correlación con los demás elementos, confiriendo una identidad muy marcada a esta construcción colectiva de los profesores en torno a la educación virtual.

Campo de información

Después de haber presentado el análisis del campo de representación, han quedado descubiertos los elementos que configuran el núcleo o esquema figurativo de misma. Conceptos que se encuentran relacionados, pequeños engranajes de la representación provenientes de fuentes muy diversas, pero que se cristalizan conformando una imagen de la educación virtual. El campo de información está estrechamente relacionado con el núcleo figurativo, pues allí es de donde provienen los elementos que los actores, en el proceso de objetivación, seleccionan para forjarse una imagen de la educación virtual.

La información, como ha sido explicado en el apartado teórico, se refiere a *lo que los actores saben* de la educación virtual, y en esta investigación es trastocada por particularidades y variantes tales como los contextos institucionales, la experiencia docente, y las fuentes desde donde los profesores toman las piezas para construir su representación. Después de analizar el discurso de los profesores de la escuela privada, en esta dimensión se pueden vislumbrar tres grandes categorías, la primera de ellas responde la pregunta ¿Qué saben los actores de la educación virtual y cuáles aspectos esta les resultan más relevantes?, la segunda hace referencia a las fuentes de estos saberes, y la tercera reafirma la idea de la cotidianeidad de las informaciones, pues la educación virtual formaba parte de sus intercambios comunes.

Como fue descrito con anterioridad, la educación virtual representa una idea polisémica que es asimilada e interpretada desde diferentes perspectivas y situaciones, si a esto sumamos las condiciones cambiantes e inesperadas del periodo de confinamiento como consecuencia de la pandemia, el resultado será una construcción subjetiva con grandes particularidades. Por tanto, el motivo no será evaluar o calificar la información de la educación virtual con que cuentan los profesores, más bien se trata de ver qué elementos del gran “fondo cultural común” (Ibáñez 2001, p. 178) han sido usados para representarla.

Uno de los principales hallazgos respecto a *lo que los profesores saben* de la educación virtual, es que ellos tienen una imagen que supera una perspectiva esencialista. Al revisar los datos obtenidos por las dos técnicas de recolección, y tal como es visible en el núcleo de la representación, la información sobre educación virtual está fuertemente orientada a la idea del *deber ser* de esta modalidad educativa. Como ya se demostró, la innovación es el principal cristal a través del cual los profesores del Colegio ven la educación virtual, y esta se enriquece con elementos como el uso de tecnologías.

Al respecto, los profesores estiman que en la educación virtual es esencial el conocimiento y dominio de herramientas digitales, con dos propósitos principales. Uno, respecto a aquellos recursos que permitan una comunicación e interacción eficaz con el estudiantado, el segundo y aparentemente más importante (o al menos en lo concerniente a la actividad representativa), la incorporación de este tipo de recursos en un nivel más avanzado para lograr clases efectivas, atractivas, y, por tanto, innovadoras.

En las entrevistas es constante la referencia a los procesos de aprendizaje que ellos tuvieron que atravesar para “saber lo suficiente” de la educación virtual: manejo de plataformas de videollamadas, y, sobre todo, herramientas de uso didáctico. Esto implica que, para ellos, la educación virtual debe contar en primerísima instancia con una interacción síncrona, en tiempo real, efectiva. Esto resulta relevante pues en sus respuestas no existe referencia a comunicaciones más simples o comedidas, sólo uno de los profesores hizo referencia a una comunicación asíncrona con los estudiantes, pero refiriéndose a que era, de inicio, una idea

equivocada de la educación virtual. Todos coinciden, y obvian de hecho, que debe existir una interacción en los términos ya enunciados.

Para ellos, la comunicación en la educación virtual se da principalmente en las sesiones síncronas, ninguno hizo referencia a otro tipo de comunicación como el correo electrónico o algún servicio de mensajería como WhatsApp. Por el contrario, refieren que gran parte del proceso de aprendizaje se basó en el dominio de las herramientas de la plataforma que el Colegio eligió, en este caso Zoom:

Se nos dieron cursos, desde lo que era el uso de la plataforma, en este caso Zoom que es donde se impartieron las clases en el Colegio, y también nos dieron cursos y capacitaciones en el uso de aplicaciones para poder tener mejores interacciones con los estudiantes (Privada, Artes, 29a).

Yo no conocía antes el Zoom, ni el Meet, ni varias aplicaciones que nos sirvieron durante esos dos años, o casi dos años y medio que estuvimos con ese problema (Privada, Química, 46a).

En esta línea discurre la información de los profesores, manifiestan siempre que la educación virtual exige el dominio de, en primera instancia, la plataforma de videoconferencias, lo cual se configura como el mínimo indispensable para llevar a cabo su labor. Como complemento casi necesario, saber utilizar todo tipo de herramientas digitales para lograr clases más atractivas que logren captar la atención de los estudiantes, transmitiendo así los saberes hacia ellos.

Aunque los profesores no mencionan herramientas o plataformas específicas, salvo en contadas ocasiones, sí expresan la necesidad de que éstas les apoyen en realizar tareas como el manejo y presentación de la información a los estudiantes, desarrollar los contenidos de una manera amena y clara durante las sesiones síncronas, realizar actividades en tiempo real y hacer ejercicios de reforzamiento, entre otros.

Bajo estas ideas generales, mencionan que cada uno de ellos aprendió a usar distintos recursos según la naturaleza de sus disciplinas. Por ejemplo, el profesor de educación física asegura que, para él, el periodo virtual resultó complicado, pues su trabajo está relacionado directamente con

educar el cuerpo de los estudiantes y desarrollar habilidades motrices, para lo cual no existen herramientas o aplicaciones realmente efectivas. En contraste, profesores de asignaturas como química o matemáticas afirman que tuvieron un valioso proceso de aprendizaje pues conocieron recursos que los llevaron a mejorar su práctica docente, incluso después de la pandemia.

Dentro de lo que ocupé si hubo varias (aplicaciones) que yo no conocía y me ayudaron mucho. Por ejemplo, hay una que es Khan Academy que facilita mucho a los chicos los ejercicios y sobre todo lo hace más ilustrativo. Hay otras que sigo retomando, por ejemplo, para hacer los exámenes (Privada, Matemáticas, 32a).

Resulta interesante observar cómo las informaciones que fueron tomadas por los sujetos para la construcción de la representación apuntan, casi en su totalidad, hacia la idea de “práctica docente”, pues lo que los profesores saben de la educación virtual está vinculado al ejercicio de dar clases a través de medios digitales. En contraste, ninguno de ellos mencionó o esbozó información de tipo pedagógica o concepciones más profundas respecto a la educación virtual. Por ejemplo, nadie habló de roles docentes o de estudiantes, o de criterios o estrategias de evaluación distintas a las que utilizaban en la presencialidad. Por ello, pese a que identifican perfectamente que la educación virtual supone un cambio importante respecto a la presencialidad, su representación se cristaliza en la innovación y manejo de recursos tecnológicos, dejando de lado discusiones pedagógicas más de fondo.

Lo anterior puede tener diversas explicaciones, pues como ya se dijo, la información que disponen los sujetos tiene relación estrecha con la posición que ocupan en la estructura social, en este caso dentro de la institución, y a sus particularidades como grupo. Al respecto y como fue descrito al inicio del capítulo, los profesores tienen una formación pedagógica que gira en torno a las capacitaciones constantes que el colegio ofrece, las cuales, desde luego, siguen la línea del modelo educativo institucional. Esto se complementa con las más bien escasas opciones de formación docente que brinda el subsistema, casi siempre al inicio de cada año escolar. Este hecho empata con una de las características del nivel medio superior en nuestro país: los profesores son profesionistas de distintas áreas del conocimiento que dan clases, a veces, con poca o nula formación docente. Lo anterior se vio reflejado en la investigación, pues de los

profesores participantes en las entrevistas solo dos profesoras tenían formación en educación, una con un posgrado, otro con la formación específica en educación física. Los demás únicamente contaban con la formación continua que les ofrecen en el colegio.

Al respecto, comentan que esta formación les fue de gran ayuda en su práctica, destacando que el modelo educativo de la institución existía ya desde años atrás con un fuerte vínculo hacia el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza, incluso en la presencialidad. Por tanto, los cursos que ellos recibían estaban orientados en gran medida hacia este fin: lograr que los profesores utilizaran aplicaciones a la hora de enseñar de una manera práctica, creativa, efectiva. Esto se puede vislumbrar en las voces de los docentes, como ejemplo, uno de ellos comenta que, si bien la migración hacia lo virtual fue inesperada, considera que en cierto sentido el colegio los estuvo preparando para este proceso, aun sin saber lo que se avecinaba.

Creo que fue un encuentro hasta cierto punto bien planeado, el colegio en donde estoy nos fue preparando poco a poco debido a su modalidad, debido al estilo de educación que ellos están ofreciendo, nosotros trabajamos con equipos como el iPad, como el Apple TV que de alguna manera son herramientas tecnológicas que nos vinculan un poquito con esta parte de la tecnología, y una vez que llegó la parte de la plataforma (para las clases virtuales) ya manejar un iPad, manejar una computadora ya no fue tan difícil, no (Privada, Matemáticas, 28a).

Además de ello, las condiciones del trabajo en la escuela exigían a los profesores mantener cierto nivel en sus clases virtuales, utilizando tecnologías para mantener el dinamismo en las actividades e interacciones. Los profesores mencionan que, en ocasiones, eran supervisados por los directivos o coordinadores y que luego recibían retroalimentación para mejorar su práctica docente.

éramos observados, si no del diario, sí éramos observados constantemente, 2 o 3 veces a la semana. Por ejemplo, si la clase empezaba a las 8:00am, retrasarse 5 minutos era recibir llamadas de “oiga profesor ¿tuvo algún problema con su internet?, ¿debo mandar a alguien?” o ya había algún administrativo o algún prefecto conectado si el profesor tenía algún problema, también eran muy

estrictos con respecto a mandar evidencias del trabajo, capturas de pantalla. Era nuestra forma de mostrar que sí estábamos trabajando, aparte de evidencias diarias. Nuestro trabajo se vio muy riguroso, de estar sobre nosotros, y nosotros sobre los estudiantes exigiéndoles tareas (Privada, Artes, 29a).

Incluso también recuerdo perfectamente que los viernes, una vez que terminaba la jornada de trabajo, a las 3 de la tarde hacíamos juntas con el director general para ver cómo nos había ido en la semana. Incluso los mismos administrativos, el director, la coordinadora nos supervisaban a nosotros como maestros para ver qué áreas de oportunidad teníamos, y una vez que llegaba la junta del día viernes, las comentaban, obviamente con la finalidad de poder mejorar, nunca atacar, siempre eran a favor de nosotros, de cómo podíamos mejorar nuestra praxis, hacerlo más fácil, menos tediosa para nosotros y que obviamente lográramos el objetivo que era generar ese conocimiento en los muchachos (Privada, Matemáticas, 28a).

En síntesis, este es prácticamente el único sentido pedagógico, la preocupación por la didáctica y la praxis docente. Es este punto es importante resaltar cómo las particularidades del grupo de profesores, en un contexto de suficiencia de recursos tecnológicos y de una filosofía institucional que, apuesta fuertemente por su inclusión en los procesos de enseñanza, llevaron a que, de entre el gran universo de posibilidades, tomaran aquellos elementos directamente relacionados con la idea de innovación y tecnologías para conformar una representación de la educación virtual.

Una parte importante de las fuentes de estas informaciones vino de la formación continua que los profesores recibían en el colegio. Lo que incluso llevó a algunos a pensar que esto sirvió como una preparación para lo inesperado. Al respecto, se pueden distinguir dos momentos importantes. Uno se configura previo a la pandemia, cuando los profesores recibían cursos de capacitación docente en concordancia con el modelo educativo del colegio. El contenido en este punto resultaba más bien amplio, pues incluía desde, por ejemplo, estrategias de evaluación formativa, hasta el uso de herramientas digitales en el salón de clases. Aunque esto no tuvo como propósito directo prepararlos para la virtualidad, sí hizo las veces de un “bagaje de información”

previa al encuentro con la educación virtual, materia prima inicial para la construcción de la representación social.

El segundo momento comenzó con el confinamiento y la inminente migración hacia lo virtual. En este punto los profesores recibieron una muy breve capacitación sobre el uso de la plataforma Zoom, lo cual significó el mínimo indispensable para iniciar la aventura de las clases a distancia. Las fuentes de la información a partir de este punto fueron dos, al inicio, la experiencia propia, el ensayo y error, las conversaciones con sus pares. Las primeras semanas fueron un constante proceso de aprendizaje, de descubrir, de compartir, situación que seguramente fue compartida con el resto de los profesores del país que migraron hacia lo virtual. Posteriormente, ya cuando habían transcurrido meses del abandono de los espacios escolares, la escuela les brindó opciones formativas que vinieron a sumar o complementar lo que los profesores habían aprendido por cuenta propia. Con relación a este proceso, algunos extractos:

Yo diría que el 50% fueron capacitaciones en el Colegio, pero el otro 50% por ciento yo diría que fue muy autónomo, era invertir parte del tiempo, por ejemplo, si la clase empezaba a las 8, era despertarse a las 7 de la mañana para preparar la clase, para decir “a ver, si pico este botón ¿sí estaré compartiendo pantalla, sí me escuchan?”. Era conectarse hasta en dos dispositivos a la vez para hacer la prueba, entonces, mucho, mucho también fue muy autónomo, fueron conocimientos empíricos, estar picando, equivocándose y así fuimos sabiendo (Privada, Artes, 29a).

Honestamente sí nos aventaron al ruedo, jeje. Al menos en un principio todo era desconocido y fue un proceso laborioso el ir “descubriendo y experimentando” diría yo. Ya posteriormente la escuela intervino y nos presentaron algunas aplicaciones y herramientas y unas sin nos sirvieron de apoyo. Aunque ahora que lo veo a la distancia creo que nadie sabía todo lo que se venía, era imposible, creo yo, saber que esto iba a ser tan grande y estar preparados al cien para ello (Privada, Matemáticas, 32a).

La información, tanto la disponible como la seleccionada, tiene mucho que ver con el contexto repentino de aparición de la educación virtual para los profesores. Como fue planteado en el primer capítulo de este trabajo y como se observa también en el discurso, una de las

particularidades más grandes de nuestro objeto de representación fue su aparición repentina y su adopción casi obligada en un espacio de tiempo muy breve. Esto aportó también a la noción polisémica de la educación virtual. A diferencia de otros objetos o fenómenos donde las fuentes de información parecen ser más “confiables”, como podría ser el caso de alguna reforma educativa o procesos de cambio en donde existan documentos rectores o legislación al respecto, aquí no hubo estrategias de formación o capacitación formales, al menos de inicio; tampoco momentos donde ellos pudiesen aprehender o reflexionar sobre la educación virtual, sobre sus matices e implicaciones. Más bien, la información fue tomada, como ya se mencionó, desde un bagaje inicial y disperso del uso de tecnologías, y con mayor intensidad, sobre la marcha.

Esta información fue seleccionada y moldeada por las condiciones de trabajo orientadas hacia la práctica docente y el uso de tecnologías. De esta forma, se pone en relevancia el rol de la representación como un conocimiento común, como un saber distinto al conocimiento erudito, en este caso, al campo pedagógico. Lo que da valor a estos elementos e información de la representación es el papel que le imprimen los profesores, sujetos que construyen una imagen de la educación virtual. Para ellos lo importante respecto a esta modalidad recaía directamente en aquello que fuera práctico, que les sirviera en el día a día para realizar y mejorar su praxis, es decir, herramientas digitales para la enseñanza en espacios virtuales. De esta forma, la trama fue tejida con líneas que provenían principalmente de la experiencia, el aprendizaje autónomo y los intercambios cotidianos, y en parte, se fue nutriendo por las fuentes institucionales.

Por otro lado, moviéndonos al ámbito de la cotidianidad, la importancia que los sujetos dan a los elementos que conforman la representación de educación virtual toma lugar cuando estos comienzan a formar parte de las conversaciones, de los intercambios, de las prácticas. De esta forma, la representación cumple sus funciones discurriendo en el universo del día a día del profesorado. La educación virtual se volvió un asunto relevante, importante. Al respecto, las informaciones circularon intensamente en la vida diaria de los profesores, en espacios institucionales, pero también en momentos más informales. Extractos anteriores ponen de manifiesto que, en el caso del colegio, los profesores recibían retroalimentación de su práctica, eran comunes las juntas semanales donde se platicaba de lo vivido en las clases a distancia, sobre cómo mejorar, sobre cómo hacer las cosas de una manera más práctica. Estos intercambios

involucraban no solo a sus pares docentes, también a los directivos y personal administrativo como coordinadores o prefectos.

Es importante establecer la importancia de nuestro objeto de representación para el grupo: la educación virtual se convirtió verdaderamente en el “pan de cada día”, todo remitía a continuar dando clases a distancia. Si la labor de enseñanza es lo que da identidad al profesorado, en el contexto de confinamiento esta labor estuvo forzosamente ligada a la virtualidad. Esto propició que, como ya se ha mencionado, los profesores del Colegio Sn. Ángel hablaran sobre el objeto de representación incluso en espacios y momentos muy informales, en charlas con compañeros, e incluso con amigos y familiares. Al hacer la pregunta *¿era común que hablara sobre educación virtual con sus compañeros?*, varios de ellos esbozaron una sonrisa que confirmaba la pregunta. Aquí un fragmento de entrevista que ejemplifica lo anterior.

Sí claro, mucho más con los compañeros (conversar sobre educación virtual), con los maestros con los que más me llevaba sí eran pláticas muy informales (ríe), algo así como “¿cómo le haces para transmitir un video?, u “oye, ¿no te falla cuando quieres transmitir un video y se te para a ti, o tú lo ves bien pero los estudiantes lo ven entrecortado?”, o ya nos empezamos a dar los clásicos tips de “si tu internet está muy lento apaga la cámara para que fluya más rápido, o con este botón silencias micrófonos para evitar algún detalle o interferencia? Uff, teníamos esas pláticas a cada rato (Privada, Artes, 29a).

Esto reafirma a la representación de la educación virtual como parte del pensamiento común, pues no solo se hablaba de ella en espacios oficiales o destinados expresamente a ello, como las juntas o plenarias, sino que atravesaba estas fronteras e iba a espacios y momentos más íntimos, más privados, apareciendo incluso en momentos de ocio. La representación se impregnó aun más de una carga emotiva, significativa.

Por último, el análisis de la dimensión de información nos lleva a una característica resaltable en esta investigación, que tiene que ver, desde luego, con la circulación de las informaciones sobre nuestro objeto, pero al mismo tiempo, con las condiciones de producción de la representación: la virtualidad como espacio principal de interacción. En el proceso de dar clases a distancia los profesores estaban sujetos, al igual que la mayor parte de la población, al confinamiento social.

Esto se tradujo en que, durante la mayor parte de este periodo, sus comunicaciones fueran precisa y exclusivamente a través de medios digitales: videollamadas, llamadas telefónicas, chats, mensajes de voz. La información circulante era *sobre* tecnologías, y circulaba *a través* de tecnologías. Fue hacia el final del confinamiento cuando los profesores comenzaron a asistir a la escuela que las interacciones comenzaron gradualmente a moverse a la presencialidad. Al respecto, los profesores tienen muy marcado este proceso:

Sí, por su puesto, era algo que se volvió muy común entre nuestras charlas, a distancia claro, en aquel momento era muy poca la oportunidad que teníamos de vernos por la pandemia, pero al menos por llamada, videollamada, texto, y demás, platicábamos mucho de cómo nos sentíamos, de cómo nos había ido, de que tips o recomendaciones nos podíamos compartir para poder mejorar nuestra praxis docente. A veces, recuerdo perfectamente que teníamos compañeros que no sabían lo que era un chat, compartir pantalla, no sabían cómo iniciar la misma sesión de zoom, incluso hasta crear una liga, entonces ¿qué teníamos que hacer entre compañeros?, crear esa retroalimentación, brindar ese apoyo para esa persona que a lo mejor no estaba al 100% familiarizado con esta modalidad, con esta práctica y apoyarlo (...) esa parte de retroalimentarnos entre compañeros se volvió una constante prácticamente del diario (Privada, Matemáticas, 28a).

Al menos desde mi punto de vista y perspectiva generó un bucle de tiempo, donde convivimos y estuvimos todos de forma virtual, se volvió un tema de conversación, se volvió un tema a nivel social e incluso hasta nivel cultural, provocó un impacto por que fueron dos años y medio, fue un momento de preocupación (Privada, Educ. Física, 26a).

En este testimonio refleja, además, como las tres dimensiones de la representación se encuentran en una estrecha relación, están entrelazadas. Las informaciones e intercambios también versaban sobre un componente importante que cierra la triada del análisis de la representación: la parte emotiva y actitudinal. Los profesores intercambiaban sentimientos, emociones, reacciones y posturas respecto a la educación virtual.

Campo de actitud

Esta investigación ha arrojado hallazgos importantes en lo relativo a la dimensión de actitud. Recordando, ésta se refiere a una postura global del grupo respecto al objeto de representación. El contexto de aparición de nuestro objeto hizo que éste se presentara de forma repentina al profesorado, lo cual provocó que, en esta institución, existiera rápido proceso de apropiación y aceptación por parte de los profesores. Si bien es cierto que en sus discursos afirman que estaban familiarizados con el uso de dispositivos y recursos tecnológicos en su enseñanza, migrar de la noche a la mañana hacia una educación cien por ciento virtual representó un cambio drástico que sacudió su práctica docente, teniendo un fuerte eco en sus emociones y actitudes hacia *lo nuevo* que estaba por llegar. Al respecto, me pareció interesante explorar la dimensión de actitud mediante el proceso de tránsito que vivieron los docentes, desde el momento en que inició el confinamiento y recibieron la noticia de que iban a dar clases virtuales, pasando por el propio periodo a distancia, hasta el inminente regreso a la presencialidad. Las preguntas en la entrevista estuvieron encaminadas a recoger su discurso con esta secuencia *crono-lógica*.

Cuando los profesores tuvieron su primer encuentro con la educación virtual, las reacciones se enmarcaron en el desconocimiento de esta modalidad educativa. Los profesores entrevistados comentan que no habían tenido ninguna experiencia *online* antes de la pandemia. Su práctica docente y su propio trayecto como estudiantes fue siempre en la presencialidad. Esto motivó a que vieran al objeto de representación con cierto escepticismo, pues era algo que se presentaba desde lo ajeno, lo desconocido.

En concreto, los entrevistados comentan que, si bien no conocían bien esta modalidad educativa o no tenían mucha confianza en la educación por medios digitales, comenzaron a trabajar con lo mínimo necesario en cuanto a saberes. Su actitud denotaba ciertas reservas, poca confianza en su efectividad, pensaban que sólo debían trabajar con ella por pocos días antes de regresar a las aulas. Aquí unos extractos que ejemplifican esta postura inicial.

Al principio no le veía viabilidad realmente, cuando inició la pandemia nunca pensamos que iban a ser dos años prácticamente de estar encerrados, creo que el primer reporte nos mandó fue una semana o dos semanas más o menos, entonces lo primero que pensé fue dos semanas y regresamos, no le veía viabilidad, no le veía por qué nos teníamos que

conectar, entonces mi primera impresión sobre las clases virtuales fue que eran innecesarias, sin viabilidad (Privada, Artes, 29a).

Yo creo que fue nervios, incertidumbre, enojo o molestia, porque, aunque me proporcionaban un aparato, un iPad, era una forma totalmente nueva, me limitaba muchas cosas a la forma común de trabajar de forma presencial. Desde mi punto de vista todo lo nuevo genera ansiedad, todo lo nuevo genera estrés, genera preocupación, porque realmente es la preocupación a lo desconocido (Privada, Edu. Física, 26a).

Mucho nerviosismo, mucha angustia, mucha incertidumbre, porque realmente no sabías que iba a funcionar... Sinceramente, no sabía si esto iba a ser algo que funcionara, ¿por qué? Porque para empezar era algo nuevo, era algo que en mi vida había hecho. También mucha preocupación porque no sabía si iba a tener las herramientas necesarias para llevar a cabo mi clase (Privada, Matemáticas, 28a).

Son notorias también las emociones que el objeto de representación produjo en los profesores: incertidumbre, miedo, angustia. Esto concuerda con lo dicho por Moscovici de que la dimensión de actitud es quizá la primera en el punto de vista genético, pues, aunque los profesores no tenían información suficiente, no sabían mucho sobre la educación virtual, conformaron una actitud hacia ella. Esta actitud que podría definirse como de poca confianza o incredulidad, fue la que marcó el primer encuentro y los primeros días de trabajo remoto.

A pesar de lo anterior, la educación virtual fue abrazada por el profesorado, lo cual se debió a dos motivos principales. El primero, la ya comentada filosofía de la institución respecto a la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza. El profesorado tenía a su favor un “bagaje” prepandémico de conocimientos que les sirvió para facilitar un poco la adopción de la educación virtual. El segundo motivo y quizá más poderoso, fue continuar con una remuneración, pues como profesores de una institución privada, tenían que dar clases incluso a distancia si querían continuar con su trabajo y salario.

Como ya fue descrito en la dimensión de información, los profesores transitaron rápidamente por procesos de aprendizaje. La experiencia, el ensayo y error, las conversaciones con sus compañeros, y posteriormente, los momentos formativos que les brindó la escuela, vinieron a

llenar esos espacios vacíos, a iluminar esos claroscuros sobre la educación virtual. Aquello que en un primer momento aparecía en el horizonte de lo ajeno, incluso hostil, fue transitando hacia lo familiar, al tiempo que la educación virtual junto con sus herramientas, conceptos y vocabularios implicados eran aprendidos por los profesores, inundando su realidad y su quehacer.

Esto bien puede entenderse como un proceso de anclaje. La representación de la educación virtual se insertaba en las estructuras existentes, los profesores comenzaron a aprehender y a apropiarse del objeto de representación. Desde luego, esto se vio reflejado en sus actitudes, ante un objeto del que comenzaban a disponer, se mostraron más abiertos, con mayor confianza hacia él.

Paulatinamente, las emociones más bien negativas de inicio fueron desapareciendo, en las entrevistas ellos describen claramente ese proceso, la mayoría incluso, obvian acciones o tareas relacionadas a la educación virtual que antes les parecían complicadas, confusas, y les causaban nerviosismo o estrés. Los docentes expresaron que:

... recibir una capacitación sobre cómo se usaba Zoom... O sea, hoy en día sí creo que es algo obvio ¿no? Jeje, pero la primera vez fue así como “¿y este botón sirve para esto?”, entonces sí fueron muchos entre nervios y emoción, también por la oportunidad que te brindan las clases en línea, de cómo traer ciertas cosas que la presencialidad no nos permitía, entonces yo sí lo definiría entre nervios y emoción (Privada, Artes, 29a).

Desde mi punto de vista todo lo nuevo genera ansiedad, todo lo nuevo genera estrés, genera preocupación, porque realmente es la preocupación a lo desconocido, una vez que esto se vuelve conocido, se vuelve familiarizado, creo que te vas adentrando y vas desarrollando habilidades y conocimientos que nos ayudan, a un nivel adaptativo o neurológico incluso (Privada, Educ. Física, 26a).

Tuve que recurrir a mis propios recursos para comprar mi material y poder ejercer una praxis mucho mejor, de más alta calidad, pero sí, al inicio era mucha incertidumbre, mucho miedo, de que no me fuera a salir, de que me fuera a llamar la atención por no ejercer una praxis correcta, y poco a poco, conforme fueron avanzando los meses y

veíamos que esto se iba alargando, alargando y alargando, pues uno iba a garrando más confianza, y al mismo tiempo iba agarrando mayor práctica, y esa incertidumbre y ese miedo y ese temor que estaba al inicio, poco a poco se fue disipando, se fue yendo, y al final del día, ganamos seguridad, ganamos mucha seguridad y conocimiento, porque sabemos que el día de mañana, si por alguna circunstancia tenemos que regresar a una modalidad virtual ya sabemos cómo poder manejar sin problema (Privada, Matemáticas, 28a).

Construir la representación social ayudó a los profesores a asimilar y apropiarse de la educación virtual. Es claro cómo ellos pasaron por un proceso de integración de la novedad, algo ya descrito en el apartado teórico como una de las funciones más importantes de esta forma del pensamiento. Resulta impactante cómo en el último testimonio, uno de los profesores de matemáticas afirma que “si por alguna circunstancia tenemos que regresar a una modalidad virtual ya sabemos cómo manejarla sin problemas”, cuando párrafos atrás fue uno de los que enunció más emociones como la angustia y el miedo hacia la educación virtual. Ahora se configura como un objeto del que puede disponer, que verdaderamente puede utilizar.

Todos los profesores entrevistados dejan ver el mismo proceso de adaptación y apropiación. Esto se refleja claramente en su actitud, pues en el proceso, la postura inicial de escepticismo y angustia se transformó hacia una actitud positiva, de confianza. Una pregunta estuvo encaminada a explorar, de manera general, cómo había sido la experiencia dando clases de forma virtual. Todos mencionan que, aunque hubo tropiezos, fue muy grata, de un considerable aprendizaje, valorándola positivamente. Aquí algunos testimonios:

Muy gratificante, realmente fue muy bonita, obtuve muchas buenas experiencias muchos conocimientos, sería algo que volvería a repetir por lo que comentaba al principio, estas oportunidades, este gran conocimiento de encontrar plataformas, aplicaciones, el forzar un poco mi creatividad como docente para dar las clases para que ese carisma pueda llegar al estudiante aunque esté en su casa o aunque esté quizá deprimido o con ansiedad por el encierro, me encantó explorar esa parte que no conocía de la docencia (Privada, Artes, 29a).

Considero que fue muy positiva, creo que aprendí muchísimo más de lo que esperaba o de lo que imaginé en un principio, creo que me llevo un muy buen aprendizaje, una alternativa más, me llevo mucho más conocimiento y la calificaría como algo positivo, sin duda alguna (Privada, Matemáticas, 28a).

Aunque pareciera increíble al final diría que fue en muchos aspectos buena (la experiencia), ¿por qué?, porque fue algo que nos sirvió y como docentes nos vino a preparar de alguna forma; claro, como todo, es con sus altibajos, había momentos difíciles o contrariedades, pero al final creo que lo positivo es lo que sale a flote, la verdad me siento orgulloso de lo que hice y fue grato vivirlo con mis alumnos (Privada, Matemáticas, 32a).

Finalmente, la actitud hacia la educación virtual se cristalizó en un sentido positivo, un objeto que, en un principio representó emociones no deseables, que era extraño, poco a poco fue moviéndose hacia lo familiar a través de un proceso de asimilación y aprendizaje. Al respecto, todos los profesores entrevistados afirman que ahora, después de lo vivido, estando ya de regreso en la presencialidad, se sienten preparados y en confianza con la educación virtual.

En esta mirada a la distancia, ellos contrastan lo vivido antes de pandemia, durante el confinamiento y en el esperado e inminente regreso a clases presenciales. Su postura es clara: valoran a la educación virtual como una modalidad educativa importante, valiosa, una opción formativa válida, donde pueden existir procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Incluso, esbozan que la educación virtual, o cuando menos, las herramientas o estrategias asociados a ella pueden apoyar o complementar a la educación presencial, hablando incluso de procesos de educación híbrida o combinada.

Una vez más aparece la difusa línea que delimita las modalidades educativas a distancia o mediadas por tecnologías, volvemos al punto esbozado en el primer capítulo, no se trata de poner fin a la discusión sobre qué es o no es la educación virtual, híbrida, etc., si no de ver cómo los profesores se apropiaron de la educación virtual a tal punto de utilizarla para proponer estrategias nuevas, de notar cómo los elementos que trajo consigo pueden insertarse como engranes en estructuras ya existentes.

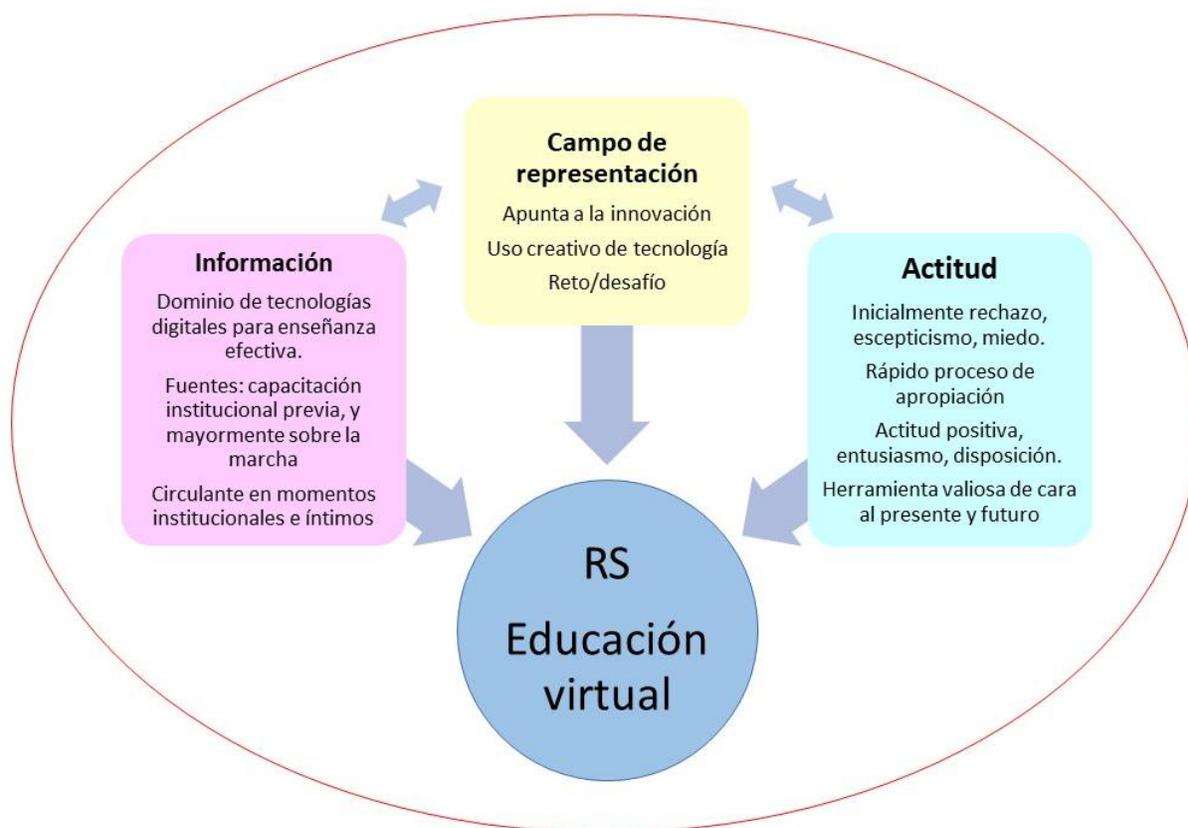
Significa para mí como (hace una pausa) una segunda opción, una opción muy viable para personas que consideran su conocimiento muy autónomo y que tienen esta necesidad de trabajar y estudiar, por ejemplo, yo la considero como una excelente oportunidad para todas estas personas que, como yo, es el tiempo, quisiéramos más horas, pero ya no lo tenemos, entonces el tiempo es limitado y brinda la oportunidad, no importa si estamos lejos, fuera de la casa simplemente puedo tomar la clase en este lugar, en este momento (Privada, Artes, 29a)

¡Por supuesto! porque veo que se pueden combinar los dos tipos de enseñanza y que se puede avanzar con ambas, aun cuando son de diferente forma. Se pueden buscar otras alternativas que nos lleven al avance y desarrollo (Privada, Química, 46a).

Siempre habíamos estado arraigados a lo típico al salón de clases, a los compañeros, al contacto directo con el maestro y el alumno, y a todo el contexto de la escuela, entonces el pensar en una educación en una modalidad virtual, realmente para mí, pues no era algo factible o algo que fuera a funcionar. Hoy me doy cuenta de que es algo totalmente distinto, obviamente depende mucho de la escuela, depende mucho del contexto, depende mucho del alumno, depende mucho del docente y demás, pero hoy sin duda alguna puedo decir que una educación virtual es factible, se puede llevar a cabo sin ningún problema, y es otra alternativa para poder seguir aprendiendo, trabajando, estudiando y avanzando (Privada, Matemáticas, 28a).

Es preciso mencionar que, como es de esperarse, la educación presencial sigue siendo el referente para el profesorado, pero resulta interesante que la educación virtual haya transitado desde el anonimato, a ocupar un lugar importante en la discusión sobre el presente y futuro de la educación para los profesores de la institución. En la siguiente figura se puede observar el panorama de la representación social sobre educación virtual en el Colegio Sn. Ángel, incluyendo las tres dimensiones y esbozando las estrechas relaciones entre ellas.

Figura 2: Representación de la educación virtual en el Colegio Sn. Ángel



Fuente: Análisis de entrevistas y asociación de palabras

CAPÍTULO 5. CONTEXTO PÚBLICO: REPRESENTACIÓN QUE DISCURRE EN LO ESENCIAL

Producto de las diferencias en los contextos institucionales, además de las características de los profesores, la representación social en la escuela pública fue tejiéndose con elementos notoriamente distintos. Aquí la construcción en torno a la educación virtual tomó el camino de lo esencial, configurada por situaciones de carencias, pero también se apuntaló con un fuerte sentido humanista de la docencia. De la misma forma que en el capítulo anterior, el presente comienza con una descripción del proceso de migración hacia lo virtual y de las características del profesorado, para continuar con el análisis de las tres dimensiones: campo de representación, información y actitud.

5.1 Contexto, sujetos y tránsito: Escuela de Bachilleres Oficial “Papantla”

Aunque en el ámbito público no existió presión por continuar dando clases de forma virtual y por consiguiente mantener ingresos económicos como en una escuela privada, al igual que en todas las escuelas, en la Bachilleres Papantla la identidad como institución escolar demandaba, cuando menos, tratar de continuar con la educación de forma remota. A continuación, describiré cómo fue el encuentro de la escuela preparatoria pública con la educación virtual.

La preparatoria “Papantla” es una escuela pública localizada en la ciudad de Papantla de Olarte, Veracruz y, al igual que la otra institución de esta investigación, pertenece a la Zona 1 de la DGB-SEV. Es uno de los pocos planteles oficiales de bachillerato general del norte del estado y gracias a su trayectoria se ha configurado como una escuela referente en la región. Se encuentra en una zona céntrica, a cuatro cuadras del centro histórico del pueblo mágico de Papantla, población urbana que forma parte de la zona metropolitana de Poza Rica.

La escuela cuenta con los servicios necesarios para atender a la comunidad escolar y sus instalaciones podrían considerarse como suficientes para las actividades académicas. Cuenta con numerosas aulas para clases, una cancha deportiva techada, dos laboratorios de ciencias y un laboratorio de informática con equipos de cómputo.

Las actividades académicas se realizan en estrecha concordancia con lo estipulado por el plan de estudios de la DGB y, a diferencia de la otra escuela de esta investigación, el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza es más bien limitado, quedando a consideración y posibilidad de cada profesor.

Una característica que es sumamente importante a la hora de analizar las representaciones de los profesores es la matrícula de la escuela. Si bien la institución no podría considerarse como un plantel marginado o que se encuentre una zona marginada, una cantidad importante de los estudiantes provienen de comunidades rurales cercanas a la cabecera municipal. Esto se debe principalmente a dos razones, una, que la escuela se configura como uno de los dos únicos centros de bachillerato general en la ciudad, y otra, a cierta tradición que la escuela ha acumulado, manteniéndose presente en el imaginario local. Lo anterior tuvo connotaciones importantes en la experiencia de trabajo virtual, pues las condiciones geográficas y económicas que implica vivir en comunidades rurales se vieron reflejadas en las posibilidades de los estudiantes de contar con recursos tecnológicos o conexión estable de internet para tomar clases virtuales. Como consecuencia, la asistencia y comunicación de una parte importante del alumnado fue muy fluctuante a lo largo del confinamiento.

En cuanto a su profesorado, está conformado por 37 académicos, 17 hombres y 20 mujeres. Todos están contratados por horas clases, siendo la carga laboral de cada uno muy variable. En general, la planta académica es más madura que en el Colegio Sn. Ángel, pues las edades de los profesores son casi siempre mayores a 40 años, y son pocos los que tienen edades menores a este margen. La mayoría de los profesores que participaron en la investigación tienen cargas horarias importantes (de más de 15 horas clase a la semana), contando con trayectorias consolidadas, varios con más de 20 años en el ejercicio de la docencia. Por ejemplo, de los seis profesores entrevistados, cuatro superaban los 20 años de experiencia. A decir de la coordinadora académica de la escuela, esto fue un factor importante en el proceso de adaptación a la educación virtual, pues varios profesores de mayor edad y experiencia no estaban habituados a utilizar tecnologías en su día a día. A continuación, un cuadro que resume las características de los participantes en las entrevistas.

Cuadro 8. Características de participantes de entrevistas en Escuela de Bachilleres Papantla

Clave de participante	Edad	Sexo	Antigüedad en la institución	Asignaturas que imparte en bachillerato	Carrera	Formación pedagógica de posgrado
Pública, Taller de lectura, 61a	61 años	M	29 años	Taller de Lectura y Redacción, Metodología de la Investigación, Etimologías Grecolatinas	Pedagogía	Maestría en educación
Pública, Comunicación, 32a	32 años	M	5 años	Comunicación, Taller de Lectura y Redacción.	Licenciatura en ciencias de la comunicación	Maestría en ingeniería educativa
Pública, Matemáticas, 62a	62 años	M	27 años	Matemáticas, Química, Estadística	Ingeniería Química	No
Pública, Matemáticas, 52a	52 años	H	18 años	Matemáticas, Estadística inferencial y descriptiva	Ingeniería civil	No
Pública, Química, 48a	48 años	M	18 años	Química, Biología, Temas selectos de química, Matemáticas	Ingeniería química	Maestría en desarrollo pedagógico
Pública, Biología, 34a	34 años	H	5 años	Biología, Química	Cirujano Dentista	No

Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas

Aunque también inesperado, su encuentro con la educación virtual fue, de cierta manera, menos abrupto. Si bien al pertenecer a la misma coordinación y subsistema se siguieron las mismas pautas generales de trabajo, como se comentó líneas atrás, en esta escuela no existió una

necesidad imperante por migrar de forma inmediata a los espacios virtuales, configurando un proceso notablemente más paulatino.

En esta preparatoria se vivieron tres momentos desde el abandono de la presencialidad. El primero de ellos ocurrió en el marco del primer periodo de suspensión de cuatro semanas, donde la comunidad educativa vivió un receso total de actividades.

El segundo momento inició al término del periodo vacacional de semana santa y se prolongó hasta julio de 2020, que fue el mes donde terminó el semestre. No podemos hablar propiamente de educación virtual en los términos que se han establecido en apartados anteriores, puesto que los profesores únicamente se dedicaron a mandar actividades a los estudiantes a través de medios como correo electrónico y WhatsApp. Los productos eran recopilados por los estudiantes jefes de grupo y enviados a los profesores, o eran directamente enviadas a los maestros. No existían sesiones sincrónicas y la interacción fue muy escasa. De forma sencilla, se puede decir que la estrategia consistió en concluir el semestre cumpliendo el avance programático, realizando actividades de forma asincrónica.

El tercer periodo es donde inició propiamente la educación virtual en la Preparatoria Papantla, con el semestre agosto 2020-enero 2021 prolongándose hasta el regreso a la presencialidad en el inicio del ciclo escolar 2021-2022. La conclusión del segundo momento marcó el inicio del periodo intersemestral, tiempo que fue aprovechado por directivos y profesores de la escuela para armar una estrategia de clases en línea ante un regreso a la presencialidad que no alcanzaba a vislumbrarse. A decir de un profesor, “se notó con diferencia una mayor organización” que en el segundo momento. La escuela escogió la plataforma Google Meet para llevar a cabo sesiones síncronas, mientras que, para compartir material o entregar productos se recurrió a la plataforma Google Classroom, ambas por ser gratuitas, su fácil manejo y funcionalidades. Las clases se dividieron intercalándose en bloques de dos semanas, es decir, si un grupo tenía, por ejemplo, ocho materias, la “semana uno” tomaba clases con las materias A, B, C y D, y la “semana dos” con las materias E, F, G y H. Esto para no saturar a los estudiantes con demasiadas actividades. En general, los profesores trabajaron ya con pautas más unificadas para las sesiones, tareas y actividades.

Lo que inmediatamente saltó a la vista fue el difícil acceso a recursos y conexión que tuvieron algunos estudiantes. No todos contaban con equipos de cómputo para conectarse a las sesiones, algunos lo hacían en tabletas electrónicas o en un teléfono celular, si les era posible. Por otro lado, aunque contaran con equipos para trabajar, algunos vivían en comunidades rurales y zonas donde no había cobertura de internet e incluso ni siquiera de datos móviles, o directamente, sus familias no podían costear estos servicios. Aunque el porcentaje de estudiantes en estas situaciones no representaba a la mayoría (más bien rondaba en torno al 30% según estimaciones de la coordinadora académica quien fue participante en la investigación) era un hecho que los profesores no podían dejar pasar. Ante esto, trabajaron con una gran flexibilidad y empatía, y en el caso extremo de que los chicos no pudieran tomar sus clases virtuales, les enviaban guías para que trabajaran en casa, las cuales debían entregar resueltas antes del periodo de evaluación. De esta forma se siguió trabajando hasta el final del periodo a distancia, que coincide con el término del semestre febrero-julio 2021.

El regreso a la presencialidad fue tajante, toda la comunidad de la institución regresó a las aulas iniciando el ciclo escolar 2021-2022, en agosto, momento desde el cual se ha seguido trabajando “normalmente”, como hasta antes de la pandemia.

Uno de los supuestos de esta investigación es que los contextos particulares promovieron la construcción de representaciones sociales distintas en las escuelas pública y privada. El análisis de la información muestra que esto se cumple. En el capítulo anterior vimos cómo la representación de la educación virtual en el Colegio Sn. Ángel está marcada por la innovación, por la inclusión de tecnologías y por la creatividad, apuntando hacia la reinención y el futuro de la educación. En el caso de la Escuela de Bachilleres “Papantla”, la representación discurre en lo esencial, en “lo necesario” para que haya educación virtual. Al respecto, los profesores han cristalizado la representación en dos ámbitos principales, por un lado, en los insumos y recursos tecnológicos que posibilitan esta modalidad educativa, y por otro, en las actitudes deseables por parte de los estudiantes para un trabajo virtual exitoso. A continuación, presento el análisis detallado de las tres dimensiones, mediante las cuales podremos dar cuenta de las construcciones que los profesores mantienen respecto a la educación virtual, después de que

esta modalidad educativa haya configurado su quehacer docente por un periodo de tiempo tan prolongado.

5.2 Análisis tridimensional

Respecto a la Escuela de Bachilleres Oficial Papantla, la asociación de palabras arrojó información que permite dar cuenta, en un primer momento, de uno de los supuestos de la investigación: condiciones institucionales y contextos distintos tienen efectos importantes en la conformación de la representación social de la educación virtual. En esta institución fueron aplicadas 15 asociaciones de palabras en un profesorado conformado por 37 académicos, lo cual supone una participación del 40.5 % de la planta docente. De la misma forma que en el Colegio Sn. Ángel, en general los académicos que participaron en la investigación cuentan con trayectorias consolidadas como profesores en la escuela, la mayoría con cargas académicas de más de 15 horas clase a la semana y experiencia de 15 años o más en la institución.

El total de palabras obtenidas (Valor J) fue de 48 términos, lo que representa una riqueza en el universo de palabras inferior a la obtenida en la institución privada. Después de hacer las operaciones para obtener el peso semántico (Valor M) de cada término y ordenarlos de forma descendente, el Conjunto SAM quedó conformado de la siguiente manera. Aquí ocurre lo mismo que en el caso anterior, debido al tamaño de la población participante que es más bien comedido, la sistematización en redes semánticas naturales permitió identificar que son cinco los términos evocados en los que se cristaliza la representación social, ello por obtener los mayores valores y pesos semánticos.

El siguiente paso fue ir por las relaciones entre los términos que conforman el núcleo de la representación, para lo cual se obtuvo también la distancia semántica entre los términos enunciados. Los resultados que arrojó esta operación son los que se muestran en la siguiente tabla. De nueva cuenta, esto permite entender a los elementos del núcleo de la representación como entes relacionados, que se complementan, que se nutren.

Cuadro 9. Núcleo de la red y distancia semántica “educación virtual” Bachilleres Papantla

Palabras	Peso Semántico Valor M	Distancia Semántica Valor FMG
1. Internet	43	100 %
2. Computadora	27	62.7 %
3. Compromiso	26	60.4 %
4. Interés	23	53.4 %
5. Recurso Digital	19	44.1 %

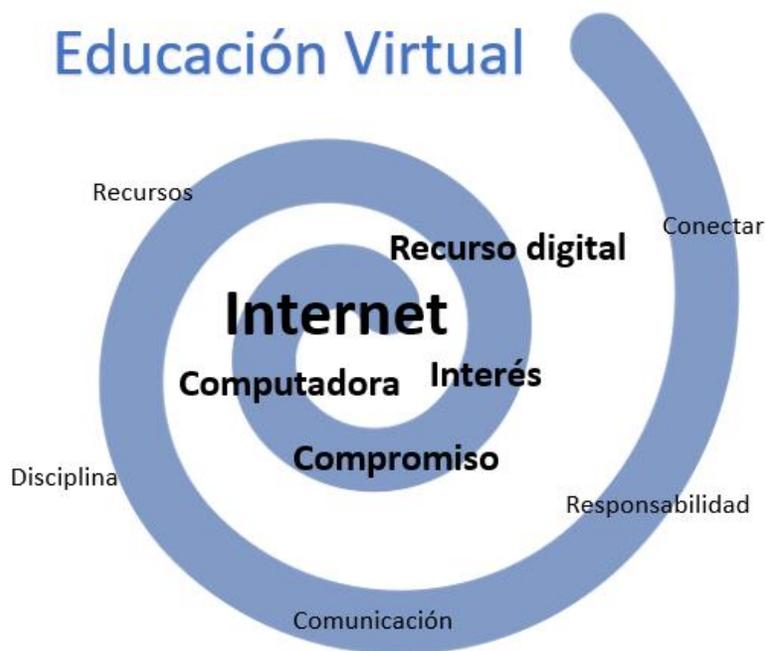
Aquí podemos ver el hallazgo inicial que nos muestra el camino que seguirá el análisis de la representación: con una diferencia notable, *internet* se consolida como el término pilar a través del cual los profesores de la institución representan a la educación virtual. Con una distancia semántica de casi 38 puntos, aparece *computadora* como el segundo término por importancia. Muy cerca de esta última, a solo dos puntos de distancia se encuentra *compromiso*. Posterior a ello damos un brinco de 7 puntos hacia *interés*, culminando con el último término que conforma el núcleo de la representación que es *recurso digital*, a una distancia de 8 puntos.

Al realizar una revisión de los términos del esquema central, es notorio que estos pueden ser agrupados en dos grandes categorías. Por un lado, aquellos términos que representan “recursos, insumos o herramientas necesarios” para llevar a un nivel operativo la educación virtual. Aquí podremos incluir a *internet*, *computadora* y *recurso digital*. Por otro lado, una categoría formada por aquello que podemos denominar “actitudes y/o valores” deseables en esta modalidad educativa, donde se incluyen *compromiso* e *interés*. Al respecto, más adelante expondré como esta categoría se refiere principalmente a los esperado en los estudiantes, sin que esto signifique que los docentes no identifiquen que existen también actitudes y valores deseables en ellos como profesores.

Estas dos grandes vertientes marcan la pauta incluso en los siguientes conceptos evocados, palabras que por su peso semántico no son considerados como elementos del núcleo, pero si hacen las veces de elementos “periféricos” que ayudan a dar sentido y complementar a los cinco principales. A continuación, y de la misma forma que en el colegio, presento una figura en espiral donde se incluye, al centro y en negritas, los elementos de núcleo, y hacia afuera y en menor

tamaño, los llamados elementos complementarios en la representación de los profesores de la Bachilleres Papantla.

Figura 3. Núcleo figurativo y elementos complementarios Bachilleres Papantla



Es fácil identificar al elemento rector de la representación: la *internet*, un insumo o recurso importantísimo sin el cual los profesores no conciben a la educación virtual. Técnicamente hablando estamos ante un dato duro, pues sin este servicio, la comunicación y las actividades de enseñanza resultarían imposibles en los términos que han sido enunciados. Sin embargo, es necesario mirar con mayor profundidad para entender por qué este elemento resulta tan presente e indispensable para los profesores. En esta búsqueda, las condiciones del trabajo descritas párrafos atrás nos pueden dar la pauta para encontrar la respuesta: la internet, o más específicamente, su ausencia, fue la variante que más condicionaba su labor.

Los profesores comentan que uno de los principales contratiempos a los que se enfrentaron fue que una parte significativa de sus estudiantes no contaban con conexión a internet en sus

hogares, o que cuando sí la tenían, resultaba lenta o intermitente. Esto, desde luego, provocaba que los chicos no pudieran asistir a las sesiones según fue establecido en los horarios, lo que se tradujo en eventualidades como no avanzar con los contenidos al mismo tiempo para todos, además de diferentes situaciones que entorpecían su labor. La internet como pilar de la representación está presente a lo largo del testimonio de los profesores que participaron en las entrevistas, refiriéndose a ella en múltiples ocasiones, sobre todo, en situaciones que describen contratiempos. A continuación, presento algunos extractos que dan cuenta de ello.

Creo que en el mundo nadie estaba preparado para una situación de esta naturaleza, globalmente fue difícil. Podremos empezar por las dificultades técnicas, por ejemplo, los (servicios de) internet que no aguantaban tantos alumnos, la otra era que a veces tenemos alumnos de comunidades rurales.... Por ser una escuela vespertina pues sí tenemos alumnos que a veces vienen de comunidades, cercanas, pero no dejan de ser comunidades y allá los servicios de internet son un poco complicados, entonces sí era complicada la parte técnica, la parte tecnológica era difícil (Pública, Taller de Lectura, 61a).

Sí fue complejo, era más pesado por que tenías que estar más disponible, en sí no tenías un horario, porque además de que nosotros tenemos una desventaja, nuestros chicos son chicos de comunidades, son chicos que no tienen internet todo el tiempo, que les costaba mucho (Pública, Comunicación, 32a),

Resulta claro que la ausencia de un elemento tan importante marcó la pauta para representar a la educación virtual. Como complemento, en los extractos podemos notar que la internet se hace acompañar por otro elemento perteneciente al rubro de insumos o herramientas: la *computadora* como herramienta básica, necesaria. Es precisamente este término el que funge como el segundo en importancia según su peso semántico, y es fácil entender a la relación entre ambos. Al respecto, los profesores mencionan que la computadora es, desde su perspectiva, la herramienta más adecuada para las clases virtuales. Incluso, tres profesoras se refirieron a ella cuando se les cuestionó directamente “¿Qué imagen se le viene a la mente al escuchar el término educación virtual?”

Una computadora como un instrumento necesario en el internet (Pública, Taller de lectura, 61a).

La computadora empezando y el internet, que ellos tengan una buena señal y una buena computadora que son las herramientas necesarias (Pública, Matemáticas, 62a).

Creo que una computadora y dos personas comunicándose (Pública, Comunicación, 32a).

La computadora toma importancia en una combinación de presencia y ausencia. Presencia como herramienta principal, casi indispensable para dar clases de forma virtual. Uno de los profesores entrevistados inclusive mencionó que necesitó comprar un equipo nuevo, pues el que tenía ya estaba obsoleto y le hubiese resultado imposible trabajar con él. Además, refieren que cuando por diversas situaciones entraban a impartir clase a través de un celular u otro equipo diferente a una laptop, les resultaba complicado trabajar de esa forma, abonando más a su importancia en el imaginario del profesorado. De la misma forma que con la internet, la falta de un equipo de cómputo adecuado por parte de algunos estudiantes era un tema importante en el día a día de los profesores, pues esto les impedía trabajar con las mismas condiciones para todos. Había chicos a los que les resultaba complicado conectarse a través de su teléfono celular, que era, en muchas ocasiones, el único dispositivo con el que contaban. Un profesor comentó lo siguiente:

Aún hoy hay chicos que no tienen la posibilidad de tener acceso a esto, había jóvenes que decían “maestra, es que yo trabajo con mi teléfono y mis datos” y es dinero que ellos tenían que poner y la situación en cuanto a economía se puso bastante difícil (Pública, matemáticas, 62a).

Los dos primeros términos del núcleo de la representación pertenecen al rubro de insumos o instrumentos. Ya en el título del capítulo se esbozó que, justamente, la representación iba a discurrir en el camino de lo esencial, y siguiendo esta idea llegamos al punto en que, sin abandonar la noción de lo mínimo necesario, entraremos en la otra gran categoría en la que es posible agrupar los términos que arrojó la asociación de palabras: la de actitudes y valores deseables en los procesos de enseñanza y aprendizaje virtuales. La palabra que abre este grupo es la tercera por peso semántico: “compromiso”.

Compromiso es la tercera palabra por su importancia, y en la representación de la educación virtual de la escuela de bachilleres Papantla juega un papel crucial, pues permite entender la segunda gran dimensión de los términos evocados. Representa una actitud que todos los profesores entrevistados consideran como deseable e incluso necesaria para que exista educación virtual, y se refiere, sobre todo, al papel que los estudiantes deben asumir en cuanto a sus responsabilidades en el trabajo a distancia. Como apoyo al compromiso, la siguiente palabra en el núcleo de la representación toma lugar, “interés”. Con relación a esta última, los profesores afirman que el interés es una actitud fundamental para que existan procesos de enseñanza a distancia, pues en muchas ocasiones tenían estudiantes que, aun contando las herramientas y posibilidades de conectarse, no lo hacían, que no prestaban la atención necesaria a la clase, o que sencillamente no cumplían con el envío de actividades o de entregables.

En la figura en espiral se incluyeron palabras que aparecieron al sistematizar la relación de palabras, términos que por su peso semántico no llegan a ser considerados como parte del núcleo, pero que sí cumplen funciones de complementariedad, apoyando en la interpretación de los elementos el esquema central. Aquí resulta útil recuperar tres de ellos, actitudes y valores que nutren al compromiso e interés: “disciplina”, “comunicación” y “responsabilidad”.

En suma, tanto los términos del núcleo como los elementos periféricos complementarios configuran lo que podría entenderse como un “perfil de estudiante deseable” por sus actitudes y valores. Un conjunto de características que los aprendientes deben poseer para llevar el proceso de aprendizaje de forma satisfactoria, provechosa. Este punto ha sido ya discutido por pedagogos y estudiosos de la educación virtual y de las modalidades educativas mediadas por tecnologías: un elemento fundamental para los procesos educativos remotos es la capacidad del estudiante de ser autodidacta, de gestionar su propio proceso de aprendizaje. Lo interesante es resaltar que los profesores construyeron esta idea no desde el estudio, ni de la revisión de teorizaciones pedagógicas, por el contrario, fue la experiencia en el encuentro con lo desconocido y su trabajo cotidiano lo que les permitió modelar esta dimensión de la educación virtual.

La presencia tan fuerte de esta categoría en los términos evocados es un hallazgo inesperado, puesto que en los supuestos iniciales se consideró que, en un contexto de insuficiencia de recursos tecnológicos, la representación social en la escuela de Bachilleres Papantla se iba a mover casi exclusivamente hacia la línea de lo necesario en cuanto a herramientas e insumos. Mas aún, que los profesores, ante un alumnado con situaciones de carencia en recursos tecnológicos, no iban tener tan presente la idea de actitudes y valores necesarios, del cumplimiento y de la responsabilidad por parte sus educandos. Sin embargo, pareciera que justamente esta situación de carencias los llevó a valorar más el compromiso por parte de los estudiantes. A continuación, un extracto que ejemplifica muy bien lo dicho por los profesores:

En realidad, no es que la educación virtual tenga defectos, es más bien que quienes recibimos la educación virtual luego flojeamos, y me apunto ahí, porque de repente si te dicen “tienes una semana para hacer esto”, hasta el último día lo estás haciendo... y yo decía “bueno, si eso me pasa a mí, con ellos (estudiantes) pues es peor”. Una educación virtual con los chicos de bachillerato para abajo es más complicada, mantenerlos en lo que deben hacer, no estás ahí para estarles diciendo. Es cierto, se supone que ya no deberíamos de estar en ese papel, pero cubrimos todavía ese papel de “no, espérate; no te vayas para allá; no mira compórtate” por la madurez supongo que aún les falta. En la educación virtual podrías tener todo de maravilla y sin embargo, si en el otro lado no hay ganas de aprenderlo, pues podrías tener el curso mejor hecho, pero no te va a servir de nada” (Pública, Comunicación, 32a).

La última palabra que configura el núcleo es “recurso digital”, que en la representación y el testimonio de los profesores se refiere a los programas, aplicaciones y materiales que les permitieron dar clases a distancia. Comentan que este concepto les resultó novedoso, pues de los seis docentes entrevistados sólo dos maestras llevaban un uso habitual de tecnologías en sus procesos de enseñanza, lo cual podría explicarse por el hecho de que eran las dos únicas profesoras con formación pedagógica: una, pedagoga de profesión y otra, comunicóloga con un posgrado en educación.

Los otros profesores se enfrentaron al uso recursos digitales prácticamente desde cero, pero algo en lo que todos coinciden es haber tenido procesos de aprendizaje valiosos. Mencionan que aún hoy en la presencialidad, hay recursos digitales que siguen ocupando, es decir, que la educación virtual les dejó “cosas nuevas” que aún tienen eco en su quehacer docente. En el siguiente fragmento de entrevista una profesora lo ejemplifica muy bien.

Antes de que sucediera esto, era sólo el gis y el pizarrón, eran los plumones con el pintarrón, pero el hecho de estar de manera virtual nos llevaba a poder enseñar a los jóvenes, aprender nosotros primero y después enseñar a los jóvenes, a manejar por ejemplo nuestras gráficas en el caso de matemáticas, gráficas que yo hacía las hacía con ellos, ahí juntos y les iba diciendo de qué manera y dónde tenían que ponerlo, y cómo tenían que hacerlo. Claro, primero lo aprendí yo y después les enseñé a ellos, para que así sus tareas y demás actividades que ellos tenían que realizar en este periodo estando en clase pudieran realizarlas solos en casa, y es algo que seguimos trabajando por que te da más posibilidades que en la libreta (Pública, Matemáticas, 62a).

Ya con los cinco términos que configuran el núcleo de la representación abordados, queda redondear las palabras evocadas con los dos términos restantes que fueron mostrados en el esquema, que son “recursos” y “conectar”. Como es de esperarse, al ser parte del conjunto de palabras con mayor peso semántico es fácil establecer relaciones entre ellas. “Recursos” es una palabra amplia, que en el discurso de los profesores se refiere a los insumos necesarios para la educación virtual. En este término en particular la palabra toma un sentido más amplio, pues a diferencia de “recursos digitales” que tiene un sentido específico, aquí se refiere también a recursos de tipo económico, además de dispositivos o herramientas físicas. Al igual que en el caso de la internet o la computadora, toma relevancia por situaciones de presencia y ausencia, que se reflejaban en la posibilidad o no de “conectar” con los estudiantes. Si no existía el mínimo necesario de comunicación, la educación virtual no podía tener lugar.

De la misma forma que en el caso del colegio, presento aquí el significado global de la representación de educación virtual, razonamiento que emana del análisis de la técnica de asociación de palabras, y del análisis de los testimonios de los profesores.

En la Escuela de bachilleres Papantla, la representación de la educación virtual responde a la pregunta ¿qué es necesario para que haya educación virtual? El pilar de la representación es la *internet*, como insumo indispensable sin el cual no puede llevarse a cabo la labor de enseñanza a distancia. Los otros elementos esenciales son la *computadora* como herramienta principal, y los *recursos, digitales*, pero también económicos y físicos que permiten *conectar* con los estudiantes. Además, la educación virtual es representada mediante un perfil deseable en los estudiantes, un conjunto de actitudes y valores que en la opinión de los profesores son necesarios para un proceso de aprendizaje satisfactorio, entre los que se encuentran el *compromiso, interés, disciplina, comunicación y responsabilidad*.

Es evidente que las dos grandes vertientes enunciadas toman protagonismo. En el siguiente apartado, el análisis del campo de información seguirá también estas dos grandes categorías para develar lo que los profesores saben de la educación virtual.

Campo de información

En la Escuela de Bachilleres Papantla, las dimensiones de la representación social demuestran también una estrecha relación, se complementan, se dan sentido; de esta forma, las palabras cristalizadas en el núcleo de la representación marcan la pauta del campo de información en el testimonio de los profesores. La revisión de los resultados en esta dimensión se dividirá en dos grandes categorías, primero, se responderá a la pregunta ¿qué saben los profesores de la educación virtual y qué de ello resulta más relevante?, posteriormente, los resultados se discutirán en función de las fuentes y la cotidianeidad de esas informaciones.

¿Qué saben de la educación virtual?

Como ya se ha adelantado líneas atrás, la información que disponen los profesores para construir su representación de la educación virtual sigue la pauta establecida por los elementos del campo de representación, lo cual no resulta extraño pues es justamente del campo de información de donde provienen los elementos constitutivos del núcleo representacional. Al respecto, la información de los profesores toma los dos grandes caminos evocados, por un lado, los insumos y recursos necesarios, por otro, sentidos pedagógicos que se condensan en: perfiles deseables

en los participantes, con mayor énfasis en los estudiantes, y en la idea de planificación de la educación virtual.

En la primera gran categoría, lo que los profesores saben de la educación virtual se cristaliza en el uso de recursos tecnológicos, desde dispositivos y aparatos físicos, hasta aplicaciones, programas y recursos virtuales. Esto pudiera ser algo esperado, pues estos elementos han sido catalogados ya como esenciales en esta modalidad educativa. Sin embargo, lo que es más importante es descubrir por qué resultan tan presentes en la construcción subjetiva del profesorado.

Al analizar los testimonios de los participantes en la investigación, se pudo constatar que para los profesores de la escuela se trató verdaderamente de un fenómeno desconocido, que representaba un complejo cúmulo de saberes y de habilidades que les resultaban totalmente ajenos. En esta institución no existía una apuesta por el uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza antes de la pandemia, por lo cual, cada profesor trabajaba de acuerdo con sus posibilidades y preferencias. Esto es debido a que la escuela, al sostenerse con recursos públicos, no podía garantizar el acceso de todo su profesorado a estas tecnologías, resultando aún más difícil hacerlo con el alumnado.

Los profesores manifiestan que, al no existir una apuesta institucional, cada uno de ellos trabajaba de manera muy autónoma en el rubro tecnológico. Algunos de los docentes prácticamente no utilizaban este tipo de elementos en sus clases cotidianas, otros por su parte, sí promovían el uso de ciertas aplicaciones o herramientas con sus alumnos, como, por ejemplo, servicios de almacenamiento en la nube para entregar trabajos o actividades. Sin embargo, todavía esto resultaba muy lejano de lo que tuvieron que aprender para dar clases de forma virtual. Aquí no existió un cúmulo de información previo que les permitiera abrazar de una mejor manera a la educación virtual; fue, en cierto sentido, un encuentro y aprendizaje que la mayoría de los profesores de la escuela vivieron desde cero. A continuación, algunos testimonios que dan fe de lo dicho:

No sabía si existía eso de “a distancia” hasta que pasó, a todos los maestros nos costó un poquito de trabajo, aunque los jóvenes, pues ellos ya nacen con ello, ya lo practican...

Hasta apenas en la pandemia o durante las sesiones virtuales conocimos las diferentes, vamos a llamarle “conexiones” para las sesiones a distancia (Pública, Matemáticas, 52a).

En lo personal te puedo decir que sí, hubo mucho aprendizaje para manejar recursos tecnológicos, para manejar recursos digitales, para preparar digamos que... mucho contexto digital, todo el material en contexto digital (Pública, Química, 48a).

Yo ya utilizaba algunas aplicaciones con mis alumnos en cuanto a creatividad y en cuanto a que crearan, por ejemplo, cosas en internet o subir algunas cosas, pero no era tan forzoso utilizarlo... Ellos siempre estaban en el teléfono, y pues había que hacerlos trabajar en el teléfono pero que fuera algo formativo (Pública, Comunicación, 32a).

En concreto, los profesores no se refieren a aplicaciones o programas específicos salvo en algunos momentos contados. Estas excepciones incluyen, por ejemplo, a la plataforma en la que dieron clases síncronas que fue Google Meet, y también a Zoom que fue utilizada como alternativa por algunos. Además, algunos profesores mencionan, sin precisar el nombre, que aprendieron a utilizar herramientas variadas según sus áreas de conocimiento, algunas de ellas siguen siendo utilizadas en la actualidad.

En lo relativo a dispositivos físicos para conectarse, la constante es la imposibilidad de algunos estudiantes de contar con un equipo que les permitiera trabajar de forma remota, y más aún, los casos de falta o falla en el servicio de internet. La ausencia fue el elemento que continuamente se hizo presente y configuró a la computadora como un insumo deseable para trabajar a distancia. En esta idea, ya una profesora mencionó al teléfono celular como un dispositivo que era utilizado por los chicos en lo presencial, el cual fue, en muchos casos, la única herramienta con la que contaron durante el periodo de educación virtual.

Pasando al otro gran campo de información hallado, el de las actitudes y valores deseables, es preciso mencionar que tiene una presencia sumamente importante en el testimonio de los profesores. Todos los docentes entrevistados hicieron referencias directas y claras hacia este “perfil” deseable en el estudiante, lo cual tiene relación estrecha con los resultados de la asociación de palabras.

Al parecer, las carencias en cuanto a insumos y conexión por una parte importante del estudiantado hicieron que los profesores valoraran mucho la responsabilidad y el cumplimiento de los estudiantes en el periodo de educación virtual. Al analizar los testimonios es interesante dar cuenta que cada uno de los profesores llama a esta categoría de información de distinta manera, pero siempre haciendo una referencia clara su contenido. Por ejemplo, un profesor se refiere a este conjunto de actitudes y valores como “tener cultura”. Este término en principio resultó un poco confuso, pero al ir escuchando su testimonio fue claro a lo que se refería el docente.

Sería muy descabellado pensar o pilotear una educación 100% virtual o escuelas virtuales, para eso es necesario una cultura, donde estemos mentalizados y enfocados a ocupar una tecnología en ese aspecto, pensar que me voy a educar, que me voy a formar de manera virtual... Tiene que ser muy planeado, muy formado para que esto suceda. (...) Yo creo que si tuviéramos la cultura todo sería muy diferente, la tecnología es buena, es magnífica, y siempre digo que es tiempo de darle una forma positiva y agradable para aprender, lo que buscan nuestros jóvenes es más bien música, vídeos, chistes y pues el tiempo se va, si lo ocupáramos para lo que realmente es, el tiempo igual se va, pero ganaríamos mucho, si tuviéramos esa cultura de hacer paralelamente a la educación divertida y amena pues otra cosa sería (Pública, Matemáticas, 51a).

Como otro ejemplo de la diversidad en las referencias a esta categoría de información, una profesora se refiere a los valores y actitudes como “necesidad”, una necesidad de aprender e interés por el propio proceso formativo. Un extracto de su testimonio enlaza muy bien las dos categorías de informaciones: recursos y perfil del estudiante. A continuación, el fragmento, que es la respuesta a la pregunta *¿cuáles considera usted que son los elementos esenciales, indispensables para la educación virtual?*

En primera, la red, una buena, red, y una buena base de fuentes de investigación o de proveedores de plataformas, proveedores de todos esos espacios digitales, espacios en línea, la “famosa” nube, donde puedas hacer uso de los recursos, y pues obviamente contar con los medios como un buen equipo, definitivamente. A lo mejor con el teléfono

dices “lo resuelvo”, pero no es verdad, porque el dispositivo móvil sí tiene algunas funciones, pero no todas las que la computadora te permite, y es más cómodo; el tercer punto es tener la necesidad, las ganas, la inquietud, el interés, porque si no hay este último punto, puedes tener internet, puedes tener todo lo mejor pero no lo vas a buscar. Lo atractivo lo interesante de una clase no todo es responsabilidad del maestro, también tiene que ver con tus propios intereses como estudiante, por desgracia no todos estaban con las mismas condiciones ni tenían las mismas necesidades e interés y eso marcó la diferencia (Pública, Química, 48a).

Esta gran categoría de información aparece de forma constante a lo largo de todas las entrevistas. Es una trama que se entreteje con los diversos elementos presentes en la representación: el perfil deseable de los estudiantes se relaciona con la posibilidad aprovechar los recursos con los que los contarán, de utilizar los dispositivos y herramientas tecnológicos con un sentido formativo, de interesarse por su propio proceso educativo, de cumplir con las actividades entregables, e, incluso, de mantener sus cámaras encendidas e interactuar en clase.

Adicionalmente, aunque los profesores vuelcan su construcción con mucho mayor peso hacia el perfil deseable del estudiante, reconocen que, en efecto, debe haber también ciertas actitudes y valores en ellos como profesorado. Esto puede entenderse como una reflexión pedagógica, la experiencia y la representación social apuntan a que ellos han construido una noción de roles deseables de estudiantes y profesores en la educación virtual, lo cual, nuevamente, es un hallazgo valioso si tomamos en cuenta que esto no procede de un saber erudito o de una fuente institucional, sino de una construcción del sentido común, de la experiencia. A continuación, un extracto que condensa de manera clara lo que los profesores dicen sobre su propio papel como docentes.

Yo concibo como educación virtual, que debo tener las virtudes para capacitarme, para interesarme, para aprender para indagar y buscar en línea... que tengo la capacidad de investigar, de buscar contenidos y capacitarme en alguna herramienta tecnológica innovadora para dar mis clases. Ahí es donde viene el otro rol, reflexionar si realmente lo que estoy haciendo, lo hago porque no me quiero quedar atrás, porque quiero

enfrentarme a este reto qué está sirviendo para ser mejor maestro (Pública, Química, 48a).

Además, es importante señalar que los profesores de la Escuela de Bachilleres Papantla, en su noción de rol del enseñante, no se limitan a esbozar habilidades o actitudes del ámbito didáctico o de su práctica docente, también tienen presente que una parte muy importante de su labor en este periodo a distancia tuvo que apuntalarse con valores como la empatía, que una función importante fue apoyar a sus estudiantes incluso en la dimensión emocional, humana. En definitiva, esto amplía la noción de la docencia en la virtualidad.

... a las 10:00 de la noche te escribían (los estudiantes), entonces pues ¿qué haces? Algunos maestros decían “yo no les contesto”, pero yo sabía que si no les contestaba en ese momento me podía quedar hasta tres días sin contacto con ellos, entonces era más “amor al arte”, llevó un esfuerzo más, no puedes cerrarte a “el horario es este”, ahí sí no podías hacerlo, porque era negarles la oportunidad de seguir, y muchos lo querían hacer, a otros pues “les valía”, pero sabías que quiénes te iban a escribir a las 10:00 de la noche era porque a esa hora podían hacerlo, porque a esa hora les regresaba el internet, no podías cerrarte a no trabajar de esta forma (Pública, Comunicación, 32a).

La educación virtual te dio la oportunidad de crecer como persona, de ser humanitario, de ser más flexible... Caray, hay muchas experiencias que hay que rescatar, pero también del lado humano, no solamente como profesor, a veces había que dar a distancia esa parte humana (Pública, Química, 48a).

Yo creo que pudiéramos pensar que nuestros pilares fueron la vocación, el reto de ser docente y de demostrar que eres docente en cualquier circunstancia y sin importar lo que debas de hacer, entra también esa dimensión que es del corazón (...) Tuvimos que reinventarnos, y en ese reinvento, tuvimos que aprender a ser maestros virtuales (Pública, Taller de Lectura, 61a).

Lo anterior puede explicarse por las características del alumnado, estudiantes que provienen algunos de zonas o comunidades rurales, otros más cuyas familias no tenían la capacidad económica de solventar un dispositivo tecnológico o conexión a internet, o que perdieron esa

capacidad como consecuencia del confinamiento en la pandemia. Ante un alumnado con estas características, la empatía y la dimensión emocional y humana de la docencia fue un componente importante que se reflejó en la representación social de la educación virtual en la escuela de Bachilleres Papantla.

Otro elemento destacable de la información circulante es la idea clara de que para que la educación virtual sea efectiva, debe existir una planificación adecuada, un diseño previo del proceso educativo, o cuando menos, establecer bien los lineamientos de las sesiones síncronas y de la ruta a seguir. Esto aparece de forma constata en lo dicho por los profesores. Por ejemplo, ya el profesor que se refería al perfil de estudiante como “tener cultura” mencionaba que era necesario que todo estuviera “muy planeado, muy formado”. Otros profesores retoman esta idea partiendo del inicio repentino de las actividades virtuales, y de la incertidumbre que esto provocó. Mencionaban que esto les impidió diseñar estrategias o rutas para trabajar de una forma más armónica con sus estudiantes.

Desde el principio dijeron “pues dos semanas”, después que el mes... No nos dijeron “¿saben qué? nos vamos a llevar un año”, fue por pocas y después vieron que todo estaba peor, fue por tiempos, y eso hizo que no pudiéramos planear desde un principio cómo lo íbamos a hacer. Eso fue un factor negativo, porque si desde un principio hubieran dicho que no íbamos a regresar en un año, pues ese año lo planeas. Estábamos por pocas, un mes les pongo esto; otro mes, trabajo así; no había una seguridad de que estaríamos así por mucho tiempo (Pública, Comunicación, 32a).

Para los que somos primerizos en esta situación pues sí necesitamos capacitación, que tanto las personas que vamos a dar el tema como quien lo va a recibir sepamos cuáles son los lineamientos, cómo se va a trabajar y demás para que en un momento sepamos las reglas del juego, y tengamos bien estructurado cómo va a ser el “partido”, porque no las teníamos realmente, todos se improvisó, cada uno como pudo, fue muy compleja esta situación (Pública, Biología, 34a).

Esto resulta valioso pues, una vez más, estamos hablando de un conocimiento emanado del sentido común. No proviene de lecturas sobre pedagogía de educación virtual o modalidades

educativas a distancia. Más bien, es resultado de la experiencia y de los contextos de incertidumbre del periodo educativo a distancia.

Al igual que las reflexiones pedagógicas halladas líneas atrás (roles de estudiantes y docentes, un cierto sentido ampliado de la docencia en la virtualidad), esto puede explicarse por las características del profesorado. En la Escuela de Bachilleres Papantla la planta de profesores está conformada por profesionales con carreras consolidadas, la mayoría con más de 40 años de edad y con más de 20 años de experiencia frente a grupo en la presencialidad, tiempo durante el cual se afianza una práctica y además han recibido formación pedagógica continua por parte de la DGB. Esto, favorablemente, les ha brindado la oportunidad de tener una visión más crítica de los procesos educativos a los que se enfrentan. Además, de los dos profesores jóvenes que participaron en las entrevistas, una tiene, además de su formación como comunicóloga, un posgrado en educación, lo cual le brinda una visión más amplia de su práctica docente.

Fuentes y cotidianidad de las informaciones.

Como ha sido descrito en al inicio del capítulo, la migración hacia la virtualidad ocurrió en diferentes etapas, lo cual se vio reflejado en la manera en que ellos tomaron y aprehendieron las informaciones sobre la educación virtual. Sus procesos de aprendizaje siguieron este camino, al inicio, cuando solo mandaban trabajos y actividades de forma asíncrona, los saberes sobre la educación virtual fueron muy escasos, cuando comenzaron a dar clases virtuales propiamente dichas, el aprendizaje de nuevos elementos fue acelerado. La fuente de estas informaciones es prácticamente una para todos los profesores: la experiencia, el trabajo diario, la interacción cotidiana.

La escuela no tenía una estrategia unificada de uso de tecnologías ni promovía su uso, más bien, cada profesor trabajaba de acuerdo con sus posibilidades. En este sentido, algunos profesores tenían cierta experiencia con tecnologías a la hora de enseñar, algunos otros, en palabras de la coordinadora académica “no sabían ni encender una computadora”. Para efectos de esta investigación, los testimonios de los profesores hacen concluir que no existió un “fondo común de información” previo a la llegada de la virtualidad. Cuando se cuestionó a los profesores si sabían algo de la educación virtual antes de pandemia, y más aún, al preguntarles cómo habían

aprendido lo necesario para trabajar en esta modalidad, su respuesta fue unánime: sobre la marcha. Una profesora de Taller de Lectura y Redacción compartió lo siguiente.

No hubo ningún curso que me proporcionarán las autoridades educativas, más bien fue intuitivamente, ir aprendiendo, ir viendo qué era lo que convenía, qué era lo que no convenía, qué era más fácil, tanto para mí como para los alumnos, siempre he pensado que lo que se me hace fácil de realizar, es también fácil de realizar para los alumnos (Pública, Taller de Lectura, 61a).

Las fuentes de la información fueron la experiencia propia, el trabajo día a día con los estudiantes. Los profesores, como ya ha sido mencionado, subrayan la falta de planeación y de capacitación, lo que se tradujo en que no hubo por parte de la institución ni de las autoridades educativas, algún momento de formación en educación virtual.

Por otro lado, los profesores se apoyaron también en sus pares. El testimonio siguiente da cuenta de que, en diversos momentos, los docentes recurrieron a sus compañeros para recibir ayuda en momentos donde tenían dificultades. Esto es debido a que el dominio de cada uno de ellos sobre herramientas digitales era muy desigual.

Todo fue por cuenta propia, no tuvimos ninguna asesoría por parte de alguien más que nos orientara, lógicamente hay cosas que a veces se te van de las manos, y de repente, como es algo que no utilizas, hasta te bloqueas de momento. También hubo compañeros muy buenos y que no son nada envidiosos con el conocimiento que tienen, compañeros que manejan la informática muy bien, yo me dirigí a ellos, y ellos más o menos me orientaban y sí me sacaron en muchas dudas (Pública, Matemáticas, 62a).

En suma, el grueso de la información provino de la experiencia y del intercambio entre compañeros. Ya avanzado el confinamiento, hubo algunos esfuerzos por parte de las autoridades educativas del nivel medio superior para brindar formación en uso de tecnologías a los profesores, y, aunque esto vino a taponar algunos espacios vacíos en la información sobre la educación virtual, a decir de los profesores, fue una respuesta tardía pues ellos ya se encontraban laborando hacía meses de forma virtual. A continuación, un extracto sobre ello:

Mi conocimiento cambió bastante, tuve que aprender muchas cosas, hubo un avance muy grande en mí pues yo no tengo ninguna formación en el ámbito de la tecnología. Aunque sí, la autoridad nos dio algunos cursos, pero eso fue después de ya iniciado todo, realmente nos aventaron al ruedo sin nada, tuvo que haber un proceso de aprendizaje forzoso (Pública, Taller de Lectura, 61a).

Lo que facilitó la asimilación de estas informaciones, su ordenamiento para conformar una representación social fue, desde luego, que este objeto de representación se insertó en su día a día, realmente fue un elemento de su realidad cotidiana. La educación virtual fue el fenómeno a través del cual pudieron continuar siendo docentes, aún a la distancia.

Su presencia era tal, que no se limitaba a momentos de comunicación o intercambio institucional, como alguna junta o plenaria, si no que se hablaba de educación virtual incluso en momentos fuera del tiempo laboral, en las charlas con amigos, en conversaciones privadas. Al igual que en la otra institución de esta investigación, en la Escuela de Bachilleres Papantla las interacciones fueron a través de la tecnología, pues todos estaban confinados. La representación se construyó *sobre* la virtualidad, y *a través* de la virtualidad.

Sí, realmente era un tema común que se realizaba también de manera virtual, porque si recordarás todos estábamos en confinamiento, entonces el contacto humano era prácticamente cero por ciento, casi siempre era virtual, y en mi experiencia como coordinador académico hablábamos siempre sobre estos temas (...) básicamente era compartir las dificultades que teníamos con los alumnos en cuanto a aquellos realmente aprovecharán estos tiempos (Pública, Taller de Lectura, 61a).

Respecto a lo que se intercambiaba, existen elementos variados, en las juntas docentes principalmente conversaban sobre herramientas, sobre eventualidades o contratiempos, pedían o brindaban apoyo a sus compañeros, tomaban algunas decisiones para seguir con la enseñanza. En los momentos más íntimos se hacía presente la parte emocional, personal, e incluso, se fortalecieron lazos de compañerismo. La educación virtual trastocó todos estos niveles.

Sí, obviamente en el entorno siempre hablas de lo que haces, de lo que estas viviendo, de lo que estas encontrándote. Obviamente ahorita por las fechas que vives. Así fue, todo

giraba en torno a la educación virtual, y era tanto para compartir experiencias como para acompañarte con otro, para pedir apoyo, porque obviamente tu no siempre apoyas, también lo pides... también como para decir “yo estoy viviendo esta situación” y mis compañeros están en otra, y a lo mejor yo estoy mejor, en fin, fue para hacer pláticas de experiencias profesionales y de situaciones personales (Pública, Química, 48a).

(...) todos teníamos muchas situaciones en las que no sabíamos qué hacer, yo la verdad me sentía como atada de manos, no me sentía como muy capaz, sí me daba un poco de temor, pero realmente cuando platicaba con algunas compañeras que me decían “no, es que yo no sé ni perder la computadora”, ya me sentía como que “sabionda”, y yo podía, por ejemplo, apoyarlas a ellas en algunas situaciones. Inclusive cuando teníamos nuestras reuniones en línea por parte de la dirección para darnos información, indicaciones, y demás, unas compañeras iban a la casa y ahí estaban conmigo para poder tomar o estar participando también en esa reunión (Pública, Matemáticas, 62a).

En síntesis, la información que versa sobre dispositivos tecnológicos, tanto físicos como virtuales; las nociones pedagógicas sobre perfiles de estudiantes y docentes, la labor ampliada del profesorado, y la necesidad de la correcta planeación de la educación virtual, provinieron en su mayoría de la experiencia, de la comunicación cotidiana con sus pares, tanto institucional como personal. Algunos profesores manifiestan que esto lo complementaron con el aprendizaje autónomo, pues por cuenta propia buscaron, en ocasiones, algún tipo de curso o de material que los hiciera más diestros en el uso de tecnologías. La presencia e importancia de la educación virtual en su realidad diaria fue lo que permitió a todos estos elementos, entrelazarse y tomar sentido, conformando una representación social.

Campo de actitud

La tercera dimensión viene a redondear la representación de la educación virtual en la escuela de Bachilleres Papantla. Como ya se ha dicho, no es que las dimensiones aparezcan en un orden específico, sino que coexisten en una estrecha relación y cada investigador decide la ruta a seguir para develarlas. En esta línea, ya los testimonios recuperados en las dimensiones del campo de representación y de información pudieron dar una buena idea del tránsito que siguió la postura

global del profesorado frente al fenómeno educativo que vivieron. La actitud de los profesores fue cambiando conforme el objeto pasaba de lo ajeno, hacia lo conocido, siguiendo un notable proceso de aceptación y apropiación.

Inicialmente, y en concordancia con lo expuesto en el campo de información, la educación virtual se presentó como un fenómeno desconocido, ninguno de los profesores mencionó contar con experiencia en esta modalidad educativa, ya sea como aprendiente o como enseñante. Quizá existía un pequeño bagaje de uso de tecnologías, pero era diferente en cada profesor, lo cual no puede ser considerado como un fondo común. Esto, como es de esperarse, despertó actitudes de desconfianza, además de sentimientos y emociones negativas. Ejemplos de esto se pueden atestiguar a lo largo del discurso de los profesores.

Me dio pánico, me dio pánico. Dije “¿qué voy a hacer?”, uno no maneja la tecnología como los jóvenes, entonces sí me dio un poco de pánico y pensé que iba a hacer el ridículo delante de mis alumnos, pero bendito sea el Señor me puse las pilas, me puse a practicar antes, a hacer trabajitos en casa con mis hijas, por ejemplo, de darle las clases a ellas, y ellas diciéndome “mejor hazle así”, o “aquí no se escucha, esto va así” y de esta manera pude mejorar un poco (Pública, Matemáticas, 62a).

No me pareció bien, porque nunca será lo mismo estar a distancia que estar en el aula, pero bueno, era lo que tenía y lo que se tenía que hacer y si también era un poco frustrante, algo que si pasaba en común con los compañeros (Pública, Biología, 34a).

En general, la actitud responde al desconocimiento de un objeto que por ende aparece como lejano. Las actitudes evocadas la desconfianza, el rechazo. Inclusive en uno de los testimonios se puede leer “pánico” como una de las emociones de inicio. Al respecto parece ser que la informante se refiere al miedo a quedar mal como profesora, lo cual implica una estima a su trabajo. Los docentes también reconocen que esto se maximizó porque la educación virtual llegaba no únicamente como algo nuevo, sino como algo que, además, desplazaba a algo cotidiano, a algo tan importante como su labor docente, o al menos, a la presencialidad en ella. Si ellos querían continuar siendo profesores, tenían que abrazar la educación virtual.

Le voy a ser sincero, lo nuevo cuesta mucho tiempo en aceptarlo, ¿por qué?, por qué nos cerramos a pensar, a decir que la educación presencial, o la educación o enseñanza de siempre, tiene que ser dentro del salón, que tienen que estar los alumnos, el maestro y tienen que integrarse (...) Como una alternativa al principio no fue agradable o aceptable, con el paso del tiempo nos provocó estrés (Pública, Matemáticas, 51a).

La migración a los contextos virtuales no ocurrió inmediatamente, fue más bien algo paulatino, pues desde que inició el confinamiento hasta que comenzaron a dar clases virtuales de forma unificada y general pasaron aproximadamente cuatro meses. A esto hay que sumar que no existió presión por parte de la institución o de las autoridades escolares, como sí fue el caso de algunas escuelas de sostenimiento privado que tuvieron que dar clases de forma virtual casi de inmediato.

A decir de los profesores, se pudo observar el encuentro de posturas o actitudes en el inicio del periodo a distancia, las cuales fueron, en cierto sentido polarizadas. Por un lado, a un contexto institucional y laboral que no exigía a los profesores abrazar a la nueva modalidad educativa, se sumó a una planta de profesores que los propios informantes califican como “madura”, donde un porcentaje importante de docentes tienen ya más de 25 años de servicio y estaban cerca de la jubilación. Esto configuró ciertas resistencias, profesores que en un primer momento se negaron a trabajar de forma virtual, o que les resultaba cuando menos muy complicado.

Muchos de mis compañeros ya están en los últimos cinco años, ya se van a jubilar, entonces, no hay esos ánimos de “vamos a innovar”, hay pocos que, aunque ya se vayan a jubilar quieren evolucionar. No todos quisieron entrarle, hubo profesores que se la llevaron con el WhatsApp. Yo creo que sí hay un punto en el que ya no es suficiente enviarte actividades, eso no es una educación virtual, es quizá una orientación por mensajes, pero no es una educación virtual, tienes que ir más allá (Pública, Comunicación, 32a).

Por otro lado, existía esa postura que tiene que ver con la vocación, con el papel del docente. Aunque los profesores contaban en todo momento con estabilidad laboral y un sueldo asegurado, comentan que la responsabilidad y su sentido del deber los animaba a enfrentar el

reto de dar clases a distancia. Si bien la escuela de Bachilleres Papantla es una institución pública, no se trata de una escuela marginada, algunos miembros de la comunidad escolar sufrieron los embates de la pandemia respecto a lo económico, sí, pero en general tanto profesores como la mayoría de los estudiantes contaban con herramientas y recursos suficientes para intentar trabajar de forma virtual. Finalmente, tras los cuatro meses mencionados, todos comenzaron con las clases a distancia, con la excepción de un par de profesores que se resistieron y continuaron enviando actividades de forma asíncrona.

Este trabajo cotidiano fue, poco a poco, modificando la actitud del profesorado, conforme comenzaron a aprender sobre herramientas tecnológicas, a ser más diestros, fueron abrazando a ese objeto extraño. Hablando del desmoronamiento de las resistencias y del cambio en las emociones negativas de inicio, resulta especialmente valioso el testimonio de una profesora que también era coordinadora académica:

Una de las cosas que noté como coordinador académico es que afortunadamente los maestros de esta institución enfrentaron la situación, aunque muchos de ellos sus edades están arriba de los 45, y si quiero quizá llegándole a los 60. Había mucha resistencia al uso de la tecnología dentro de lo que fuera o implicara la educación, entonces, esta pandemia a mí me deja que el ser humano es capaz de cambiar para lograr sus objetivos, es capaz de buscar para poder lograr y este fue nuestro caso. Había mucha resistencia, no te voy a decir que esta resistencia ya cayó totalmente, pero sí te voy a decir que maestros que no tocaban un teléfono inteligente, quizá ahora no son unos duchos, pero sí son capaces ya de poder plantarse y dar una clase a través de una plataforma, y eso a mí me enseña que sí, el ser humano es capaz de adaptarse. Cuando llegó la pandemia, todos esos temores, esas dudas, tuvieron que desaparecer, tuvimos todos los docentes que sacar la casta y demostrar que éramos capaces de enseñar al alumno aun a la distancia (Pública, Taller de Lectura, 61a).

El cambio en la actitud fue tal que, en el presente, todos los profesores entrevistados se refieren de forma positiva a la educación virtual, reconocen que, aunque representó un periodo de turbulencia, significó también una oportunidad de aprendizaje, de reinventarse, de mostrar su

lado humano en la docencia. La educación virtual evoca dificultades, pero también en gran medida sentimientos de satisfacción.

Pues todos somos seres humanos y vivimos diferentes circunstancias, diferentes contextos, diferentes situaciones, pero por estadística yo diría que ganamos, me considero una persona que es capaz de aprender y pues me gusta mucho aprender, entonces cuando nos dieron la oportunidad de prepararnos para ocupar herramientas tecnológicas honestamente me facilitó mucho (Pública, Química, 48a).

Yo siento que es muy buena, es una herramienta magnífica cuando se usa de manera adecuada, que puede darnos un conocimiento más amplio, inclusive podemos relacionar el aprendizaje que nosotros tenemos con otros países, con el mundo. Hay diferentes perspectivas y eso les da mayor amplitud, abre más su conocimiento a los jóvenes, su manera de ver las cosas, de ver la vida, de tener un criterio más amplio, entonces para mí sí es importante, nada más que sepan usarla, que la usen con responsabilidad (Pública, Matemáticas, 62a).

Aun con una actitud favorable, los profesores siguen teniendo reservas, aquí volvemos a retomar a la dimensión de la información: su actitud, si bien positiva, no deja de lado a elementos como la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes. Para ellos, la educación virtual es una herramienta importante y grata, siempre que se lleve a cabo de manera adecuada. Uno de los profesores, por ejemplo, comenta con entusiasmo cómo en el otro centro de trabajo donde labora hubo recientemente una contingencia que los obligó a estar varios días fuera de las aulas, y en este escenario, él, que desconocía totalmente sobre educación virtual antes de la pandemia, se sintió con la suficiente confianza y determinación para trabajar a distancia con sus estudiantes:

Le voy a platicar una experiencia que tuve no hace muchos días, se suspendieron clases en mi otro centro de trabajo por remodelación de aulas y construcción del domo, entonces se tomó la decisión de no ir cuatro días, pero teníamos que trabajar ya sea mandando un cuadernillo de trabajo, o reunirnos si queríamos de forma virtual. Un servidor lo hizo de manera virtual, lógicamente previa reunión con los padres de familia, porque lo vi más simple, más en contacto con los muchachos para no perder la secuencia

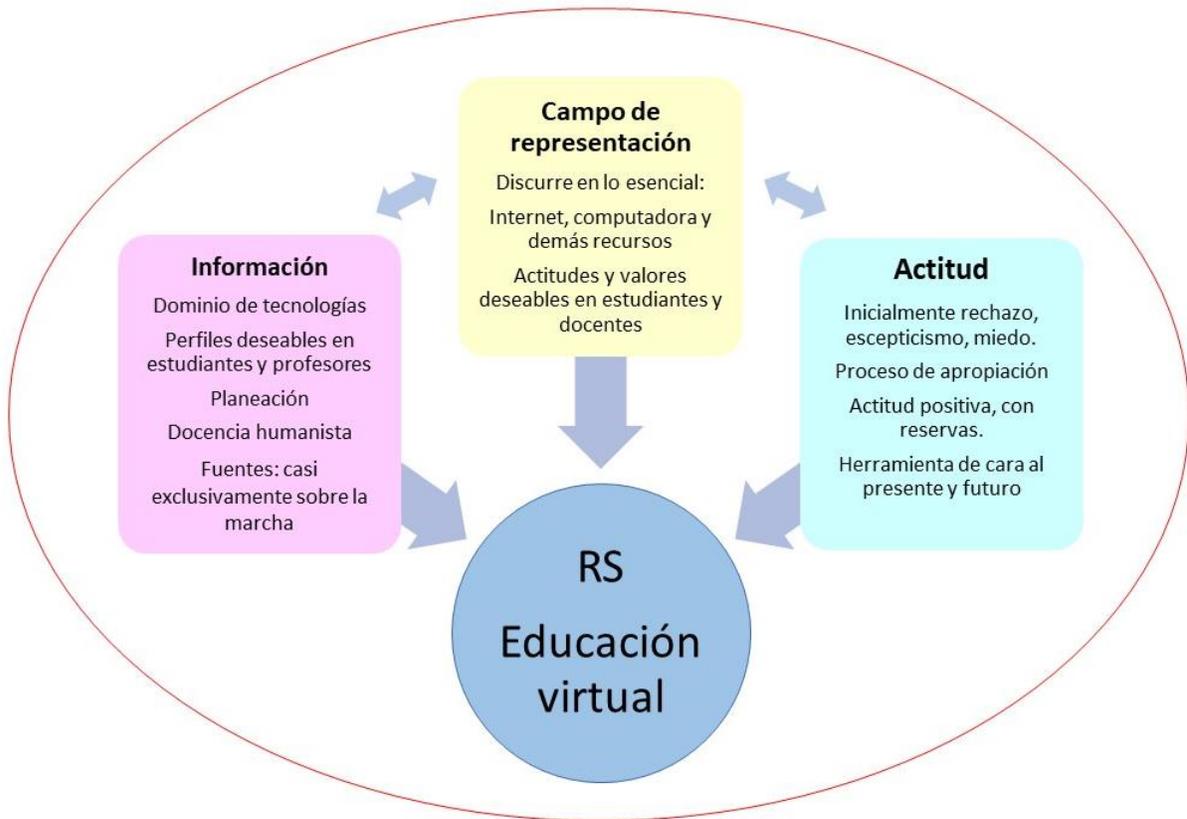
de trabajo, y pues sí, yo trabajé con ellos de esta forma. Ellos ya sabían, me decían temprano “maestro mándanos el link” y “¿cómo va a trabajar, con Google Meet o con Zoom?”. Me acuerdo de que en la primera sesión les dije que a las 9 de la mañana y empecé a practicar con Zoom nuevamente desde las 6 de la mañana, estuve “googleando” así como dicen los muchachos. Los muchachos muy contentos, ya sabían los reglamentos, el audio apagado, las pantallas encendidas, levantar la mano virtualmente si quería hablar el que tenía una duda, bien programaditos, ni siquiera veíamos el tiempo. Ahí me di cuenta de que a los niños se les quedó, que es una herramienta valiosa (Pública, Matemáticas, 51a).

Para sumar a lo anterior, la opinión de una profesora donde describe muy bien lo que piensa de la educación virtual después de toda la experiencia como profesora durante la pandemia.

Creo que una de las cosas que debería ser de las más importante, es que es necesario que nos adaptemos a ese tipo de educación, comprender y entender que no se va a ir, que ya aquí va a estar y que en algún momento puede ser que la tengamos que retomar por cualquier motivo. No tenemos que decir “bueno ya se fue la pandemia y ya ahora al olvido” tiene que ser algo que mantengamos dentro de nuestras habilidades y capacidades para no tener que volver a aprender dentro de unos años esta parte importante de la educación (Pública, Comunicación, 32a).

En este sentido, me parece sumamente valioso que los profesores de la Escuela de Bachilleres Papantla tengan en mente propuestas de trabajo en donde vinculan elementos de la educación virtual con la educación presencial, la educación virtual sigue presente, y la vislumbran como un elemento que configurará seguramente el futuro de la educación. La siguiente figura ilustra la representación social de la educación virtual en la escuela de Bachilleres Papantla en sus tres dimensiones.

Figura 4. Representación social de educación virtual en Bachilleres Papantla



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de entrevistas y asociación de palabras

CONCLUSIONES

Esta investigación se enmarca en la experiencia que tuvieron los profesores de educación media superior de dos instituciones del estado de Veracruz durante el confinamiento social y abandono de las aulas, hecho que se prolongó desde inicios del 2020 hasta casi dos años después. La pandemia puso al límite las capacidades de cada comunidad educativa, reforzando el papel de los profesores como actores principales en el proceso. Esto exigió la puesta en práctica de habilidades de aprendizaje, adaptación y reinención que fueron abrazadas desde cada contexto institucional, escenario que propició la construcción de representaciones sociales en ambas escuelas.

Después de lo realizado, concluir un trabajo de investigación es una responsabilidad importante, implica conjugar lo aprendido, reconocer lo pendiente después del proceso de indagación e interpretación. Para llevar a cabo este paso final, me parece prudente comenzar con reflexiones y aprendizajes respecto al contenido mismo de la representación, el papel del contexto, y las características de los grupos de profesores como elementos clave; resaltando también el aporte de este trabajo en el escenario educativo; finalizando con algunas ideas sobre el proceso mismo de la investigación.

Representaciones, contextos y sujetos

Ha quedado claro en el proceso de análisis e interpretación que en ambas escuelas se construyó una representación social distinta. Aunque las instituciones comparten aspectos como la pertenencia al mismo subsistema, e inclusive a la misma coordinación de zona, lo que se traduce en el mismo currículo y los mismos lineamientos generales de actuación, enfrentaron el reto de continuar con lo educativo a distancia con distintos recursos, condiciones, marcos institucionales, administrativos, experiencia docente y modelos educativos, entre otros. Esta rica diversidad es lo que hizo interesante el estudio de las representaciones en ambos escenarios.

En una escuela, la tradición en el uso de tecnologías marcó un camino guiado por la innovación, la reinención y la inclusión de herramientas digitales en los procesos de enseñanza. Esto toma sentido al ser una escuela privada donde existe una visión empresarial. En el contexto

institucional la imagen de la escuela y el propio modelo educativo apuestan por lenguaje y elementos ligados al mundo productivo, innovación, emprendimiento, lo cual se ve reflejado en la construcción que hicieron los docentes.

En la otra, una situación con ciertas carencias hizo que la representación tomara el camino de lo esencial, apoyándose también en un componente actitudinal con sentido más humanista. Aquí los elementos de la representación tomaron importancia desde la ausencia, pues los actores se centraron en tomar aquello que fuera “necesario” para que hubiera educación virtual. También es importante recalcar que la experiencia fue crucial, pues en la escuela pública los profesores tienen carreras consolidadas y experiencia que les sirvió apostar por una docencia con una gran carga de valores como la empatía.

En suma, podemos decir que, aunque en diferentes condiciones, la educación virtual se hizo presente de forma inesperada y casi obligada en ambas instituciones escolares. En una, prácticamente de inmediato, en la otra, tras un periodo de más de tres meses después de abandonar la presencialidad. Lo que es resaltable es que en ambos casos se trató de una modalidad educativa que permanecía en el ámbito de lo desconocido, o cuando menos, ajeno o poco familiar. Sus elementos, recursos, e incluso el bagaje de términos asociados a ella, llegaron y tuvieron que ser asimilados por los profesores para poder desarrollar su labor docente. Lo nuevo tuvo que ser aprehendido, conjugado con lo ya existente, modificando las conversaciones, el lenguaje, las prácticas y los significados para adaptarse y apropiarse de lo extraño: de pronto, el aula ya no estaba necesariamente en un salón físico, también podía encontrarse en una sala de reuniones virtual. Esta nueva realidad ayudó a la conformación de representaciones sociales, y la educación virtual, o más bien la construcción subjetiva en torno a ella, se montó sobre estructuras existentes, lo cual refiere a un claro proceso de anclaje en ambas instituciones.

El papel del contexto y las características del profesorado tuvieron una repercusión crucial, pues el contenido de las representaciones es diferente, aun cuando existen puntos en común en ambas escuelas. Así, subyace una concepción de la docencia anclada en principios pedagógicos distintos, por un lado, vinculados a la técnica y la tecnología, y por otro, con una perspectiva más humanista. Esto tiene que ver con las prácticas, con los discursos, con lo que se valora y se

fomenta en cada institución. Además, un elemento de suma importancia fueron las características de los sujetos, los grupos de profesores como constructores de la representación. En la institución privada los docentes son jóvenes, en su mayoría menores de 30 años, con un uso habitual de tecnologías y experiencia más bien comedida. En la escuela pública la planta docente es considerablemente más madura y cuenta con más años de experiencia frente a grupo, presentando un uso muy bajo o poco habitual de tecnologías.

La perspectiva de las representaciones sociales no permite demeritar ni privilegiar estas situaciones, sino aprender de ellas. Ambas nos sirven como espejo, ambas nos enseñan algo. En este sentido, aun cuando la naturaleza de la investigación no es generalizar, si puede servir para entender mejor los retos que se vivieron en este periodo de educación a distancia en contextos de escuelas públicas y privadas, y los que existen en nuestro sistema educativo de cara al uso e integración de tecnologías en los procesos educativos.

Este estudio muestra que en el caso de una institución privada se privilegia la innovación y el uso de tecnologías, pero quizá falta fortalecer la parte pedagógica, reflexionar sobre las actitudes deseables en los estudiantes, y no dejar de lado el sentido humanista de la educación. Desde incluso antes de pandemia en esta institución se apostó por la eficacia, por la productividad de los profesores, lo cual se reflejó que ellos construyeran su representación con elementos vinculados a dar una clase de manera efectiva, pues de ello dependía en gran medida su estabilidad laboral en un escenario crítico donde muchas personas perdieron su empleo o vieron reducidas sus cargas horarias y consecuentemente su salario.

Por otro lado, en el contexto público, si bien encontramos que los docentes tienen una noción de la docencia virtual más humanista y fuerte en la dimensión axiológica, existe un gran desafío en lo relativo a la integración tecnológica, pues en general, los profesores cuentan pocos conocimientos y habilidades en su uso, además de que existen fuertes resistencias de cara su adopción. Lo anterior es resultado de la falta de un modelo educativo que integre herramientas digitales, además de las carencias del contexto. Ni la escuela ni la estructura apuestan por ello, y si a esto sumamos que los profesores no tienen un aliciente para integrar estrategias o

herramientas nuevas en su quehacer pues cuentan con estabilidad laboral, el resultado es poca iniciativa al respecto.

La respuesta, si bien es compleja, parece ser que apunta a un desarrollo armónico entre ambos campos: tecnologías fundamentadas por la pedagogía; y una pedagogía enriquecida con herramientas tecnológicas y digitales.

El profesor de EMS es uno de los actores más variantes del SEN, perteneciente a un subsistema sumamente complejo, es un profesional que no siempre cuenta con formación pedagógica sólida, que puede tener una carga académica variable y que no siempre cuenta con las herramientas necesarias para su labor. Al respecto, las diferencias entre los sectores privado y público son grandes. Los profesores del sector privado no cuentan con una estabilidad laboral real, su quehacer está en cierta medida condicionado al carácter empresarial del medio en donde trabajan. Independientemente de su área de conocimiento, en sus testimonios están presentes elementos como la innovación, la eficacia. Por su parte, en el medio público la estabilidad laboral de los docentes promueve trayectorias más sólidas, sin embargo, esto en ocasiones juega en contra al no promover la reinención del quehacer, ocasionando resistencias al cambio.

A pesar de ello, ambos profesorados coinciden en que la experiencia fue grata, que aun con altibajos pudieron salir delante de la situación. Subrayan procesos de aprendizaje importantes, y el apoyo con sus pares como un pilar en el proceso de adaptación.

Las representaciones sociales influyen en las acciones, en las prácticas, en la manera en que los profesores construyen la docencia, en cómo inciden en los estudiantes. Habrá que reflexionar sobre si esto tiene implicaciones importantes en la trayectoria y formación de los jóvenes, en la manera en que ellos hacen uso de la tecnología. Después de todo, no hay que perder de vista que lo que está en juego es la educación de los jóvenes bachilleres.

Investigar desde las representaciones sociales

Investigar desde la perspectiva de las representaciones sociales me permitió reafirmar lo valioso de esta teoría como un observatorio que se ubica en un punto medio entre la persona y el grupo. Resulta interesante ver que, aun en su individualidad, los testimonios de las y los profesores

convergen, son como caminos distintos en su trazado pero que se dirigen hacia un mismo punto. Me parece que ahí es donde se puede ver el pensamiento común, el que es producto de la colectividad, pero también que se nutre con las particularidades de las personas.

Otro hallazgo importante fue atestiguar, por ejemplo, que en el caso de la escuela pública se construyó una idea del perfil del estudiante en la educación virtual, algo que ya se ha dicho desde las teorizaciones pedagógicas en el rubro, sin embargo, esta construcción no provino desde el saber disciplinar, sino desde lo cotidiano, desde la experiencia. Sin duda la perspectiva de las representaciones sociales es valiosa por que emana de la realidad, de lo que efectivamente los grupos piensan, sienten, viven, lo cual puede ayudar a comprender mejor los escenarios y procesos de cambio acelerados que vivimos en la actualidad.

Justamente esta actualidad interviene también en la forma en que se construyen las representaciones, recuperando las ideas de Moscovici: las representaciones se forman de la comunicación, y la forma en que lo hacemos ha cambiado. Ya no solo nos interactuamos físicamente, también lo hacemos través de tecnologías. Las representaciones sociales en ambas escuelas se construyeron mayormente a la distancia, mediante intercambios virtuales. Se habló de tecnología a través de tecnología. Sin duda, esto representa un campo interesante de explorar en lo sucesivo.

Para acceder al corazón colectivo, establecernos entre lo individual y lo grupal, recuperar las comunicaciones, fueron empleadas dos técnicas, la asociación de palabras y la entrevista. La investigación da cuenta de lo útil que es, en la perspectiva de representaciones sociales, utilizar diferentes estrategias.

Combinar dos estrategias permitió una labor de interpretación más rica. La naturaleza de cada una de ellas arrojó dos tipos de informaciones: una sobre el contenido, la jerarquía o estructura del núcleo de la representación, la otra brindó un panorama más contextualizado, profundo, detallando actitudes, comunicaciones y contexto. Las informaciones se fueron tejiendo. Los elementos del núcleo de la representación cobraron sentido, se situaban en un contexto conforme aparecían en los testimonios de las entrevistas. Esto, por supuesto, dio una mayor contundencia a los resultados.

Aunque los instrumentos fueron diseñados para obtener testimonio en las tres dimensiones de la representación, algo de suma importancia es tener claro qué es lo que se pretende indagar, pues en ocasiones los informantes al responder trastocan dimensiones diferentes a la dimensión de la pregunta planteada. Aunque al revisar los instrumentos a posteriori no aparecen preguntas repetitivas, considero que pueden hacerse preguntas todavía más generales, confiando en la pericia del entrevistador para guiar las conversaciones, esto como forma de simplificar el instrumento sin descuidar lo que se quiere indagar.

Como campos por explorar, me parece que es necesario reflexionar y aventurarse con distintas estrategias que permitieran complementarse y acceder a la complejidad de una representación social, en cuanto a contenido, funciones, procesos de generación, la riqueza del campo de actitud, sobre todo, con las no tradicionalmente ligados a la teoría.

Por último, reafirmo que investigar es siempre una labor artesanal, y trabajar con seres humanos lo es aún más. Tanto en los hallazgos como en el proceso mismo de la investigación, uno tiene estructuras preconcebidas, pero la realidad golpea y hace que tengamos que volver a construirlas. Acceder al contexto, lograr la participación de los informantes es siempre un reto. Después de todo, la intención es tocar la experiencia, lo propio, lo íntimo, y no existe, al menos en las escuelas participantes, una gran apertura a participar en actividades de investigación. A pesar de ello, el trabajo concluyó satisfactoriamente, fue determinante el apoyo de profesores y coordinadores que quisieron compartir su sentir y su pensar. Hacer investigación educativa es un reto que vale la pena afrontar y promover.

Por último, me gustaría reconocer la labor de los profesores, no únicamente de los participantes en esta investigación, sino de todos aquellos que a pesar de las adversidades afrontaron el reto de la educación virtual, de “demostrar que eran docentes aun a la distancia”.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001), "Metodología de recolección de las representaciones sociales" en Jean Claude Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- Andrade, L. y Bedacarraxt, V. (2004) Conceptualización, funciones y características de las representaciones sociales. En Piña, O. (Coord.) *La subjetividad de los actores de la educación*. México: CESU-UNAM
- Anderson, T. y Dron, J. (2011). Tres generaciones de pedagogía de la educación a distancia. *La Revista Internacional de Investigación en Aprendizaje Abierto y Distribuido*, 12 (3), pp. 80–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José: Flacso-Costa Rica
- Área, M. y Adell, J. (2009): — eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pp. 391-424
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9(3), pp. 1-3.
- Black, L. (2019). A history of scholarship. En M. Grahame & W. Diehl (Coord.). *Handbook of Distance Education*. Nueva York, EUA: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315296135>
- Bosco, M. y Barrón, H. (2008) *La educación a distancia en México: narrativa de una historia silenciosa*. México: SUAFyL UNAM
- Carmona, E. J. y Rodríguez, E. (2017). *Buenas prácticas en la educación superior virtual a partir de especificaciones de estándares e- Learning*. *Sophia*, 13(1), pp. 13-26.
- Chávez, F. J. y Murguía, M. T. (2010). La educación media superior a distancia en México y sus efectos para la equidad educativa. *Apertura*, 10 (1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68813176003>
- CUAyED-UNAM (2021) *RED – Red de bachilleratos universitarios públicos a distancia*. Contenido en página web, disponible en <https://redadistancia.net/#/>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), pp. 109–140. Recuperado a partir de <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/333>
- DGB (2021) *Zona 1- Poza Rica*. Contenido en página web, disponible en <https://www.sev.gob.mx/media-superior/bachillerato/zona-1/>

- DOF (2020a) *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- DOF (2020b) *ACUERDO por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2*. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590914&fecha=31/03/2020#gsc.tab=0
- Durkheim, E. (1986) *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica
- Durkheim, E. (2006) *Sociología y filosofía*. Granada: Comares
- Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. La contribución de "lo virtual" en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), pp. 7-15.
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M. A., y Río, C. (2020). La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de cardiología de México*, 90(Supl. 1), pp. 7-14. Epub 24 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.24875/acm.m20000064>
- Escudero, A. (2021) Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. 12(22) <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/849>
- Ferrer R. (2020). COVID-19 Pandemic: the greatest challenge in the history of critical care. Pandemia por COVID-19: el mayor reto de la historia del intensivismo. *Medicina intensiva*, 44(6), pp. 323–324. <https://doi.org/10.1016/j.medin.2020.04.002>
- Flament, C. (2001), “Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales”, en Abric, Jean [Coord.], *Prácticas Sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán.
- Flores, J. y Salgado, G. (2020). Estudio de la preparación del profesorado en México ante la pandemia del COVID-19 en la transición de enseñanza presencial a virtual o en línea. *PARADIGMA*, pp. 795-819. 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0. p795-819.id925.
- García, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 2(1), pp. 8–27. <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- Bastos, D., Cardoso, S. y Sabatini, R. (2000), A educação a distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas: N. especial, pp. 166-181

- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), pp. 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Garrison, D. y Shale, D. (1987) Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field, *American Journal of Distance Education*, 1:1, pp. 7-13, DOI: 10.1080/08923648709526567
- Garrison, R. (2000). Desafíos teóricos para la educación a distancia en el siglo XXI: un cambio de cuestiones estructurales a cuestiones transaccionales. *Revista internacional de investigación en aprendizaje abierto y a distancia*, 1, n.º 1. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/2/333>
- González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, pp. 81-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo xxi*. Barcelona: Editorial UOC
- Gutiérrez, N. (2020). Aprende en casa: propuesta para la educación básica en México en tiempos de COVID-19. *Notas de coyuntura del CRIM* (29), 1-6. Recuperado de <https://ru.crim.unam.mx/handle/123456789/69>
- Hernández, S. (2022) *Red de representaciones sociales sobre el emprendimiento. Una construcción de los estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral inédita) Universidad de Guadalajara. Guadalajara
- Ibáñez, T. (2001) *Psicología social constructivista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*, pp. 469-494. Barcelona, Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: Contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet., y A. Guerrero (Ed), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp.7-30). México, DF: UNAM.
- Medina, L., Chao, C., Garduño, E., Baptista, P., González, M., Covarrubias, C. A., Rivera, M. Ángel, Medina, L., Montes, L. del C., Sánchez, L. D., y Ojeda, J. A. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(2), pp. 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie8624356>
- MejorEdu (2022) *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

- Mireles Vargas, O. (2021) *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM*. Ciudad de México: IISUE-UNAM
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., y Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), pp. 129-135.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul.
- Navarrete, Z. & Manzanilla, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 13 (1), pp. 65-82.
- OMS (2023) Información básica sobre la covid-19. Contenido en página web, disponible en <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19>
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Universidad do Estado do Rio de Janeiro, EdUERJ.
- Piña, J. (2004) *La subjetividad de los actores en la educación*. México: CESU-UNAM
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), pp. 102-124. Recuperado en 02 de noviembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e589. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Rama, C., & Cevallos Vallejo, M. (2015). La metamorfosis de la educación a distancia en América Latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales. *Revista Española De Educación Comparada*, (26), 41–60. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.15810>
- Rateau, P., y Lo Mónaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos (la Theorie des Representations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et methodes). *CES Psicología*, 6(1), pp. 22–42. Recuperado a partir de <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615>
- Rivera, P., Alonso, C. y Sancho, J. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Educación y Tecnología*. 10, pp. 1-13. Disponible <https://www.researchgate.net/publication/319234484> Desde la educacion a distancia al e-Learning emergencia evolucion y consolidacion

- Rodríguez, T. (2007) Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales, en Rodríguez, T. y García, M. (Ed) *Representaciones Sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: CUCSH-UdG, pp. 157-190
- SEMS- Subsecretaría de Educación Media superior y Superior (2012) *Educación media superior y a distancia (EMSAD)*. Contenido en página web, disponible en https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/EMSAD
- SEP (2020a) *Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. Contenido en página web, disponible en <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>
- SEP (2020b) *Boletín No. 133 Regreso a clases cuando el semáforo de control de la pandemia esté en verde: SEP*. Contenido en página web, disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-133-regreso-a-clases-cuando-el-semaforo-de-control-de-la-pandemia-este-en-verde-sep?idiom=es>
- SEP (2022) *Aprende en casa*. Contenido en página web, disponible en <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Urrutia, M., Jaimes, A. y Aburto, M. (2022). Resiliencia de los docentes de educación media superior durante la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 8(01), e08012022428. <https://doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.e.8.01.2022.428>
- Vadillo, G., Bucio, J., Valdez, U., López, C., Pineda, V., Terrazas, O. y Valencia, P. (2021). Propuesta de la Ciudad de México para la formación ciudadana a través de su Bachillerato en Línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 13(25), <http://dx.doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2021.25.78873>
- Valdez, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM
- Valdez, M. y Ganga, F. (2020) Educación a Distancia en Latinoamérica: Algunos antecedentes históricos de su desarrollo. *Espacios*. Vol. 41 (Nº 04) Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/20410414.html>
- Verdún, N. (2016). Educación virtual y sus configuraciones emergentes: Notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning. En Casillas, Miguel A. y Ramírez Martinell, Alberto (Coord.) *Educación virtual y recursos educativos*. Córdoba: Brujas. (pp. 67-88)

ANEXOS

Guía de entrevista semiestructurada

Nombre:

Clave:

Carrera que estudió:

Asignaturas que imparte:

Plantel y antigüedad en el mismo:

Preguntas de contexto del informante:

- 1.- ¿Cuál es su edad?, ¿Cuánto tiempo lleva en el ejercicio de la docencia?
- 2.- Cuénteme profesor, ¿ha tomado alguna capacitación o formación pedagógica para dar clases?
- 3.- Durante su tiempo de estudiante o ya en su desempeño profesional, ¿tuvo alguna experiencia con educación virtual? ¿Me podría explicar cómo fue, por ejemplo, qué recursos utilizó?
- 4.- ¿Cómo fue su encuentro con la educación virtual al inicio de la pandemia?

Dimensión	Definición	Preguntas
Información	La dimensión se refiere a la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social, es decir, lo que los grupos saben sobre su objeto de representación. La información varía en calidad y cantidad, pueden provenir de fuentes diversas y se relaciona con la posición en la estructura social y las particularidades de los colectivos.	5.- ¿Qué es para usted la educación a virtual?
		6.- ¿Tuvo algún tipo de capacitación o preparación para dar clases de forma virtual, ya sea antes o durante el periodo a distancia? ¿Cuál?
		7.- Principalmente, ¿de qué forma aprendió lo necesario para trabajar como profesor en espacios virtuales?
		8.- ¿Era común que con sus compañeros platicara sobre educación virtual? ¿De qué hablaban o qué temas trataban?
		9. ¿Cómo valoraría su conocimiento sobre herramientas, actividades y recursos virtuales cuando comenzó a trabajar de esa forma?

Dimensión	Definición	Preguntas
Actitud	La actitud es la orientación global respecto al objeto de la representación social, una toma de posición. Las actitudes no únicamente pueden ser positivas o negativas, más bien es necesario entenderlas con una mirada más compleja, incluyendo por ejemplo emociones. Es la más frecuente y quizá la primera desde el punto de vista genético.	10.- Recuerda ¿qué sintió cuando supo que tendría que dar clases de forma virtual? ¿cuál fue su reacción?
		11.- ¿Qué pensaba de la educación virtual?
		12.- En general, ¿cómo fue la experiencia trabajando de forma virtual?
		13.- ¿Qué le agrada o diría usted que es lo mejor de la educación virtual; y qué no le gusta o considera lo peor?
		14.- Ahora que regresamos a la presencialidad, ¿Qué piensa de la educación virtual? ¿Diría que su percepción inicial cambió?

Dimensión	Definición	
Campo de representación	El campo de representación nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. Funge como un organizador de los demás elementos de la representación.	15.- ¿Qué imagen se le viene a la mente al escuchar el término educación virtual?
		16.- ¿Cuáles considera usted que son los elementos indispensables o necesarios para la educación virtual?
		17.- ¿Que significa para usted la educación?

Por último, ¿algún comentario que desee agregar?

Asociación de palabras

Estimado(a) profesor(a), antes que todo, agradezco su participación en esta actividad que forma parte de una investigación en educación del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. La información recabada tiene fines de investigación y será tratada de manera anónima; además, le serán proporcionados los resultados del trabajo.

Nombre: _____

Carrera que estudió: _____

Asignaturas que imparte en el bachillerato: _____

Plantel: _____

A continuación, le presento dos sencillas instrucciones:

1.- Escriba las 6 primeras palabras que se le vengan a la mente al leer el término **“educación virtual”**. Puede utilizar verbos, sustantivos, adjetivos; sin utilizar pronombres o proposiciones (el, la, en, etc.)

_____	_____
_____	_____
_____	_____

2.- Ahora, ordene jerárquicamente las palabras que escribió, según la importancia que tengan con el término **“educación virtual”**. Asigne el número 1 a la más importante, 2 a la segunda en importancia, y así sucesivamente hasta llegar al número 6 que será la de menor importancia.

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

6.- _____

¡Muchas gracias por su apoyo!

En la segunda etapa de la investigación se tiene proyectado realizar breves entrevistas a los profesores para conocer más sobre su experiencia en el periodo de educación virtual. Si usted gusta participar le pido amablemente que anote su correo electrónico o número de WhatsApp. Las entrevistas serán breves y podrían ser presenciales, en la hora y lugar que sea conveniente para usted, o de forma virtual por videollamada. _____