



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO DE PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD: LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO EN LÍNEA**

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

PRESENTA:
NOHEMI PREZA CARREÑO

TUTOR:
DR. JAVIER RAFAEL GARCÍA GARCÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

COMITÉ TUTOR:
DR. VÍCTOR ALEJANDRO PAYÁ PORRES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DRA. INÉS DUSEL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DR. JOSÉ ANTONIO JERÓNIMO MONTES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
DRA. MARICARMEN GONZÁLEZ VIDEGARAY
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, SEPTIEMBRE, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Acknowledgements	7
Resumen	8
Índice de tablas	9
Índice de figuras	10
Introducción	
Problema de investigación, pregunta y objetivos	12
Panorama general de los capítulos	15
Capítulo 1. La identidad de los estudiantes en línea como objeto de estudio	
1.1 Estado del arte	
1.1.1 Panorama general de la investigación sobre los estudiantes en línea	18
1.1.2 La identidad de los estudiantes en línea: algunos estudios relacionados	22
1.2 Perspectiva teórica sobre la identidad de los estudiantes en línea	
1.2.1 La construcción de la identidad como un proceso sociocultural	25
1.2.2 La construcción de la identidad estudiantil en la educación presencial	36
1.2.3 Educación en línea: un escenario distinto para la construcción de la identidad estudiantil	43
1.3 Conclusiones	57
Capítulo 2. Decisiones metodológicas	
2.1 Etnografía digital	59
2.2 Etapas de recolección y análisis de datos	62
2.2.1 Etapa exploratoria	63
2.2.2 Etapa selectiva	65

2.2.3 Etapa individualizada	70
2.3 Desafíos de la investigación respecto a la etnografía digital	71
2.4 Limitaciones	74
2.5 Conclusiones	75
Capítulo 3. Los participantes de la investigación y su contexto académico	
3.1 Organización general del bachillerato en línea	76
3.2 Modelo pedagógico	78
3.3 Actores educativos	83
3.4 Entorno virtual	87
3.5 Entorno físico	94
3.6 Participantes	99
3.7 Conclusiones	105
Capítulo 4. Tiempo y espacio: de la educación presencial a la educación en línea	
4.1 Del tiempo a los tiempos superpuestos	
4.1.1 El tiempo dividido en la escuela	106
4.1.2 El tiempo superpuesto en el bachillerato en línea	110
4.2 Del espacio a los espacios múltiples	117
4.3 Conclusiones	124
Capítulo 5. Prácticas pedagógicas de los estudiantes: de la escuela al bachillerato en línea	
5.1 Prácticas pedagógicas estudiantiles	126
5.2 Prácticas heredadas	
5.2.1 Continuidades de las interacciones presenciales con pares y profesores	127
5.2.2 Continuidades en el trabajo académico	133

5.3 Prácticas combinadas	
5.3.1 Interacciones con profesores similares a la educación presencial en el ambiente virtual	141
5.3.2 Trabajo académico de la educación presencial con herramientas digitales	153
5.4 Prácticas emergentes	
5.4.1 Interacciones con pares y “nuevos” profesores presentes y co-presentes	156
5.4.2 Trabajo académico descubierto en y para el entorno virtual	162
5.5 Conclusiones	163
Capítulo 6. La identidad de los estudiantes en línea: igual pero diferente	
6.1 El sentido de la escuela y el bachillerato en línea	
6.1.1 Sentido de la escuela	165
6.1.2 Sentido del bachillerato en línea	168
6.2 El ideal del estudiante de bachillerato en línea	174
6.3 La presentación de sí mismos	182
6.4 La mirada propia y de los otros sobre los estudiantes	192
6.5 Movimientos de la identidad estudiantil	199
6.6 Conclusiones	202
Conclusiones	
Alcances y limitaciones de la presente investigación	204
Proposiciones derivadas de nuestros hallazgos	204
Implicaciones y sugerencias relacionadas con los estudiantes en línea	211
Recomendaciones para futuras investigaciones	215
Referencias	218

Agradecimientos

Quizá esta sección sea la más difícil de escribir, pues al culminar un trabajo de tesis como este realmente hay mucho que agradecer y a muchas personas a quienes decirles gracias no alcanza para expresarles lo mucho que aportaron durante su realización. Sin embargo, haré todo lo posible para lograrlo en estas líneas.

Primeramente, quisiera agradecer a los estudiantes con los que he tenido el honor de trabajar en diferentes momentos de mi vida como docente o compañera, así como a los que he visto luchar de lejos y de cerca por un mejor país y a los que incluso les han quitado la vida, herido o desaparecido durante el tiempo en que he desarrollado esta investigación. Ellos me han inspirado y me han hecho saber la importancia que tiene escuchar a los estudiantes, caminar junto con ellos y llevar a cabo investigaciones sobre las situaciones relacionadas con ellos.

Por supuesto, el principal agradecimiento en este sentido es para los estudiantes del programa Juntos en línea, por su generosa participación en esta investigación, pues he disfrutado mucho conversar con ellos, aprender de la forma en que viven ser estudiantes en línea por primera vez y al mismo tiempo, compartir experiencias y puntos de vista cuando al terminar la entrevista me convertía en la entrevistada. Sin su disposición y generosidad no sería posible haber realizado esta investigación.

Otro agradecimiento especial es para mi amadísimo esposo David por todo su amor, paciencia y dedicación con los que me ha acompañado en reflexiones, recopilación de datos, hallazgos, edición de imágenes, momentos de ansiedad, de alegría, etc. incluso en tierras muy lejanas en las que caminamos de la mano durante las estancias de investigación; además de disculpar las interrupciones del tiempo que pasamos juntos para lograr realizar esta tesis. Mil gracias por apoyarme siempre y querer compartir conmigo este camino; ¡este logro es tuyo también!

Quiero dar las gracias también a los responsables del programa por parte de la UNAM, la Dra. Guadalupe Vadillo, la Mtra. Susana Sabath, Lic. José Alberto Vargas y el Lic. Waldo Ríos, quienes me abrieron las puertas para llevar a cabo esta investigación y en todo momento tuvieron una gran disposición para dialogar, compartir sus puntos de vista y sugerencias, así como su calidez y buen humor. Igualmente, agradezco infinitamente a los responsables de los centros CODAF que generosamente me recibieron, compartieron conmigo su experiencia y conocimiento, además de permitirme apreciar más de cerca la admirable labor que realizan. Del mismo modo, estoy muy agradecida con la tutora de la generación invitada a participar en esta investigación, pues compartió conmigo mucho de su experiencia, me dio la oportunidad de acercarme a su trabajo, el cual respeto y admiro, y me guió para poderme acercar a los estudiantes, lo cual aprecio muchísimo. Sé que no puedo escribir los nombres de los responsables ni de la tutora y menos aún de los estudiantes, pero quiero que sepan que los llevo conmigo con mucha gratitud y admiración.

¿Y cómo no dar las gracias a mi amadísima UNAM? Regresar a ella ha sido un honor, pues a pesar de sus contradicciones, me ha ofrecido un espacio de formación y de vida estudiantil durante los cuatro años del doctorado. Junto a ella le agradezco a CONACYT y a todos los mexicanos que con sus impuestos me permitieron tener una beca para dedicarme exclusivamente a estudiar y trabajar en esta investigación. En verdad gracias por la oportunidad de volver a las aulas para reflexionar sobre mi práctica como pedagoga, así como seguir formándome.

También quiero expresar mi gratitud a los profesores que me acompañaron durante este proceso formativo y en la construcción de mi investigación. El profe Víctor Alejandro Payá fue uno de los primeros en aceptar caminar conmigo en una investigación que se antojaba compleja desde el inicio, pero siempre me animó a seguir adelante con ella. En todo momento enriqueció no sólo mi trabajo sino sobre todo mi formación con su perspectiva, sus minuciosas revisiones de mi trabajo, sus reflexiones que me invitaban a ir más allá de las mías y sus excelentes recomendaciones bibliográficas y, en definitiva, con su sensibilidad social, así como con su profundo compromiso con la construcción de un mundo mejor y su profundo respeto por el trabajo de los demás, especialmente de los estudiantes. Además, su apoyo y contención fue fundamental para enfrentar los desafíos que presentan las contradicciones de nuestra amadísima universidad.

A Inés Dussel también quiero agradecerle infinitamente que haya aceptado acompañarme casi desde los primeros semestres del doctorado, pues con su mirada crítica, comprometida y respetuosa nunca me permitió quedarme conforme con una sola idea por muy tentadora que fuera; me impulsó a leer y ver la pedagogía desde diferentes perspectivas, así como a asomarme a autores de otras latitudes, lo cual enriqueció mi análisis y mi formación como pedagoga. Realmente me siento muy honrada de haber caminado con ella, pues un gran ejemplo a seguir para mí y haber contado con su apoyo y contención fue esencial para enfrentar los desafíos que se me presentaron, así como buscar y tener la posibilidad de realizar dos estancias de investigación en el extranjero.

Al profe José Antonio Jerónimo le agradezco mucho igualmente por interesarse en mi proyecto y aceptar la invitación para incorporarse a mi comité, pues sus comentarios siempre sólidos y pertinentes me llevaron a considerar las implicaciones de mi investigación para el diseño pedagógico de los cursos en línea; y debido a su gran compromiso y generosidad me abrió las puertas para conocer distintas experiencias educativas en línea. Además, me apoyó para poder llevar a cabo una de mis estancias de investigación, lo cual aprecio muchísimo.

A la profesora María del Carmen Videgaray le doy las gracias también porque desde el primer momento en que le propuse ser parte de mi comité, mostró mucho interés en mi proyecto, lo revisó minuciosamente y lo enriqueció con sus comentarios, los cuales me permitieron repensar diferentes aspectos de los hallazgos de mi investigación. También quiero agradecerle su dedicación y compromiso pues, aunque su salud no estuviera del todo bien, siempre se tomó el tiempo para hablar conmigo, revisar mis avances e incluso asistir a las reuniones del comité.

Al Dr. Javier Rafael García le agradezco su disposición para facilitar que siguiera trabajando en mi investigación como lo había hecho en los tres primeros años del doctorado, así como las acciones administrativas necesarias para culminar el doctorado y obtener mi grado.

Igualmente, quiero agradecer a los profesores que fueron mis tutores principales anteriormente en diferentes momentos del doctorado: Juan Carlos Valdés, por acercarme a algunos autores clásicos de la cibercultura y conversar conmigo sobre mis inquietudes académicas; y José Alejandro Salcedo por llevarme a mirar la identidad desde una perspectiva filosófica con Ricoeur, así como compartir conmigo su valioso tiempo y espacio para discutir sobre mi investigación, y brindarme su apoyo para realizar todas mis actividades académicas. Extrañé mucho su guía cuando ya no le fue posible continuar en este proyecto, pero dejó un gran legado.

A mis tutores en el extranjero, Farzaneh Moinian y Lennart Wikander de la Universidad de Uppsala, Suecia y Michael Phillips de la Universidad de Monash Australia, quiero agradecerles porque siempre mostraron su compromiso al integrarme a la comunidad académica a la que pertenecen y enriquecieron muchísimo tanto mi trabajo como mi formación el diálogo y arduo trabajo que realizamos juntos.

Mis profesores de los seminarios a los que acudí durante el doctorado no pueden quedarse fuera de estos agradecimientos, ya que cada uno contribuyó de manera significativa a la construcción de este trabajo de investigación y han dejado una huella valiosísima en mí. Así que mil gracias a Raúl Mejía y Arturo Silva por su orientación en los primeros pasos metodológicos de mi proyecto; José Carlos Aguado por su valiosísima guía en el mudo teórico de la identidad; Raúl Trejo por acercarme a la literatura y discusiones más recientes sobre lo digital; Karina Bárcenas por introducirme a la etnografía digital y acompañarme en mi planteamiento metodológico; Fernando Jiménez por su ejemplo de congruencia y permitirme ver que Freinet también puede considerarse para la educación en línea; y Yolanda López por sus enseñanzas y ser un vivo ejemplo de que se puede tener una relación distinta con los estudiantes.

También le agradezco a Arlene y Rosy por su apoyo y todas las facilidades que me brindaron para realizar las diferentes actividades académico-administrativas relacionadas con el posgrado de Pedagogía. De igual manera, mi más sincera gratitud a quienes en la FES Acatlán me han apoyado, muchas gracias a Paty por el tiempo compartido, sus consejos, su invaluable ayuda, su compromiso al realizar su trabajo y la confianza

que me brinda; a Ileana por la gran ayuda que siempre me proporcionó generosamente y por compartir conmigo tanto su experiencia como su alegría de vivir; y a la maestra Lupita por su atenta escucha, su confianza, su empatía y el gran apoyo que generosamente me ha brindado en diferentes ocasiones.

A mi abue Gloria le agradezco mucho por ser un gran ejemplo para mí y porque siempre me impulsa a seguir adelante además de interesarse por mí, basta recordar todas las mañanas de caminatas en las que le contaba mis aventuras y ella siempre estaba dispuesta a escuchar y aconsejarme. También le doy las gracias a mi hermana Yeni por siempre estar al pendiente, aconsejarme y estar cerca de mí a pesar de estar lejos; a mi mamá Lyzzón por las horas y horas de conversaciones, el tiempo compartido y el apoyo que me ha dado de muchas maneras; a mis hermanos Javier y Sayyid por las noches de juegos que me permitieron despegar la nariz un ratito de la pantalla y por brindarme la mano cuando lo he necesitado. A mis tíos Memo y César también les expreso mi gratitud, pues desde el primer momento en que comencé a estudiar el doctorado siempre han tenido las palabras y los abrazos necesarios para alentarme a esforzarme y al mismo tiempo disfrutar el camino.

A mis queridos amigos y amigas que han compartido momentos académicos y otros no tanto, pero siempre me han brindado sus oídos para escuchar pequeñas partes de este trabajo, sus comentarios acerca del mismo y sobre todo, me han brindado su confianza, cariño y apoyo durante estos cuatro años e incluso más. Muchísimas gracias a mi querida Liz por todas las aventuras que vivimos juntas en el posgrado, sus consejos y su mano fraterna siempre extendida; Raque por todo el apoyo que me dio para ingresar al doctorado, seguir en él y disfrutarlo; Fabis e Ivo por seguir caminando conmigo después de tantos años y por las enriquecedoras conversaciones; Maru, Lupita, Gabriel y Mari[□] por todos los momentos en que con su gran experiencia y sabiduría me ayudaron a tomar satisfactorias decisiones; Eli, Aida, Bety, Elvia y July por las divertidas reuniones en las que teníamos nutridas discusiones sobre la educación en este país; y Paty, Cristian y Rosa por ser solidarios en las angustias académicas y compartir conmigo su tiempo, inquietudes, sueños y ¡hasta los terremotos!. También le agradezco muchísimo a Adib, Bárbara y Simon, Alejandra y Victoria porque nos brindaron la mano a mi esposo y a mí en tierras suecas sin dudarlo, nos alentaron al análisis y la discusión, y por estar al pendiente durante la estancia; y a Claudia y Marcela, por compartir conmigo su camino académico y ofrecerme su amistad durante mi estancia en Australia.

Acknowledgements

I would like to thank the international institutions and people that made possible my two research stays.

To Euroinka Program and Uppsala University, thanks for having me and offering me a wonderful space to carry out my research.

To Farzaneh Moininan and Lennart Wikander for helping me to collect and analyze my data, making my husband and me feel home and being my dear friends now. It has been a privilege to work with two brilliant and generous human beings!

To our dear friends, Ellen and Volker, Peteri and Nita, Charlotte, Åsa, Andreas and Athina, for the academic discussions, the introduction to Swedish scholarly and not scholarly culture, the precious moments with snow, cakes, etc. that we shared, the help they provided my husband and me and their beautiful friendship!

To the Endeavour program and Monash University for giving me the opportunity to finish my research in a country where technology and education are very closed.

To Michael Phillips for helping me so much to finish my thesis and teaching me many things about my field, encouraging me to think again my ideas, and teaching me how to be a brilliant researcher and a wonderful human being at the same time.

To my dear friends Anil and Chuli, Sue and Jane, Farina and Nic, Katie and Rodger and Mar for sharing with me many beautiful things from their culture, making me feel that I was not alone, helping me to learn from the Australian culture and to be part of it and sharing with me and my husband part of their heart.

Resumen

Los estudiantes en línea enfrentan múltiples desafíos al participar en procesos educativos que, si bien comparten elementos con la educación presencial, tienen otros que resultan extraños para ellos, especialmente en su primera experiencia. De aquí que cada vez más investigaciones estudien asuntos relacionados con los estudiantes como estrategias de aprendizaje, desempeño académico, experiencia, etc. Sin embargo, poco se ha abordado el proceso de construcción identitaria de los estudiantes en línea, lo cual es relevante, pues el paso de la educación presencial a la virtual tiene implicaciones culturales.

La presente investigación sobre la construcción de la identidad de los estudiantes del bachillerato en línea, parte de la pregunta ¿cómo es construida la identidad de los estudiantes en línea y qué movimientos presenta ésta respecto a la construida en la educación presencial? De aquí que el propósito de ésta sea analizar el proceso de construcción identitaria de los estudiantes en línea, así como las continuidades y discontinuidades de su identidad estudiantil frente a la construida en la educación presencial desde una perspectiva sociocultural.

Para ello, nos centramos en el estudio de los alumnos del bachillerato a distancia del programa Juntos en línea, los cuales oscilan entre los 17 y 38 años, cursan sus asignaturas en la modalidad virtual y tienen a su disposición centros para acceder a computadoras e Internet. Con base en los planteamientos de la etnografía digital, invitamos a doce de ellos a participar en entrevistas individuales a profundidad en línea o vía telefónica, y a treinta y tres en entrevistas grupales presenciales; además, observamos sus prácticas pedagógicas en los cursos.

Los datos revelaron que el proceso de construcción identitaria de los estudiantes en línea no es diferente del que tiene experimentaron en la educación presencial, sin embargo, existen diferencias significativas en sus elementos. Estos son principalmente el tiempo y el espacio, pues mientras en la educación presencial son fijos, fragmentados y regulados por actores distintos a los estudiantes, en la educación en línea se encuentran superpuestos, poco definidos y organizados por los estudiantes principalmente. Dichos cambios en el tiempo y el espacio han generado modificaciones en algunas prácticas pedagógicas estudiantiles y con ello, la negociación de diferentes significados que aprendieron en la educación presencial sobre cómo ser estudiantes, no sólo consigo mismos sino también los de quienes los rodean.

Así, por un lado, la mirada sobre sí mismos y la de los otros ha cambiado, pero por el otro, siguen reconociéndose y son **reconocidos como los “mismos de siempre”**. Esto se debe a que su identidad experimenta movimientos que los hace sentirse iguales pero diferentes; pues aun cuando el bachillerato que cursan es en línea, conserva muchos elementos de la cultura escolar que puede encontrarse en la educación presencial, pero presenta otros distintos. En este sentido podemos decir que aun cuando dichos movimientos no generan cambios radicales, son significativos para la forma en que los estudiantes se enfrentan al bachillerato en línea.

Podemos concluir entonces que el paso de la modalidad presencial a la virtual implica un cambio cultural que requiere una mirada pedagógica amplia e inclusiva y no sólo centrada en el diseño de materiales, el uso de plataformas atractivas, etc. Por ello, sugerimos poner en el centro la discusión sobre el proceso de construcción identitaria de los estudiantes, a fin de generar ambientes virtuales que permitan impulsar prácticas congruentes con el contexto de los estudiantes, así como el espacio y tiempo de la educación en línea; renunciando a que la modalidad lo causará por sí misma como se ha prometido muchas veces.

Índice de tablas

Tabla 1. Actores entrevistados	63
Tabla 2. Matriz de categorías de observación en plataforma	64
Tabla 3. Aspectos considerados en la entrevista a la tutora	66
Tabla 4. Matriz de categorías para entrevistas a estudiantes	68
Tabla 5. Matriz de categorías de observación (centros)	69
Tabla 6. Aspectos considerados en la entrevista al responsable del centro	70
Tabla 7. Categorías utilizadas para la observación en plataforma	71
Tabla 8. Habilidades transversales del plan de estudios del bachillerato a distancia	80
Tabla 9. Talleres del programa Educación en el Ser fortaleciendo el Saber	82
Tabla 10. Función pedagógica de las actividades de la plataforma	92
Tabla 11. Tutora y responsables que participaron en las entrevistas semiestructuradas	100
Tabla 12. Estudiantes que participaron en las entrevistas a profundidad	101
Tabla 13. Estudiantes que participaron en las entrevistas grupales	101

Índice de figuras

Figura 1. Centros Comunitarios de Aprendizaje (CODAF) en la República Mexicana	77
Figura 2. Elementos básicos del diseño del plan de estudios del bachillerato a distancia	79
Figura 3. Mapa curricular del bachillerato a distancia	81
Figura 4. Actores educativos del bachillerato en línea	86
Figura 5. Pantalla principal de acceso a cursos	89
Figura 6. Menú principal dentro de los cursos	90
Figura 7. Pantalla de contenido	91
Figura 8. Chat de la sección Cafetería	92
Figura 9. Ejemplo de distribución en la que el centro CODAF se ubica al fondo	95
Figura 10. Ejemplo de distribución en la que el centro CODAF tiene vista al exterior	96
Figura 11. Tipos de distribución interior de CODAF	97
Figura 12. Porcentaje de estudiantes por género	100
Figura 13. Ejemplo de plan de trabajo semanal enviado por mensajero a los estudiantes	112
Figura 14. Aclaración por parte de estudiante sobre los tiempos que dedica al bachillerato	115
Figura 15. Explicación sobre la complejidad de los tiempos de la vida estudiantil por parte de un estudiante	116
Figura 16. Carátula de una de las tareas enviadas a la plataforma en la que se observa un formato similar a la carátula de los trabajos impresos	134
Figura 17. Carátula con colores y tipografía que podría ser considerada informal	135
Figura 18. Carátula con imagen incluida	135
Figura 19. Datos de carátulas incluidos en la misma página de inicio de trabajo	136
Figura 20. Fragmentos de trabajos en los que se distinguen las preguntas de las respuestas con colores distintos o tonos del mismo color	137
Figura 21. Participación estudiantil en el foro en la que se muestra una presentación de tareas	138
Figura 22. Participación estudiantil en el foro con datos normalmente incluidos en la carátula muy similar a la acostumbrada en la educación presencial	139
Figura 23. Utilización de términos vinculados a la educación presencial en un mensaje en plataforma	140
Figura 24. Exigencia de corrección de participación en el foro por parte del asesor a una estudia	143
Figura 25. Interacción estudiante-asesor en la que se observa la aceptación de la autoridad pedagógica del asesor	144
Figura 26. Interacción estudiante-asesor respecto a una solicitud de aclaración de una calificación	144
Figura 27. Solicitud de aclaración de corrección parte de una estudiante	145
Figura 28. Explicación del retraso en las entregas por parte de una estudiante	145
Figura 29. Interacción estudiante-asesor respecto a la solicitud de prórroga por parte de una estudiante	146
Figura 30. Interacción estudiante-asesor respecto a un recordatorio de entrega de actividades por parte del asesor	146
Figura 31. Ejemplo de mensajes de asesores a estudiantes	147
Figura 32. Ejemplo de contraste de mensajes de estudiantes y asesores	148
Figura 33. Mensaje motivacional de asesor dirigido a su grupo	149
Figura 34. Mensaje de asesor a un estudiante que se atrasó en las actividades	150
Figura 35. Mensaje en el que se exponen algunas situaciones personales y la respuesta del asesor está centrada en lo académico	151
Figura 36. Mensaje en el que se exponen algunas situaciones personales y la respuesta de la asesora muestra empatía y luego se centra en lo académico	152
Figura 37. Uso de emoticones en los mensajes de los estudiantes	157
Figura 38. Intervención de estudiante en el foro dirigida a sus compañeros y asesor	158
Figura 39. Intervención de estudiante en el foro sobre el trabajo de una compañera	158
Figura 40. Intervención de estudiante en el foro sobre el trabajo de un compañero en el que se dirige a él	159
Figura 41. Intervención de estudiante en el que expresa sus inquietudes y expectativas sobre el bachillerato	168
Figura 42. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para obtener autonomía económica y contribuir económicamente en su hogar	170
Figura 43. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para tener autonomía económica de su futuro marido y contribuir al ingreso familiar	170

Figura 44. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para darles un ejemplo a sus hijos	171
Figura 45. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para “ser alguien en la vida”	171
Figura 46. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para que sus padres se sientan orgullosos de ella	172
Figura 47. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar el bachillerato por ser algo nuevo y diferente	172
Figura 48. Intervención de estudiante en la que reflexiona sobre las implicaciones de tener asesores a distancia	173
Figura 49. Foro Lo que haré para ser un buen estudiante. Participación de una asesora en la que se describen algunas de las características del estudiante ideal.	176
Figura 50. Foro Lo que haré para ser un buen estudiante. Participación de alumno en la que se destaca la necesidad de ser ordenado y plantea algunas estrategias para llevarlo a cabo.	178
Figura 51. Foro Lo que haré para ser un buen estudiante. Participación de alumna en la que se sintetizan las características del ideal del estudiante en línea.	180
Figura 52. Fotografías de perfiles en las que aparecen sólo los rostros de los estudiantes. En ellas pueden apreciarse las poses de en las que se tomaron las fotos y algunos otros elementos.	183
Figura 53. Fotografías de perfiles en las que se muestran espacios personales, lugares que frecuentan, gustos y pasatiempos.	184
Figura 54. Fotografías de perfiles en las que se muestran algunas modificaciones realizadas con la cámara y vinculadas con la identidad de los estudiantes.	184
Figura 55. Fotografías de perfiles en las que se muestran amigos y familiares con y sin los estudiantes	185
Figura 56. Imágenes de perfil vinculadas a los gustos e intereses de los estudiantes	186
Figura 57. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que puede observarse el inicio de su texto con el nombre, la edad y el lugar reside.	187
Figura 58. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que se observan algunos de sus gustos y su ocupación.	188
Figura 59. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que comparte información sobre su familia e historia personal y académico	188
Figura 60. Foro de presentación. Participaciones de estudiantes en las que comparte una imagen como parte de lo que plantean sobre sí mismas	189
Figura 61. Foro de presentación. Participaciones de estudiantes en las que comparte una imagen como parte de lo que plantean sobre sí mismas en línea.	189
Figura 62. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que se observa el sentido que tiene el bachillerato para ella y sus expectativas sobre éste.	190
Figura 63. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que se muestran sus expectativas sobre la asignatura.	190
Figura 64. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que se observan sus horarios de trabajo académico y algunas estrategias frente a posibles retrasos.	191
Figura 65. Proceso de movimiento de la identidad	202
Figura 66. Proceso de construcción de la identidad estudiantil	205
Figura 67. Cambios en elementos del proceso de construcción de la identidad estudiantil	206
Figura 68. Relación de las prácticas pedagógicas con los movimientos de la identidad estudiantil	208
Figura 69. Elementos que se articulan en la construcción de la identidad estudiantil	211

Introducción

Problema de investigación, pregunta y objetivos

Los estudiantes de bachillerato en línea o virtual se enfrentan a múltiples desafíos al tener experiencias de aprendizaje en entornos virtuales, uno de ellos es la construcción de su identidad como estudiantes de esta modalidad educativa. Esto ocurre particularmente cuando las interacciones entre asesores o tutores y estudiantes se llevan a cabo completamente en dichos entornos, es decir, sin posibilidad alguna de encontrarse de manera presencial.

La identidad individual puede entenderse como el proceso por el que los sujetos definen sus diferencias con respecto a otros mediante la apropiación y auto-asignación de un repertorio de atributos culturales (Giménez, 2010). Ésta no se construye de manera aislada, sino que se nutre de la cultura a través de los grupos de pertenencia – familia, amigos, red profesional, etc.-, los cuales incluyen al individuo a través de la asunción de algún rol, pero sobre todo mediante la apropiación individual de los esquemas culturales de éstos. A partir de ello, la identidad permite diferenciar al individuo de los otros, definir sus propios límites y articular los significados dándoles un sentido propio dentro de la cultura de la que forman parte.

Cada cultura integra a sus miembros mediante la enseñanza de los significados y códigos que la conforman, a través de la educación familiar y escolar, así como de las relaciones sociales en las que participan cotidianamente. De este modo, los sujetos son socializados y aprenden a mirar el mundo y a conducirse en él a partir de los esquemas culturales que les ofrece su entorno social. De aquí que pueda señalarse que la cultura constriñe –mas no determina- la identidad del sujeto, pues la enmarca en un abanico de posibilidades que se presenta a los individuos según su edad, sexo, grupo étnico y nacionalidad.

Dichos esquemas culturales se articulan en la identidad de los sujetos y se manifiestan a través de prácticas sociales concretas, las cuales se entienden como conjuntos de acciones relacionadas entre sí que tienen un significado social y se llevan a cabo en todos los espacios socialmente estructurados y en tiempos específicos. Según Aguado y Portal (1991) tanto el espacio como el tiempo deben entenderse como culturales, es decir, conformados por significados que recrean prácticas sociales significativas. En congruencia, definen el espacio como una red de vínculos de significación que se establece tanto con las personas como con las cosas al interior de los grupos; esto implica que el espacio no es un lugar físico sino una red de relaciones entre personas (proxémicas) y de personas con objetos (cósicas), la cual se encuentra en el ámbito de significación cultural de cada grupo social. Ciertamente, el espacio puede traducirse en espacios arquitectónicos o físicos –escuelas, hospitales- construidos con propósitos específicos y dentro de los cuales pueden identificarse significados y prácticas sociales determinadas por la cultura para tener lugar en ellos, sin embargo, el espacio no se limita a éstos.

El tiempo por su parte, es definido por los autores como el movimiento de esa red de vínculos, con ritmo, duración y frecuencia, ésta es establecida por la cultura; así, éste puede entenderse como el movimiento de la significación de relaciones que conforman el espacio. Por lo tanto, espacio y tiempo son dos dimensiones inseparables, especialmente si se considera que los significados y las prácticas sociales siempre tienen lugar en el espacio y se encuentran en constante movimiento.

Dado que todas las acciones humanas tienen lugar en estas dos dimensiones ordenadas y estructuradas tanto cultural como socialmente, la cultura enseña a sus miembros el uso del tiempo y el espacio. Así, los sujetos identifican las prácticas sociales que corresponden a los espacios y tiempos que su cultura ofrece y los significan de acuerdo con ello, esto permite regular desde sus ciclos biológicos hasta sus deseos más íntimos. Por ejemplo, los sujetos aprenden que existen lugares y tiempos específicos para comer, dormir, defecar, etc. y se autorregulan de acuerdo con dicho aprendizaje.

De este modo, podemos decir que el proceso de construcción de identidad parte de la apropiación que realiza el sujeto de los significados de su cultura y se encarna en el abanico de posibilidades que ésta le brinda. Todo esto se lleva a cabo en un espacio y tiempo específicos, ordenados y significados que se concretan en prácticas sociales, las cuales son aprendidas por los individuos y ejecutadas según el uso de los tiempos y espacios que su cultura les enseñó. Con estos elementos, los sujetos construyen y reconstruyen su identidad a partir del movimiento generado por la relación dialéctica entre los dos sentidos de la identidad, señalados por Ricoeur (2006), los cuales son ídem, entendido como mismidad e ipse, correspondiente a la alteridad.

Ahora bien, la identidad estudiantil tiene sus especificidades debido a que tiene como marco principal la cultura escolar. Ésta generó la figura del alumno diferenciada del docente, así como de otras identificaciones construidas fuera de ella o no necesariamente en relación con ella –madre, hijo, trabajador, etc.- y la dotó de significados que marcaban su vida dentro de la institución educativa e incluso la trascendía (Caruso y Dussel, 2001). Sin embargo, esta cultura no es la única que constriñe la identidad de los estudiantes, pues cuentan también con los elementos culturales -vinculados con ser estudiante- provenientes de sus grupos de pertenencia y de los cuales se han apropiado. Éstos se articulan junto con los que provee la escuela y permiten ir configurando no sólo la mirada sobre sí mismos sino también las prácticas pedagógicas que la acompañan. Entonces, si nos preguntamos ¿qué es ser estudiante o qué significa serlo? no sería posible ofrecer una respuesta de carácter homogeneizante y menos aún sin referir a sujetos concretos, aunque podemos encontrar los elementos compartidos y las prácticas pedagógicas que los encarnan.

En el caso de los estudiantes el bachillerato en línea es posible pensar que al provenir de la educación presencial han construido su identidad durante preescolar (algunos), primaria y secundaria, y llevado a cabo prácticas

pedagógicas derivadas de ésta, las cuales entendemos como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que tienen un significado social en el seno de la cultura escolar. Al ingresar a estudiar en línea, enfrentan diversos cambios que tienen implicaciones en su identidad. Dentro de estas diferencias vinculadas a la construcción identitaria, las principales que encontramos refieren al espacio y tiempo; así como las prácticas pedagógicas llevadas a cabo durante su paso por el bachillerato. En cuanto al primer aspecto podemos afirmar que la vida académica de los estudiantes pasa de ser *offline* para convertirse en *online* (Floridi, 2015), lo cual trae consigo la ampliación y superposición de tiempos y espacios.

Dado que la educación en línea se sitúa en el ciberespacio, los tiempos y espacios que caracterizan a la educación presencial se ven fuertemente modificados, esto supondría cambios en las concepciones que subyacen al proceso educativo —enseñanza, aprendizaje, docente, estudiante, etc.— así como en las prácticas pedagógicas que son parte de este último. Por esta razón, el tránsito de la educación presencial a la virtual implicaría cambios identitarios significativos en los estudiantes, dado que los tiempos y espacios —con los significados y prácticas pedagógicas que lo conforman— **en los que fueron socializados en la educación “cara a cara” se ven sacudidos; esto puede ocurrir** no sólo por una valoración del sujeto sobre sus prácticas, sino sobre todo porque éstas ya no permiten ordenar y dar sentido a lo que sucede en los entornos virtuales.

En el caso de los estudiantes de bachillerato puede identificarse que sus edades se ubican en un amplio rango y coinciden en que una gran cantidad de ellos ingresan sin experiencias educativas virtuales previas, su referente inmediato es la modalidad presencial, ya sea porque son egresados de secundaria recientes o de hace tiempo, o retoman sus estudios interrumpidos de bachillerato impartido en dicha modalidad. Por ello, es probable que **experimenten cierta “extrañeza” frente a lo que entorno virtual educativo al que se integran y cambios en su identidad de estudiantes durante su “estancia” en el bachillerato virtual. De aquí que** la pregunta que guía nuestra investigación es ¿cómo es construida la identidad de los estudiantes en línea y qué movimientos presenta ésta respecto a la construida en la educación presencial? Estamos conscientes de que para responder esta pregunta podríamos asumir diferentes posturas por lo polifacético y complejo que es el concepto de identidad, sin embargo, hemos decidido asumir la sociocultural.

En congruencia con este cuestionamiento, hemos planteado como objetivo general de nuestra investigación analizar el proceso de construcción identitaria de los estudiantes en línea, así como las continuidades y discontinuidades de su identidad estudiantil frente a la construida en la educación presencial. Los objetivos particulares que contribuirán al logro de éste son: a) analizar el abanico de posibilidades con las que cuentan y han contado los estudiantes para construir su identidad dentro de su grupo social, así como en los tiempo y espacios en que se llevó a cabo dicho proceso de construcción; b) distinguir las prácticas sociales y los significados que los estudiantes establecen en el

espacio y tiempo característicos del bachillerato en línea y c) establecer las continuidades y discontinuidades en la construcción de la identidad que llevan a cabo los estudiantes en la educación presencial y virtual.

Más adelante explicaremos de manera amplia la ruta metodológica que decidimos seguir para llevar a cabo nuestro estudio, por ahora baste decir que con base en los planteamientos de la etnografía digital estudiamos el programa de bachillerato a distancia llamado Juntos en línea. Por ello, invitamos a los estudiantes de una misma generación del programa a participar en entrevistas a profundidad y semiestructuras, además de realizar observaciones acerca de sus prácticas pedagógicas en los cursos virtuales.

A continuación, describiremos el contenido de los capítulos que conforman este trabajo de tesis, a fin de orientar al lector en su tránsito por el mismo.

Panorama general de los capítulos

La presente tesis doctoral se organiza en seis capítulos cuyo contenido se describe de manera general a continuación.

Capítulo 1. La identidad de los estudiantes en línea como objeto de estudio

Este capítulo tiene como propósito plantear la perspectiva teórica de la que parte nuestra investigación, por ello, en el primer subapartado presentamos un panorama general sobre las investigaciones realizadas en torno a la identidad de los estudiantes y particularmente de quienes participan en la modalidad en línea. De manera general, señalamos algunas perspectivas desde las que se aborda la identidad y ubicamos la presente investigación en este espectro.

En el siguiente subapartado planteamos la discusión sobre la identidad desde la perspectiva sociocultural y señalamos tanto la definición como el proceso de construcción identitaria de los que partimos. Posterior a ello, planteamos en esta misma línea, la forma en que se construye la identidad estudiantil en el seno de la cultura escolar. Finalmente, argumentamos las razones por las que la educación en línea puede considerarse un nuevo escenario para la construcción de la identidad de los estudiantes, y mostramos los elementos que la caracterizan, así como la diferencia de la educación presencial en este sentido. Cerramos este capítulo con algunas conclusiones al respecto del proceso de construcción identitaria de los estudiantes en línea.

Capítulo 2. Decisiones metodológicas

Este capítulo tiene como propósito mostrar al lector la perspectiva teórica de la que partimos para plantear la metodología de nuestra investigación, así como detallar los pasos que seguimos y los retos a los que nos

enfrentamos. De aquí que abrimos el capítulo con la exposición sobre algunas características de la etnografía digital y las razones que nos llevaron a elegirla como método para abordar nuestro objeto de estudio. Posteriormente, explicamos en qué consistieron las tres etapas que nos permitieron acercarnos al campo, así como recopilar y analizar los datos.

Después señalamos algunos de los desafíos que se nos presentaron en el uso de este método y las estrategias que utilizamos para afrontarlos. Aunado a ellos, dedicamos un breve subapartado a explicar las limitaciones metodológicas que presenta nuestra investigación. Finalmente, cerramos este capítulo con algunas reflexiones derivadas del uso de este método y los desafíos presentados.

Capítulo 3. Los participantes de la investigación y su contexto académico

El objetivo de este capítulo es presentar el contexto académico de los estudiantes que participaron en esta investigación. Para ello, explicamos las características generales del programa Juntos en línea y el modelo pedagógico del bachillerato en línea. Posteriormente, describimos el entorno virtual en el que se imparte dicho bachillerato y el entorno físico al que acude la mayoría de los estudiantes entrevistados para tener acceso a computadoras e Internet, a fin de cursar sus asignaturas en línea.

Después de ello, presentamos a los participantes en cuanto a sus características generales, su trayectoria académica y algunas primeras ideas sobre la forma en que perciben el bachillerato en línea. Finalmente, concluimos el capítulo con algunas ideas principales expuestas en éste.

Capítulo 4. Tiempo y espacio: de la educación presencial a la educación en línea

El propósito de este capítulo es analizar las características del espacio y tiempo en que la identidad estudiantil de los entrevistados fue construida durante la educación presencial y las continuidades y discontinuidades a las que se han enfrentado al iniciar el bachillerato en línea. Aun cuando el espacio y el tiempo nunca pueden considerarse desvinculados, en este caso nos permitimos analizar el tiempo primero, con el fin de brindar más detalles e hilar más fino los datos encontrados y mostrar los cambios en éste, de aquí que incluso presentamos primero lo que refiere a la educación presencial y luego el bachillerato en línea. Posterior a ello, presentamos el análisis del espacio conjuntando los datos de la educación presencial y el bachillerato en línea; y cerramos el capítulo con algunas reflexiones finales sobre lo planteado acerca del tiempo y el espacio.

Capítulo 5. Prácticas pedagógicas de los estudiantes: de la escuela al bachillerato en línea

El objetivo de este capítulo es presentar las diferentes prácticas pedagógicas de los estudiantes, referentes a los

tiempos y espacios correspondientes a la educación presencial y el bachillerato en línea, a fin de discutir cómo éstas expresan las continuidades y discontinuidades de la identidad estudiantil, así como su contribución en el proceso de construcción identitaria. Para ello, las presentamos en diferentes subapartados agrupadas por sus características, lo cual no implica que en la vida cotidiana de los estudiantes se encuentren desvinculadas. El primer grupo que exponemos es el de las prácticas heredadas, es decir las que son similares a las que los estudiantes llevaban a cabo en la educación presencial. El segundo refiere a las prácticas combinadas, las cuales son provenientes de la educación presencial, pero se encuentran modificadas por la constante vinculación de espacios físicos y el digital. Por último, presentamos el grupo de las prácticas emergentes, que son aquellas que muestran una relación directa con los cambios de espacio y tiempo traídos por el bachillerato en línea a la vida estudiantil y correspondientes al ciberespacio. Cerramos el capítulo con algunas reflexiones al respecto de lo expuesto.

Capítulo 6. La identidad de los estudiantes en línea: igual pero diferente

El propósito de este capítulo es mostrar algunos de los aspectos de la mirada de los estudiantes sobre sí mismos y la de otros que están a su alrededor, su relación con las diferentes prácticas pedagógicas que llevan a cabo y cómo la articulación de estos dos elementos produce movimientos en la identidad. Para ello, exponemos algunos de los sentidos que la escuela y luego el bachillerato en línea tienen para los estudiantes. Posteriormente, analizamos la forma en que los estudiantes se presentan a sí mismos en la plataforma. Después, discutimos la mirada de los estudiantes sobre sí mismos y la que tienen quienes los rodean.

En articulación con ello, analizamos y discutimos los movimientos identitarios experimentados por los estudiantes, y su relación con tanto con los elementos anteriormente expuestos como con las prácticas pedagógicas analizadas en el capítulo anterior.

Para cerrar nuestro trabajo, planteamos algunos de los alcances y las limitaciones de nuestra investigación, para luego plantear cinco proposiciones derivadas de nuestros hallazgos que pretenden responder nuestra pregunta de investigación. Posteriormente, con base en dichos hallazgos, exponemos algunas sugerencias que permitirían proponer a los estudiantes un ambiente virtual y prácticas pedagógicas que les permitan entender, enfrentar y potenciar los movimientos de identidad que experimentan. Finalmente, presentamos algunas recomendaciones sobre futuras investigaciones, derivadas de las preguntas que nos generó la realización de nuestra investigación.

Capítulo 1. La identidad de los estudiantes en línea como objeto de estudio

1.1 Estado del arte

1.1.1 Panorama general de la investigación sobre los estudiantes en línea

La investigación sobre los estudiantes es abundante debido a que es uno de los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo demuestra Guzmán (2013) en el estado de conocimiento que lleva a cabo sobre las investigaciones realizadas acerca de los estudiantes de educación superior. La autora afirma que entre el 2002 y 2011 éstas han buscado explorar la dimensión subjetiva de los estudiantes desde una perspectiva cualitativa, a diferencia de la década anterior que eran de corte cuantitativo. De acuerdo con la autora, las temáticas sobre las que versan dichas investigaciones son: la experiencia y vida estudiantil, el sentido de los estudios, la cultura y consumo cultural de los estudiantes, diversidad y nuevas figuras estudiantiles, así como la construcción identitaria. Respecto a este último tema, la autora señala que, se ha estudiado el proceso de construcción de identidad de los estudiantes, referido a lo que significa e implica ser estudiante, desde los planteamientos de Claude Dubar, así como desde la perspectiva de las representaciones sociales de Moscovici y Abric. Así mismo, las investigaciones han abordado la identidad institucional, es decir, el sentido de pertenencia de los estudiantes respecto a las instituciones; y la identidad profesional, la cual refiere a los elementos que llevan a los estudiantes a identificarse con la profesión en la que se están formando.

En el caso de la investigación respecto a los estudiantes de Educación Media Superior, vinculada con la temática sujetos de la educación, Martínez (2015) señala que, de acuerdo con el relevamiento que llevó a cabo sobre ésta en las memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ésta asciende al 24.75% de los trabajos presentados en el periodo 1992-2002. Dicha cifra se mantuvo más o menos similar en el periodo 2007-2013 con el 24.08%.

Ahora bien, en cuanto a la investigación sobre este nivel, pero específicamente sobre la modalidad en línea o a distancia, Edel y Navarro (2013) señalan que de la producción científica en México registrada en artículos entre 2002 y 2011 sólo el 2% está dedicada a éste, mientras que el 60% se concentra en educación superior y 12% en secundaria. Según los autores, esto se explica por el hecho que la educación a distancia al haber surgido en el nivel superior tiene más tiempo en cuanto a su implementación. Así mismo, en el caso de secundaria, es posible que este nivel de producción esté vinculado con la relevancia que ha tenido la telesecundaria en términos de cobertura y el interés que esto ha generado para explorar diversos fenómenos alrededor de ello. En esta misma lógica podemos suponer que quizá el bajo porcentaje de artículos en torno al bachillerato puede deberse al poco

tiempo que los bachilleratos en línea tienen operando, -desde 2007- aunque poco a poco se han ido haciendo más numerosos.

Hasta el momento, no hemos localizado algún estado del conocimiento que exponga de manera específica cuál es la producción de investigaciones respecto a los estudiantes del bachillerato en línea y al mismo tiempo, ha sido complejo ubicarlas por nosotros mismos con ese nivel de especificidad. De ahí que, para dar cuenta en términos generales sobre la investigación nacional e internacional generada respecto a los estudiantes en línea, -aunque de manera exhaustiva ni pormenorizada como lo hacen los estados de conocimiento citados-, realizamos la búsqueda principalmente en cuatro potentes bases de datos. La primera de ellas fue TESIUNAM que reúne las tesis de licenciatura, maestría y posgrado producidas en la Universidad Nacional Autónoma de México y las instituciones de educación superior incorporadas a ésta. La segunda fue el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) que es un sistema que contiene registros de reportes de investigación, artículos teóricos o de revisión, ensayos, entre otros documentos, publicados en revistas especializadas en educación y afines editadas en México, América Latina, el Caribe, España y Portugal.

La tercera fue Uppsala University Library, la cual permite buscar en múltiples bases de datos artículos publicados en inglés en diferentes revistas suecas e internacionales; dentro de dichas bases de datos las que arrojaron más resultados fueron DiVA (Academic Archive Online), Education Source y ERIC (Educational Resources Information Center). La cuarta fue Monash University Library, de manera similar a la anterior, permite el acceso a la búsqueda en múltiples bases de datos especializadas en publicaciones en revistas sobre educación australianas e internacionales, tales como ERIC, ProQuest education journals, y A+ Education.

La búsqueda fue realizada en diferentes momentos de los cuatro años en que realizamos el doctorado, los cuales pueden ubicarse uno al inicio, dos en medio y uno al final, con el propósito de ir actualizando los datos que teníamos e integrando diferentes discusiones planteadas en los artículos revisados. Los criterios que consideramos para dicha búsqueda fueron que se tratara de tesis o artículos sobre investigaciones respecto a los estudiantes en línea publicados entre 2005 y 2018. Este periodo fue determinado con base en la primera búsqueda realizada, la cual nos mostró que las discusiones relacionadas con nuestra investigación se planteaban en los artículos publicados a partir de este año -por ejemplo, interacciones sincrónicas y asincrónicas de los estudiantes, co-presencia, manejo del espacio y tiempo, presentación de sí mismos, etc.-. **Las palabras clave utilizadas para ello fueron “estudiantes en línea”, “alumnos en línea”, “estudiantes a distancia”, “alumnos a distancia”¹, “online students” y “distance education students”.**

¹ De los resultados obtenidos con esta palabra clave sólo consideramos los artículos que con estudiantes a distancia referían a estudiantes en línea.

Los resultados de estas búsquedas fueron numerosos, por lo que llevamos a cabo la revisión de los artículos con base en el resumen que presentan, así como la lectura más detallada de las conclusiones en algunos casos. Por otro lado, excluimos las investigaciones referentes a los estudiantes en línea que realizan sus actividades académicas en mundos virtuales, centrándonos sólo en los que estudian en ambientes virtuales generados en cualquier *Learning Management System* (LMS) y forman parte de poblaciones acotadas, por lo que también excluimos los estudios referidos a los estudiantes de los *Massive Online Open Courses* (MOOCS). Esto se debe a que el programa de bachillerato que exploramos en nuestra investigación tiene lugar en un LMS y está dirigido a una población acotada.

Esta exploración general sobre las investigaciones acerca de los estudiantes en línea nos llevó a identificar las temáticas abordadas y así ubicar la que atañe a nuestra propia investigación. La que encontramos con mayor frecuencia fue la referente al trabajo académico de los estudiantes en la plataforma: los hábitos de estudio, las estrategias de aprendizaje que utilizan, sus procesos de aprendizaje y la forma en que llevan a cabo, presentan sus actividades, participación en los foros, así como su desempeño académico (Anderson, Hedstrom y Gronlund, 2009; Andersson, 2010; McGready y Brookmeyer, 2013; Changuiz, Haghani y Nowroozi, 2013; Yidis, Bal y Gulsecen, 2013; Arif y Kanwal, 2016; Buck, 2016; Fidaldo y Thorman, 2017). Vinculado con este tema, aunque no con la misma frecuencia, localizamos algunas investigaciones sobre la autonomía y la autorregulación de los estudiantes en línea, generada por la experiencia propia, las estrategias de enseñanza que la promueven y las herramientas utilizadas (Barnard, Lan, To, Osland y Lai, 2009; Cho y Kim, 2013; Lehmann, Hähnlein e Ifenthaler, 2014; Cereza, Bernardo, Esteban, Sánchez y Tuelo, 2015; Fira, 2016).

Por otro lado, identificamos una cantidad abundante de investigaciones acerca de las preferencias y percepciones de los estudiantes sobre el contenido, las herramientas y el soporte tanto técnico como académico ofrecido en diversos cursos, la forma en que trabajan durante los cursos -en equipo o individual-, además de su nivel de satisfacción respecto a los cursos y los factores que lo generan (Harris y Gibson, 2007; Bradford y Wyatt, 2010; Sahin y Shelley, 2008; Lee, Srinivasan, Trail, Lewis y López, 2011; Koper, 2015; Gok, 2015; Nobile y Luna, 2015; Zambrano, 2016; Donelan y Kear, 2018;) En esta misma temática, también se observan algunas investigaciones que exploran la percepción de los estudiantes sobre la educación a distancia o en línea en general, la presencia de los profesores en línea, la interacción con ellos y sus compañeros; así como la soledad y aislamiento que experimentan, el propio desempeño académico y la capacidad que tienen para lograr sus objetivos como estudiantes a distancia (*self-efficacy*). (Cleveland-Innes y Campbell, 2012; Shen, Cho, Tsai y Marra, 2013; Meyer, 2015; Ozgur, Demiralay y Demiralay, 2015; De Souza, Franco y Costa, 2016; Morales, Lavigne y Mercado, 2016; Childers y Jones, 2017)

Otro tema que aun cuando no aparece con tanta frecuencia como los anteriores, sí es recurrente, es la actitud o actitudes de los estudiantes hacia determinados aspectos tales como la tecnología en general, las computadoras, las plataformas en que se encuentran los cursos, el trabajo colaborativo y en equipo, así como algunas herramientas para la realización de trabajos académicos e interacción tanto con profesores como con otros estudiantes (Gal-Ezer y Lupo, 2002; Hashim, Ahmad y Abdullah, 2010; Şimşek, İskenderoğlu e İskenderoğlu, 2010; Mörndal y Révay, s/a). Igualmente, encontramos diversas investigaciones en torno a el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tipo de interacciones de los estudiantes con sus compañeros, así como con los profesores, los espacios virtuales en los que tienen lugar, los medios que utilizan -foros, chat, videoconferencia- y las implicaciones que esto tiene en dicho proceso (Garrison y Cleveland-Innes, 2005; Hakansson, Durgunoglu y Baguma, 2011; Sung y Mayer, 2012; Salgado, 2015).

En el mismo caso, se encuentran los estudios sobre la motivación de los estudiantes para elegir la modalidad en línea, permanecer en los cursos, aprobarlos y concluir el nivel educativo, la especialidad o algún curso específico; así como la manera en que los ambientes virtuales ayudan a generar dicha motivación en los estudiantes (Nolot, 2011; Mahieu y Wolming, 2013; Souza y De Oliveira, 2014; Carvalho y De Oliveira, 2015; Goulmaris, 2015; Firat, Kiliç y Yüzer, 2017). También pudimos hallar diversas investigaciones sobre la experiencia de los estudiantes en línea, la cual refiere a su vida estudiantil *on* y *offline*, sus prácticas pedagógicas² cotidianas, la relación que establecen con los profesores y compañeros, los retos enfrentados y las estrategias que utilizaron ante ellos (Richardson, 2009; Popov, 2009; McCord y McCord, 2010; Zhang y Kenny, 2010; Boling, Hough, Krinsky, Saleem y Stevens, 2012; Romo, 2014; Kuong, 2015; Östlund, s/a). Cercana a esta temática, encontramos algunos estudios -aunque no en abundancia-, sobre la experiencia de los estudiantes respecto al espacio y el tiempo, la organización que hacen de éstos y las emociones generadas por la distancia (Angen, 2008; Pardasani, Goldkind, Heyman y Cross-Denni, 2012; Dahlberg y Bagga-Gupta, 2014).

Al respecto de estas temáticas, pero especialmente de la primera que mencionamos, se encontraron estudios comparativos entre estudiantes de la educación presencial y en línea, sean éstos diferentes grupos o ellos mismos tomando de manera simultánea o en diferentes momentos uno o más cursos. En su mayoría, dichas comparaciones se basan en resultados específicos como calificaciones o valoraciones de desempeño académico, mientras que algunas lo hacen en las narraciones de los estudiantes sobre aspectos específicos como su experiencia e interacción con profesores y compañeros.

² Como prácticas pedagógicas entendemos el conjunto de acciones relacionadas entre sí que tienen un significado social en el seno de la cultura escolar.

Cabe mencionar que la gran mayoría de las investigaciones relacionadas con los temas señalados anteriormente refieren a estudiantes de educación superior o que participan en procesos de educación continua. Sólo encontramos algunos vinculados al bachillerato en la segunda y cuarta base de datos mencionadas, pero no predomina alguno de estos temas, sino que aparecen distribuidos en éstos.

1.1.2 La identidad de los estudiantes en línea: algunos estudios relacionados

Dado que nuestra investigación se centra en la construcción identitaria de los estudiantes en línea, realizamos en el primer momento una búsqueda específica sobre el tema en las dos primeras bases de datos mencionadas y en Google académico, pero entonces obtuvimos pocos resultados relacionados específicamente **con “identidad estudiantes en línea”, “identidad alumnos en línea”, “identidad estudiantes bachillerato en línea”, “identidad alumnos bachillerato en línea”, “identidad estudiantes bachillerato a distancia”, “identidad alumnos bachillerato a distancia”, “identidad estudiantes educación media superior en línea”, e “identidad estudiantes educación media superior en línea”**. Sin embargo, dicha búsqueda nos permitió localizar algunas investigaciones relacionadas con la identidad de los estudiantes del bachillerato, pero en la modalidad presencial.

La mayoría de ellas abordan la construcción de la identidad desde una perspectiva sociocultural, tal como la investigación Hernández (2000) sobre la construcción identitaria de los estudiantes del CCH Sur. En ésta el autor explora cómo en este proceso se combinan las condiciones de estudiante y joven, así como la manera en que la participación en las actividades académicas y las que él llama de tipo juvenil, permite a los estudiantes apropiarse de prácticas y discursos socioculturales que los constituyen, los cuales presentan ciertas tensiones. El autor llega a la conclusión de que en dichos discursos se observan distintos marcos morales que aun cuando presentan tensiones, orientan las decisiones personales y la formación de identidad de los estudiantes.

Otra de las investigaciones con esta perspectiva, es la de Alvarado (2011) quien analiza la identidad de los estudiantes de una preparatoria ubicada en Culiacán, Sinaloa, mediante la observación y entrevistas realizadas a éstos. A partir del análisis de la identidad, el autor busca explicar los reconocimientos y colectivos estudiantiles que tienen lugar en el escenario escolar, pues considera que en él se expresan y construyen valores y símbolos vinculados con la identidad; además posibilita la interacción con distintos agentes sociales en tensión con las estructuras de poder y el control social. Para realizar dicho análisis, utiliza los conceptos de *habitus* y estilos de vida. Finalmente, el autor concluye que la identidad de los estudiantes es construida en estrecha vinculación con las prácticas sociales de los estudiantes y dada la diversidad de contextos culturales de los que provienen, la escuela es un espacio de tensión entre las prácticas de reproducción de la cultura y las estrategias juveniles de contracultura y es ahí donde se construye su identidad estudiantil.

A pesar de que estas investigaciones resultaron muy valiosas para orientar el inicio de nuestra investigación fue necesario seguir realizando la búsqueda en los diferentes momentos ya mencionados, sobre investigaciones específicas respecto a la identidad de los estudiantes en línea y encontramos que prácticamente todas las que arrojaron las bases de datos refieren a educación superior. De manera similar a lo que identifica Guzmán (2013) pudimos encontrar estudios relacionados con la construcción de identidad profesional de los estudiantes en educación superior asociado al desarrollo de las habilidades que son parte de su profesión, así como la comparación entre los estudiantes en línea y los de la educación presencial (Hurst et al, 2013; Perea, 2015).

Respecto a la identidad más allá de la profesión o las instituciones hallamos investigaciones sobre diferentes temáticas como la coincidencia entre la identidad *on* y *offline* y sus implicaciones para autenticarse, especialmente en procesos referidos a la evaluación (Ritter, 2012) y las estrategias institucionales para garantizar que dichas identidades coinciden (Amigud, 2013). Cabe mencionar que este tipo de trabajos académicos son los que aparecen con mayor frecuencia cuando se hace una búsqueda simple en buscadores menos especializados como Google. Otro tema igualmente frecuente en las búsquedas refiere a la manipulación de la identidad en línea con fines de presentarse a sí mismos de acuerdo al grupo de estudiantes con el que se presentan, las estrategias que utilizan los estudiantes para ello, el tipo de fotografías, avatares e información que incluyen, así como la discusión entre la concordancia de la identidad de los estudiantes *online* y *offline* (Heikoop, 2013; **Babić et al, 2014; Crook y Pastorek, 2015; Tolga et al., 2015; Frunzaru y Garbasevşchi, 2016**). Este grupo de investigaciones parten de la diferenciación entre la vida *online* y *offline* de los estudiantes.

Más allá de esta discusión sobre la identidad *on* y *offline*, encontramos diversas investigaciones sobre el proceso de construcción de la identidad individual como estudiantes en línea vinculada a la autonomía y derivada de una forma distinta de interacción con sus compañeros (Arza, 2003; Delahunty, 2012; Du et al., 2016). En este mismo sentido, algunos otros estudios exploran las negociaciones de identidad que requieren hacer los estudiantes para construir su identidad estudiantil y articularla con otras identificaciones tales como madre, profesionista, etc., especialmente en el caso de las mujeres (Watts y Waraker, 2008; Moss y Pittaway, 2013; Rockinso-Szapkiw, 2017). En esta misma línea sobre el proceso de construcción identitaria, encontramos investigaciones sobre cómo la identidad individual de los estudiantes es enriquecida con la interacción de sus compañeros en las discusiones y el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia a la comunidad virtual y los ajustes identitarios que los estudiantes realizan para ser parte de ésta (Wheeler et al., 2004; Garrison et al., 2004; Bryce, 2014; Coe-Mead, 2015). Respecto a estos ajustes y cambios en la identidad, identificamos algunos estudios que buscan explicar cómo la participación de los estudiantes en un ambiente virtual genera cambios en su identidad en tanto que les permite interpretarla y significarla de una manera distinta (Koole, 2014; Pratt y Back, 2013).

Dentro de éstos es de nuestro especial interés el llevado a cabo por Develotte (2009) dado que se centra en explorar los cambios de la identidad de los estudiantes de educación superior que pasan de la educación presencial a la educación en línea, por **lo que parte del “momento significativo” en que hay un cambio importante en cuanto a sus hábitos, comportamientos y representaciones sociales respecto a los que tenían antes.** La autora concluye que, dado que el proceso de aprendizaje no tiene lugar en la presencialidad sino en línea y bajo la asincronía, los estudiantes requieren hacer ajustes sociocognitivos para poder ejercer la metacognición y autorreflexión. Esto junto con las nuevas formas de relacionarse e interactuar con los estudiantes, genera cambios significativos en la identidad de los estudiantes. Estos aspectos que la autora señala y deja para la profundización en futuras investigaciones, son algunos de los que discutiremos a lo largo de nuestra tesis, aunque no desde la perspectiva de Vigotsky, como ella lo hace.

Cabe mencionar que, al realizar la búsqueda de investigaciones relacionadas con la identidad de los estudiantes en línea, las bases de datos arrojaron algunos trabajos que aun cuando no refieren directamente al concepto de identidad se relacionan con éste. Un primer grupo refiere al rol de los estudiantes en la comunidad virtual en la que participan, respecto al de sus compañeros y los tutores, así como las implicaciones que tiene la educación en línea para el rol que los estudiantes tenían en la educación presencial frente al del profesor (Beers, 2008; McBride y Beers, 2008; Baxter y Haycock, 2014). Vinculado con ello, pero bajo la perspectiva teórica del posicionamiento, Koole y Stack (2015) exploran cómo los estudiantes perciben la posición que han asumido durante sus cursos en línea. En esta misma línea sobre lo que los estudiantes perciben de sí mismos, pero con una perspectiva distinta, Romo (2014) explora las representaciones que los estudiantes de un bachillerato a distancia mexicano tienen sobre sí mismos Este estudio nos pareció de interés en tanto que es una de las pocas investigaciones que encontramos respecto a los estudiantes del bachillerato en línea y la única específicamente en el contexto mexicano.³

Finalmente, nos encontramos con un grupo de investigaciones que más que explorar el proceso de construcción de identidad, muestran las oportunidades de la educación en línea para desarrollar o potenciar diversos aspectos de la identidad estudiantil, así como la construcción de esta identidad permite a los estudiantes mantenerse en sus estudios, enriquecer su aprendizaje y tener un mejor desempeño académico (Fengfeng et al., 2011; Keopuhiwa et al., 2012; Dunworth, 2012; Gallardo et al., 2016; Jaber y Kennedy, 2017).

Con base en los hallazgos de nuestra búsqueda, podemos decir que es necesario realizar una mayor investigación

³ Es importante señalar que esta afirmación se deriva de la búsqueda que hicimos con las palabras clave y en las bases de datos mencionadas, lo cual significa que es posible que en otro tipo de búsqueda puedan encontrarse otras investigaciones como esta. Ello implica que no asumimos que no haya otras investigaciones existentes o que incluso se estén produciendo o publicando en el mismo momento en que escribimos estas líneas, de aquí llamamos a nuestros lectores a que interpreten dichas afirmaciones en el marco de la búsqueda que, si bien tiene un alcance considerable, fue acotada como se describió.

sobre los estudiantes de Educación Media Superior en línea, especialmente en nuestro país, donde han surgido cada vez más bachilleratos en esta modalidad frente a la imperiosa necesidad de atender a los jóvenes entre 15 y 19 años de los cuales sólo el 62.4% asiste a la escuela (INEGI, 2016).⁴ Por otra parte, nos parece relevante explorar lo que ocurre con los estudiantes que pasan de la educación presencial a la educación en línea, por las implicaciones que esto tiene, especialmente porque los estudiantes que ingresan al bachillerato no han estudiado un nivel educativo completo en esta modalidad. En este sentido, nuestra investigación busca aportar al análisis y la discusión sobre la construcción de la identidad de los estudiantes del bachillerato en línea, considerando los cambios que ésta pueda presentar respecto a la que construyeron en la educación presencial.

1.2 Perspectiva teórica sobre la identidad de los estudiantes en línea

1.2.1 La construcción de la identidad como un proceso sociocultural

La discusión sobre la identidad resulta compleja, no sólo por las múltiples visiones desde las que se lleva a cabo sino porque en la actualidad ha tomado una gran relevancia en las ciencias sociales y, sobre todo, en la vida de los sujetos. De acuerdo con Castellanos, Ignacio y Rodríguez (2010) la cuestión de la identidad, es decir preguntarse ¿quién soy?, no era común en las sociedades occidentales premodernas, ya que las estructuras sociales brindaban certeza sobre el lugar de cada sujeto en el mundo a partir de su oficio, ascendencia, lugar de nacimiento, etc.

Es a partir de la modernidad que el cuestionamiento sobre la identidad aparece con fuerza debido a que este momento histórico trajo consigo un nuevo orden social que quebrantó las certezas que tenían los sujetos y convirtió a estos últimos en individuos, cuyo lugar en la sociedad no estaba determinado por algún factor específico, sino que dependía del esfuerzo propio y las acciones individuales. Por esta razón, se comenzó a “[...]poner en cuestión cualquier identidad que pudiese ser pensada como fija, dada de antemano, y nos remitimos a los otros para que nos confirmen que estamos logrando ser aquella persona que deseamos ser” (Castellanos, Ignacio y Rodríguez, 2010, p. 11).

Sin embargo, durante la modernidad no se asumió del todo la inexistencia de una identidad fija, pues la estabilidad y fijeza que las instituciones –familia, escuela, iglesia. etc.- brindaban a los individuos, hacía pensar que la identidad se conformaba en los primeros años de la vida y no cambiaba posteriormente. Además, dicha identidad

⁴ Cabe señalar que en el documento citado “asistir a la escuela” significa cursar el bachillerato, pues no se especifica. Intentamos confirmar este dato consultando la Encuesta Intercensal 2015 realizada por el INEGI, así como las estadísticas sobre el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, pero los datos que ofrecen no muestran información específica al respecto.

era considerada como un atributo de los sujetos, de modo que coincidía con su propio ser, con su esencia, por lo que no se pensaba que las interacciones sociales establecidas por el sujeto pudieran tener influencia en ella.

En este sentido, Bauman (2003) señala que durante la modernidad el problema de la identidad se centraba en cómo construirla y mantenerla sólida, incluso surgieron especialistas encargados de proporcionar asesoría sobre la forma de hacerlo. En contraste, la posmodernidad inició nuevamente la discusión sobre la estabilidad y la existencia de una sola identidad, por lo que se centró en cómo evitar las fijaciones y mantener vigentes las opciones identitarias. De este modo, “[...]la identidad individual ya no se percibe como dato o destino, sino como una opción y una construcción del sujeto. Por eso la dinámica de la identidad moderna es cada vez más abierta, proclive a la conversión, exasperadamente reflexiva, múltiple y diferenciada” (Giménez, 2009a, p. 46).

Así, el asunto de la identidad se complejiza, pues al dejar de ser un dato para convertirse en una construcción del sujeto, también se constituye en un problema, ya que implica el deslinde de las concepciones que la entienden como heterónomamente determinada por la estructura social o por una cosmovisión religiosa, y junto con ello la asunción de la responsabilidad individual para definir la identidad propia (Gleizer, 1997). Esta nueva mirada sobre la identidad y sus procesos de construcción brinda a los sujetos una mayor libertad para decidir y actuar eximiéndolos de los efectos inexorables de su entorno, pero también los somete a la incertidumbre ante diversas opciones ante las que no siempre tienen los elementos necesarios para elegir de manera reflexiva.

Por otro lado, los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los sujetos los obligan de una u otra manera a buscar la identidad propia para poder actuar de acuerdo con las características que reconocen como parte de sí mismos y mientras antes se encuentre es mucho mejor, ya que se plantea como una meta, como un fin último para lograr la plenitud. De aquí que como señala Galindo (2011):

Hoy en día no resulta inusual que mientras vemos el televisor o leemos una revista, la publicidad nos invite a comprar algo para que podamos ser “nosotros mismos”. En el fondo de este artilugio mercadotécnico yace una de las ideas centrales de nuestra época, a saber: que cada uno de nosotros en tanto que yo auténtico e indivisible posee una identidad “nuclear”. [Por lo que] el fin último de nuestra vida es, justamente, llegar a ser efectivamente lo que somos, pues de lo contrario estaríamos traicionando nuestra esencia individual. (p. 49)

Los cambios referidos a la concepción de la identidad pueden observarse también en las distintas formas de abordar su estudio desde las ciencias sociales, así como la importancia que han tenido en diferentes momentos históricos. Actualmente, los estudios sobre la construcción de la identidad son necesarios y se les considera de suma relevancia, debido al cambio constante característico de nuestra sociedad y la incertidumbre que aqueja a los responsables de construir la identidad: los individuos. Por ello, desde finales de los años noventa se registró

un interés creciente por el tema en diferentes ámbitos y desde distintas perspectivas: identidades de género, étnicas, sociales y profesionales (Coll y Falsafi, 2008).

El problema es que dicho interés se ha convertido en muchos casos en un discurso en el que el concepto de identidad es utilizado reiteradamente, pero carece de significado específico, ya que no queda claro qué es lo que designa y termina no sólo por ser ambiguo sino también por banalizarse (Giménez, 2010). Lo mismo ha ocurrido con el término cultura, el cual está íntimamente relacionado con el de identidad, dado que de la concepción de la primera depende la definición de la segunda, por lo que es necesario plantear con claridad qué se entiende por cada uno de estos conceptos y cuál es la relación entre ellos.

Sobre cultura existen múltiples definiciones que encierran las distintas posturas que se han tenido frente a este complejo término, las cuales van desde la concepción culturalista de los años cincuenta que relacionaba la cultura con modelos de comportamiento, hasta la mirada simbólica surgida en los años setenta, que define la cultura como pautas de significado. Este último posicionamiento es del que partiremos para discutir tanto la cultura como la identidad.

De acuerdo con Geertz (2003) la cultura es un concepto semiótico, ya que se define como a “[...]la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción” (p. 132). Dicha urdimbre es generada por los sujetos, los cuales se encuentran dentro de tramas de significación tejidas por ellos mismos. Éstas conforman sistemas de interacción de signos interpretables que en conjunto resultan ser el contexto en el que tienen lugar los acontecimientos y procesos sociales, así como las relaciones y formas de conducta de los individuos.

De aquí que el autor considere a la cultura como un esquema de significaciones históricamente representadas en símbolos, es decir, expresiones de objetos, sucesos, etc. que se caracterizan por ser oblicuas y figuradas, dado que no puede concretarse de manera directa o literal. Este esquema es históricamente transmitido, por lo que se convierte en un sistema de “[...] concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Geertz, 2003, p. 87).

Por esta razón puede afirmarse que los esquemas culturales son los que dan sentido y orden a la realidad social e individual, de modo que la vida cotidiana se basa en ellos. Estos esquemas se caracterizan, por una parte, por no ser inmutables ya que su historicidad les da movilidad en el tiempo y el espacio; y por otra, no son generalizables a todos los seres humanos, pues cada grupo social construye los propios y los enseña a sus miembros para

reproducirlos y producirlos. De este modo, los sujetos se convierten en herederos de una especie de memoria sobre ciertos símbolos y códigos de comportamiento, de comunicación, etc., así como las formas de ponerlos en juego en diferentes situaciones (Borsani, 2008).

Cabe señalar que la reproducción aquí no debe entenderse como un acto mecánico que lleva a los sujetos a adoptar esquemas culturales con el fin de perpetuar la cultura, sino como la apropiación de éstos, la cual implica la posibilidad de ponerlos en juego de múltiples maneras y crear nuevos elementos culturales que formen parte de ellos. Así mismo, es necesario enfatizar que la cultura no se caracteriza por ser estática sino dinámica, pues sus miembros la van modificando y con ello cambian los significados que la conforman. Ciertamente, requiere tener constancia en el tiempo para seguir amalgamando a todos los que están sujetos a ella, pero esto no implica que sea inmóvil, va variando junto con los seres humanos que se la apropian.

Ahora bien, la cultura y la identidad son conceptos estrechamente interrelacionados y más aún, indisociables, pues como señala Giménez (2009a) la identidad es el lado subjetivo de la cultura, ya que consiste en la apropiación distintiva de sus elementos o en términos de Geertz, de los esquemas culturales que ordenan y dan sentido al entorno social de los sujetos. Al tener este vínculo con la cultura caracterizada por su dinamismo, la identidad adquiere este mismo revestimiento y puede concebirse como una construcción y un proceso más que como algo estático y constituido de una vez y para siempre.

Sin embargo, no todas las posturas coinciden en la forma de conceptualizar la identidad; aunque son diversas las teorías sobre ésta –provenientes de la Antropología, Filosofía, Sociología y Psicología y de trabajos transdisciplinarios- podríamos agruparlas en dos posturas: esencialista y constructivista. De acuerdo con Dubar (1998) la primera se funda en el postulado de un *self* o ego como realidad sustancialista permanente y autónoma, por lo que la identidad psíquica precede y orienta la categorización social. El *self* se constituye en la primera infancia en el juego de las identificaciones y orienta la biografía de los sujetos de una manera prácticamente inexorable, del mismo modo que el destino. Mientras que la segunda parte de la premisa de que el *self* no es más que una ilusión, la cual oculta la pluralidad de las múltiples influencias sociales en la constitución de la identidad, así como su dependencia respecto a la posición ocupada en cada campo y en el sistema de clases sociales.

Según Giménez (2009b), desde la postura esencialista la identidad puede entenderse como “[...]un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo”. Esta concepción ha sido discutida desde diferentes aristas, una de ellas es frente a las características de la sociedad posmoderna, pues el carácter fijo e inamovible a través del tiempo que subyace a dicha visión se contrapone a la vida cambiante de los sujetos. Otra, parte de la mirada más dinámica de la cultura –independientemente del tipo de sociedad-, desde la cual no sería posible

aceptar que la identidad permanezca inmutable dado que siempre es alcanzada por los cambios de los sujetos que se sitúan en tiempos y espacios en constante movimiento.

Frente a esta postura esencialista, Giménez (2002) define a la identidad como el “[...] conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores y símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (p. 18). En esta definición se considera a la identidad como un proceso dinámico e inacabado al situarla en un espacio histórico y la vincula estrechamente con la cultura, tal como se señaló más arriba.

Desde esta misma mirada contraria a la esencialista, Aguado y Portal (1992) explican que “[...] la identidad es un proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad” (p.33). La identificación es resultado de la acción de dos procesos: 1) reconocimiento de un sujeto como idéntico o similar a otro, cuyo movimiento de significación va de adentro hacia afuera; y 2) reconocimiento de los otros hacia un sujeto confiriéndole determinada cualidad, cuyo movimiento de significado va de afuera hacia adentro. Dichas identificaciones se articulan entre sí y se mueven a través de lo que los autores llaman niveles de identidad, por ejemplo, la identificación estudiante se entrecruza con otras en el nivel de género, estrato social, generación, etc., por lo que nunca se encuentran aisladas y pueden ser más o menos relevantes dependiendo del contexto o la situación en la que se encuentre el sujeto.

De esta manera, los autores no sólo reconocen el carácter dinámico de la identidad sino también acotan y dan forma a la apropiación de la cultura al introducir la noción de identificación, pues ya no sólo es un conjunto de repertorios culturales interiorizados, sino que ésta les confiere estructura y orden. Por otro lado, la definición en sí misma tiene implícita la doble fuente de significados y de reconocimiento que es de sí mismo y de los otros, y, por otra parte, plantea la existencia de una identidad que articula las identificaciones y los niveles en que éstas pueden moverse, frente a quienes sostienen la necesidad de considerar no una identidad sino múltiples.

Tal es el caso de Restrepo (2010), quien afirma que no es adecuado hablar de una identidad sino de identidades múltiples que se amalgaman en un individuo o grupo social, por ejemplo, la identidad del sujeto respecto a la nación, otra relacionada con su género, etc. Esta concepción resulta muy semejante a los pensadores posmodernos que plantean que la cultura está fragmentada a causa de la multiplicidad de opciones que aportan los nuevos estilos de vida y la falta de puntos fijos de partida y llegada que permitan dar cierta estabilidad (que no fijeza) a la identidad. Dada la fragmentación de la cultura y la interrelación de ésta con la identidad, esta última se convierte en muchas identidades que el individuo puede cambiar como si fuera un disfraz. (Sánchez, 2013)

Sin afán de ahondar en la discusión sobre esta postura, resulta necesario señalar que de aceptar que existe esta

multiplicidad de identidades sin articulación entre sí no podría comprenderse del todo cómo un sujeto se reconoce a sí mismo en diferentes situaciones y momentos, ya que constantemente se vería de manera fragmentada, incluso sin ningún referente para extrañarse de sí. Además, presupone la posibilidad de portar una identidad falsa o verdadera al aludir a ella como un disfraz, como si ésta se presentara de manera lineal y fuera juzgada constantemente por ser verdadera o falsa.

Por ello, ni la postura de la identidad como esencia ni la de las identidades múltiples brindan elementos que permitan analizar la identidad desde una mirada comprensiva que explique el dinamismo de la identidad, pero al mismo tiempo los movimientos y articulaciones que se dan en su interior y hacia los otros que están en contacto constante con ella. Tomando entonces como punto de partida los planteamientos tanto de Giménez como de Aguado y Portal, puede señalarse que, para efectos del presente trabajo, la identidad es un conjunto articulado de identificaciones históricamente apropiadas que brinda sentido a los sujetos o grupos sociales para asumirse como unidad y al mismo tiempo distinguirse de otros.

En congruencia con esta definición, se puede afirmar que las características principales de la identidad son:

- *Es el resultado de una construcción cultural y social:* no es un atributo innato o anterior a la cultura, sino que se construye en la medida que el sujeto entra en contacto con su cultura y se la apropia, en un proceso de reproducción y producción de la misma.
- *Se construye y reconstruye constantemente:* los intercambios sociales dentro de los diferentes espacios y tiempos específicos en los que se desenvuelven los individuos brindan diferentes elementos culturales que al ser apropiados por éstos modifican la identidad.
- *Es perdurable en el tiempo y espacio, pero no es inmóvil:* tiene una continuidad que permite a los sujetos reconocerse a sí mismos, pero también cambia a través de un proceso evolutivo a fin de adaptarse al entorno sin dejar de ser la misma.
- *Requiere el reconocimiento de los otros:* la identidad se construye gracias a un proceso de significación de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera, por lo que no basta con que un individuo o grupo social asuma su identidad, sino que es necesario que sea reconocida por los otros.
- *Se le confiere valor:* la identidad implica diferenciación, lo cual lleva a valorarse a sí mismo y compararse con los demás confiriendo a la identidad valores positivos, negativos u otros.

Así, la identidad no es una esencia sino una construcción cultural y social en tiempos y espacios específicos, es relacional y tiene una dinámica propia que oscila entre la permanencia y el cambio. Sin embargo, no basta decir que la identidad es un proceso de construcción sino explicar en qué consiste éste.

Ahora bien, la identidad puede referir tanto a los grupos sociales como a los individuos y aun cuando el proceso de construcción de ésta en ambos casos pueda tener coincidencias, consideramos conveniente distinguir desde el inicio a cuál de las dos identidades refiere el proceso que plantearemos en este apartado. Ciertamente, ambas están íntimamente relacionadas, pero es necesario definir cada una y señalar el vínculo entre ellas, considerando que es la identidad individual la que nos interesa para esta investigación.

Según Giménez (2009b) la identidad social o colectiva es el resultado de “[...] la identificación de una pluralidad de individuos con un colectivo unificado por un liderazgo legítimo y por un repertorio de símbolos y ritos compartidos, así como también por la contraposición a otros colectivos exteriores al nosotros considerado, ya que toda identidad supone, como queda dicho, la dialéctica de la distinción” (p. 205). En general, puede señalarse que existen dos tipos de grupos que portan esta identidad: 1) Grupos resultantes de interacciones de alta frecuencia en espacios restringidos e inmediatos como familias, comunidades vecinales y étnicas, bandas juveniles, etc. y 2) Colectividades que son comunidades imaginadas e imaginarias que funcionan como cuerpos místicos, invisibles y anónimos.

Por su parte, la identidad individual es el proceso por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la apropiación y auto-asignación de un repertorio de atributos culturales (Giménez, 2010). Ésta no se construye de manera aislada, sino que se nutre de la cultura a través de sus grupos de pertenencia, los cuales incluyen al individuo a través de la asunción de algún rol, pero sobre todo mediante la apropiación individual de los esquemas culturales de éstos. Dicha apropiación depende del grado de pertenencia de los sujetos, ya que pueden ser desde miembros nominales o periféricos del grupo hasta militantes o miembros honorarios, y a partir de esa relación que establezcan con la colectividad en cuestión podrían apropiarse parcial o completamente de estos esquemas. Sin embargo, como lo mencionamos anteriormente, no basta con que los individuos asuman su identidad, sino que hace falta que los demás la reconozcan, por lo que la identidad de los individuos implica una especie de negociación entre autoidentidad y exoidentidad.

Así, la identidad individual incorpora a la social porque no se construye de modo solipsista, sino que resulta de la intersección o combinación de las apropiaciones totales o parciales de los esquemas culturales que son parte de la identidad social de sus diferentes grupos de pertenencia – familia, amigos, red profesional, etc.-. De aquí que estas identidades más que oponerse, se encuentren íntimamente relacionadas, y compartan características como la posibilidad de diferenciar al grupo y al individuo de los otros, definir sus propios límites y articular los significados dándoles un sentido propio dentro de la cultura de la que forman parte.

En este sentido, la identidad se construye en el marco de la cultura en la que se inserta el individuo, por lo que siempre es necesario considerar las características específicas de la segunda y no partir del presupuesto de la

existencia de una cultura general que atraviesa a todos los grupos sociales. Dicha especificidad está dada por los significados que le son propios, las prácticas sociales derivadas de ellos y las formas en que se ordenan. Con el fin de integrar a sus miembros, cada cultura les enseña los significados y códigos que la conforman a través de la educación familiar y escolar, así como mediante las relaciones sociales en las que se observan y ejercitan estas prácticas. De este modo, los sujetos son socializados y aprenden a mirar el mundo y a conducirse en él a partir de los esquemas culturales que le ofrece su entorno social.

De aquí que pueda señalarse que la cultura constriñe —mas no determina— la identidad del sujeto, pues la enmarca en un abanico de posibilidades que se presenta a los individuos según su edad, sexo, grupo étnico y nacionalidad. Según Aguado y Portal (1991) dentro de dicho abanico existen extremos de identificación a los que llaman contrapuntos, y entre éstos pueden encontrarse puntos intermedios en los que se ubica la mayoría de los sujetos. Para ejemplificar este planteamiento, puede tomarse el caso que plantean los autores:

[...]para una mujer mexicana de clase media, intelectual y joven los extremos de posibilidad en el plano ocupacional podrían ubicarse actualmente entre el de ser “ama de casa” con dedicación exclusiva a sus hijos y a su marido y el de ser una profesionista de tiempo completo sin hijos ni marido. La mayoría de las mujeres de este sector social se agrupan en algún punto de este abanico (p. 34).

Los sujetos van construyendo sus identificaciones de acuerdo con los elementos que se apropian de la cultura y la forma particular en que éstos lo hacen, nunca ocurre de manera homogénea ni totalmente arbitraria ya por designio, capricho o deseo. No se trata de la elección de disfraces convenientes para cada situación, sino de un proceso complejo de construcción que oscila entre lo individual y lo social.

Las identificaciones construidas son distintas, se articulan en la identidad de los sujetos, se mueven en los diferentes niveles identitarios y se manifiestan a través de prácticas sociales concretas, las cuales se entienden como conjuntos de acciones relacionadas entre sí que tienen un significado social. En este sentido Wenger (2002) señala que el concepto de práctica implica llevar a cabo acciones, pero no sólo por el hecho mismo de hacerlas, pues se realizan en un contexto histórico y social que les da tanto estructura como sentido a dichas acciones, por lo que las prácticas siempre son sociales. De aquí que:

El concepto de práctica incluye tanto lo explícito como lo tácito. Esto incluye lo que es dicho y no dicho, lo que es representado y asumido. Esto incluye el lenguaje, herramientas, documentos, imágenes, símbolos, roles bien definidos, criterios especificados, procesos codificados, regulaciones y contratos que varias prácticas hacen explícitas para diversos propósitos. Sin embargo, también incluye todas las relaciones implícitas, convenciones tácitas, señales sutiles, principios no dichos, intuiciones, percepciones específicas,

sensibilidades, asunciones subyacentes, y perspectivas compartidas sobre el mundo (Wenger, 2002, p. 47).⁵

Estas prácticas se llevan a cabo en todos los espacios socialmente estructurados y en tiempos específicos. Estos dos últimos revisten de dinamismo y especificidad a la identidad debido a que se construye en las dos dimensiones, las cuales se caracterizan por ser cambiantes y dentro de ellas cada cultura tiene su propia forma de ordenar sus prácticas dentro de éstas y darles significados. De acuerdo con Hernando (2002) el tiempo y el espacio, más que magnitudes físicas, son los dos mecanismos básicos de ordenación y selección de la experiencia humana, por lo que pueden considerarse como cualidades de la percepción. Generalmente, dice el autor, estas dimensiones son asumidas como naturales y se sostiene que son ellas las que organizan la vida social, cuando en realidad son los grupos sociales quienes las estructuran y le dan significado.

Por ello, el tiempo y el espacio no tienen un significado por sí mismos ni explican por sí solos las relaciones sociales existentes dentro de ellos, se requiere analizar la estructura y el orden dado por cada cultura para entender tanto los significados como las prácticas sociales que tienen lugar dentro de ellos. Ahora bien, no debe entenderse que estas dimensiones son meros contenedores de la acción humana, como si fueran un marco con delimitaciones físicas y carentes de significado en el que ocurren las prácticas sociales. Al ser ordenados y estructurados tanto cultural como socialmente, éstos adquieren significado y se vinculan con lo que ocurre en su interior.

De aquí que Aguado y Portal (1991) sostengan que ambos deben entenderse como culturales, es decir, con significados que recrean prácticas sociales significativas y, en consecuencia, definan el espacio como una red de vínculos de significación que se establece al interior de los grupos, tanto con las personas como con las cosas. Esto implica que el espacio no es un lugar físico sino una red de relaciones entre personas (proxémicas) y de personas con objetos (cósicas), la cual se encuentra en el ámbito de significación cultural de un grupo social. Ciertamente, el espacio puede traducirse en espacios arquitectónicos –escuelas, hospitales, casas habitación– construidos con propósitos específicos y dentro de los cuales pueden identificarse significados y prácticas sociales determinadas por la cultura para tener lugar en ellos, sin embargo, el espacio no se limita a construcciones o lugares, sino que refiere a la red de vínculos mencionada.

El tiempo por su parte, es definido por los autores como el movimiento de esa red de vínculos, con ritmo, duración

⁵ “Such a concept of practice includes both the explicit and the tacit. It includes what is said and what is left unsaid: what is represented and what is assumed. It includes the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specified criteria, codified procedures, regulations and contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views” (Wenger, 2002, p. 47). La traducción del inglés al español es nuestra.

y frecuencia, los cuales son establecidos por la cultura. En ese sentido, el tiempo es el movimiento de la significación de relaciones que conforman el espacio. Por lo tanto, espacio y tiempo son dos dimensiones inseparables, especialmente si se considera que los significados y las prácticas sociales siempre tienen lugar en el espacio y se encuentran en constante movimiento.

Dado que todas las acciones humanas tienen lugar en estas dos dimensiones ordenadas y estructuradas tanto cultural como socialmente, la cultura enseña a sus miembros el uso del tiempo y el espacio. De este modo, los sujetos identifican las prácticas sociales que corresponden a cada espacio y tiempo que su cultura les ofrece y lo significan de acuerdo con ello, regulando desde sus ciclos biológicos hasta sus deseos más íntimos. Por ejemplo, los sujetos aprenden que existen lugares y tiempos específicos determinados culturalmente para comer, dormir, defecar, etc. y se autorregulan de acuerdo con dicho aprendizaje.

A partir de esta socialización en el uso del tiempo y espacio, la cultura incorpora a sus miembros y les brinda junto con el abanico de posibilidades de identificaciones, un referente para la construcción de la identidad. Comprender esto permite, por un lado, contextualizar esta última en el marco cultural y tiempo-espacio donde ocurre y por el otro, entender parcialmente su dinamismo puesto que se encuentra dado por el carácter cambiante de estas dos dimensiones, pero aún falta explicar el movimiento que le es propio y lo hace basarse en el movimiento constante.

Anteriormente se señaló que la identidad se construye y reconstruye en el tiempo y que se mantiene siendo ella misma pero también cambia constantemente, lo cual puede parecer poco comprensible e incluso contradictorio. Igualmente, puede ser muy desconcertante que la identidad implique la percepción de ser idéntico a sí mismo a través del tiempo y el espacio, y también la de ser distinto no sólo a los demás sino incluso a sí mismo.

Según Aguado y Portal (1991) la identidad agrupa básicamente dos tipos de experiencias: 1) la relativa a la conservación o reproducción (que garantiza su permanencia); y 2) la referente a la diferenciación (identificación). Ambos son fundamentales en la construcción de la identidad, puesto que permiten que ésta pueda ser reconocida por los otros a través del tiempo-espacio, pero al mismo tiempo no quede estática. Esto podría llevar a suponer que existe un núcleo duro de la identidad que perdura y una especie de cubierta que cambia sin afectar sustancialmente dicho núcleo.

Desde nuestro punto de vista, este planteamiento es muy cercano a la postura esencialista debido a que supone la existencia de una esencia que hace al sujeto ser sí mismo a través del tiempo-espacio. Por otro lado, no se sostiene principalmente por dos razones; a) presupone que la identidad está dividida al componerse por un núcleo duro y otra parte cambiante, cuya relación con el primero no es clara, dado que las modificaciones en la segunda

no afectan a la primera; y b) si hay una parte de la identidad que cambia y otra que no, la primera no tendría funcionalidad alguna pues para interactuar y perpetuarse el sujeto sólo requeriría un núcleo que no cambie.

De aquí que optemos por explicar estos dos tipos de experiencias, a partir de los planteamientos de Ricoeur (2006) sobre la identidad y su construcción. Para el autor, la identidad se construye y reconstruye constantemente gracias a los dos sentidos que tiene: 1) *ídem*, que refiere a la mismidad de la identidad y 2) *ipse*, que no supone un núcleo no cambiante del que se diferencia, y refiere a las modificaciones que sufre la identidad de modo tal que el sujeto se reconoce como otro, al ver su propia alteridad. Ambas se encuentran en una relación dialéctica de desconocimiento y reconocimiento de sí mismo, generando estos dos movimientos que construyen la identidad.

La *ipseidad* generalmente está cubierta por la mismidad, dado que mientras la primera representa cambios fuertes en la identidad que hacen que el sujeto incluso se desconozca a sí mismo, la segunda experimenta pequeños cambios que pueden ser casi imperceptibles por los mismos individuos y por quienes se encuentran a su alrededor, de modo que ésta se percibe como permanente, aunque en realidad no lo sea. Ante ello Ricoeur (2006) afirma que “este recubrimiento del *ipse* por el *ídem* no es tal que exija renunciar a su distinción. La dialéctica de la innovación y de la sedimentación, subyacente al proceso de identificación, está ahí para recordar que el carácter tiene una historia —diríase contraída—, en el doble sentido del término contracción, abreviación y afección” (p. 116).

Así, la *ídem* o mismidad se asocia con la permanencia en el espacio y tiempo —que no es sinónimo de inmovilidad— que satisface la necesidad de los sujetos de reconocerse a sí mismos y de ser reconocidos por los otros de la manera en que se han presentado desde el inicio de la relación, aunque se observen pequeños cambios, pues en esa medida tienen la oportunidad de saber cómo relacionarse entre sí sin tenerlo que averiguar cada vez, cuando haya un nuevo encuentro o una nueva situación. Mientras que *ipse* o alteridad se relaciona con los momentos en que hay un cambio tal en la identidad que el sujeto parece estar frente a otro distinto y también quienes lo rodean.

Desde nuestro punto de vista, si bien estos movimientos identitarios son expresados en las prácticas sociales de los sujetos, también éstas los generan en tanto que como señalamos anteriormente, son aprendidas en los grupos de pertenencia dando forma a la identidad. Cuando los sujetos entran en contacto con otros grupos de pertenencia, **requieren aprender “nuevas” prácticas y reinterpretar las propias para ser quienes requieren ser** —maestro, estudiante, conserje, etc.- dentro de estos (Farnsworth, et al., 2016). Ello implica un proceso de negociación de significados, el cual permite extender, redirigir, reinterpretar, modificar o confirmar los significados que se han aprendido. Dicha negociación genera nuevas circunstancias para futuras negociaciones, así como relaciones

distintas con el mundo y en el mundo (Wenger, 2002).

De este modo, podemos decir que el proceso de construcción de identidad parte de la apropiación que realiza el sujeto de los significados de su cultura y se encarna en el abanico de posibilidades de identificaciones que ésta le brinda considerando su género, edad, etc. Todo esto se lleva a cabo en un espacio y tiempo ordenados y significados que se concretan en prácticas sociales, las cuales son aprendidas por los individuos y son ejecutadas de acuerdo con el uso de los tiempos y espacios que su cultura les enseñó. Con estos elementos, los sujetos construyen y reconstruyen sus identificaciones – que conforman su identidad- a partir del movimiento generado por la relación dialéctica entre los dos sentidos de la identidad, *ídem* (mismidad) e *ípse* (alteridad). El cual es expresado y al mismo tiempo generado por las prácticas sociales de los sujetos.

1.2.2 La construcción de la identidad estudiantil en la educación presencial

Hasta ahora hemos explicado qué es la identidad y la forma en que se construye sin centrarnos en alguna identificación o algún nivel específico de la misma. Sin embargo, la que llamamos comúnmente identidad estudiantil o del estudiante es, desde nuestro punto de vista, una identificación que transita por los diferentes niveles identitarios y se articula con otras identificaciones que forman parte de la identidad de los sujetos. Esto implica que cuando referimos a un estudiante reconocemos que al mismo tiempo puede ser madre o padre, novio o novia, hermana o hermano, etc. y que esto se relaciona directamente con su nivel socioeconómico, género, entre otros niveles. En este sentido, no pretendemos “reducir” la identidad a la identificación estudiante pero sí nos detendremos en ella para analizar los referentes culturales a partir de los cuales se construye.

La identidad estudiantil tiene sus especificidades frente a otras identificaciones pues tiene como marco principal la cultura escolar, la cual se articula con los elementos culturales que los sujetos se han apropiado primordialmente a través de las interacciones con los integrantes de sus grupos de pertenencia. De acuerdo con Viñao (2002) la cultura escolar refiere a:

[...]un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades (p.59).

Vista de manera superficial, esta definición podría llevar a cuestionarse sobre las diferencias que podría presentar la cultura escolar respecto a la cultura en general, pues también se caracteriza por la continuidad y persistencia en el tiempo mediante distintas estrategias. Por otro lado, al compartir ideas, principios, normas, etc. con la cultura correspondiente a la sociedad en la que tiene lugar, puede verse como una reproducción de ésta en un espacio delimitado. Sin embargo, junto con Viñao (2002), sostenemos que, si bien tiene una vinculación directa con la cultura, ésta posee una relativa autonomía en tanto que crea sus propios métodos de enseñanza y adapta y transforma lo que hay fuera de ella. De este modo, genera productos específicos como la disciplina escolar⁶ y con ella la identidad estudiantil, bajo una dinámica propia que obedece más a los ritmos y maneras de transmisión, apropiación y resistencia resultantes de la interacción entre maestros, padres y jóvenes; que a las normas prescritas por autoridades institucionales (Rockwell, 2007).

Ahora bien, la cultura escolar vista desde una perspectiva histórico-antropológica no refiere a una cultura homogénea y fija que atraviesa a todas las escuelas por igual, con las mismas características que poseía desde **su creación. Por el contrario, “[...]desafía la noción de cultura como sustrato unificado que permea todo y lo ordena** en torno a un principio singular y busca develar **las 'piezas' múltiples y complejas de las que está hecha”** (Dussel, 2014, p. 263).⁷

De aquí que, pueda reconocerse que aun cuando en las escuelas se observan prácticas que comparten formas convencionales de hablar, trabajar, leer, escribir, mostrar el saber, etc., no son homogéneas en tanto que son generadas por los docentes, estudiantes, directores, etc. de cada espacio escolar. Así mismo, dichas prácticas **cambian debido a que “[...]son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo. Están sujetas a flujos culturales provenientes de diversos ámbitos ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura”** (Rockwell, 2007, p. 178). En este sentido, es posible afirmar que la cultura escolar⁸ no es única y fija, y por lo tanto sus elementos tienden a modificarse y a responder al contexto escolar del que son propios. De acuerdo con Viñao (2002), los aspectos visibles que conforman dicha cultura son:

⁶ En este caso, quisiéramos traer como ejemplo la discusión acerca de cómo la disciplina escolar reproduce casi de manera mecánica la desigualdad y las **relaciones de opresión, el control y la vigilancia; bajo el supuesto de que la cultura escolar se “alinean” a lo que hay fuera** de ella. Ciertamente, como señalan Simons y Masschelein (2014), en algún punto esto ocurre, no obstante, dicha disciplina permite a los estudiantes fijar su atención, minimizar la distracción, mantener o evitar el silencio e implicarse en el estudio de lo que les interese. Esto último, es lo que la cultura escolar puede producir con su relativa autonomía.

⁷ “[...]desafiar a noção de cultura como substrato unificado que permeia tudo e o ordena em torno de um principio singular, e, em vez disso, procura **desvendar os “peças” múltiplas e complexas das quais é/são feito/s.**” (Dussel, 2014, p. 263) La traducción del portugués al español es nuestra.

⁸ Puede encontrarse en la literatura sobre cultura escolar que algunos autores le llaman culturas escolares, a fin de enfatizar su multiplicidad. No obstante, en el presente trabajo, hemos decidido utilizar este término en singular, considerando que hemos planteado nuestra coincidencia con la perspectiva histórica-antropológica. Por ello, tenemos presente a lo largo del trabajo el carácter plural e histórico del término.

- Los actores: estudiantes, docentes, padres de familia y personal de administración y servicios.⁹
- Elementos organizativos institucionales: las prácticas y rituales de la acción educativa -la graduación y clasificación de los alumnos, la distribución y los usos del espacio y del tiempo, etc.-; la marcha de la clase -relación y comunicación didáctica entre profesores y estudiantes-; y los modos organizativos formales - claustro, colegio, etc.- e informales -saludos, actitudes, grupos, prejuicios, etc.- propios del funcionamiento y las relaciones en la escuela.
- Cultura material de la escuela: entorno físico-material y objetos escolares -material didáctico y escolar-.
- Discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar: léxico o vocabulario, jergas, peso de la oralidad, lo escrito, lo gestual y lo icónico tanto dentro como fuera del aula; y las categorías o conceptos institucionales referentes a la escolarización y el currículum.

Todos ellos se encuentran articulados en un espacio y tiempo específicos que son ordenados por la cultura escolar. Como lo señalamos en el apartado anterior, ninguno de ellos puede ser concebido como un contenedor de dichos elementos o de prácticas, sino como dos dimensiones en las que éstos tienen lugar. En este sentido, podemos afirmar que:

Ni el espacio ni el tiempo funcionan como simples estructuras neutras en las que se desarrollan los procesos educativos. Se enseña y se aprende en los lugares y momentos concretos, los cuales determinan diversas formas de aprender y enseñar. Se podría decir que la organización, la disposición, la distribución y el uso de esos lugares y tiempos -aunque no todos-, son formas de enseñanza: éstos constituyen elementos fundamentales de la organización escolar, condicionan la enseñanza de diferentes disciplinas: éstos permiten o impiden la realización de ciertas actividades. En suma, el espacio y tiempo escolares modelan no solamente el clima y la cultura de las instituciones educativas, sino juegan por sí mismos un importante rol educativo (Viñao, 1998, p. 95)¹⁰.

El espacio en este caso refiere a un lugar específico que es la escuela, la cual es compleja dado que se compone de múltiples interacciones sociales, en las que se presentan tensiones, alianzas, indiferencias, etc. En torno a él confluyen múltiples sentidos, prácticas pedagógicas, formas de apropiación y maneras de habitarlo; es por eso por lo que puede considerársele como un escenario en el que los sujetos construyen y reconstruyen su identidad.

⁹ Siguiendo con este planteamiento de Viñao, en adelante nos referiremos a los participantes de esta cultura escolar como actores. Por ello, denominaremos de este modo a los estudiantes, asesores y tutores del programa del bachillerato a distancia que estudiamos en esta investigación.

¹⁰ Ni l'espace, ni le temps, ne fonctionnent comme de simples structures neutres où se déroulent les processus éducatifs. L'on enseigne et l'on apprend toujours dans des lieux et des moments concrets, qui, à leur tour, déterminent diverses façons d'apprendre et d'enseigner. On peut même dire que l'organisation, la disposition, la distribution et l'usage que l'on fait de ces lieux et de ces temps - mais pas tous - sont des formes à part entière d'enseignement : elles constituent des éléments fondamentaux de l'organisation scolaire, elles conditionnent l'enseignement de différentes disciplines, elles permettent, ou elles empêchent, la réalisation de certaines activités. En somme, l'espace et le temps scolaires modèlent non seulement le climat et la culture des institutions éducatives, mais jouent eux-mêmes un important rôle éducatif (Viñao, 1998, p. 95). La traducción del francés al español es nuestra.

Como en cualquier otro espacio, los sujetos son socializados en las prácticas sociales que lo conforman, lo cual incluye la identificación de aquellas que no son permitidas o deseadas a fin de integrarlos como a cualquier otro miembro de la cultura. De este modo la escuela como institución, no sólo ofrece, sino que hasta cierto punto impone los símbolos y significados ligados entre sí, que son parte de su cultura y le permiten tanto reproducirse como preservarse. La distribución y uso del espacio se vincula de manera directa con dicha cultura y revela la concepción de educación que subyace a las prácticas que los estudiantes aprenden como propias de este espacio.

Por otro lado, la apropiación del espacio por parte de los estudiantes les brinda conciencia de sí mismos y del o los grupos a los que pertenecen, en tanto que es soporte de su memoria por formar parte de su historia. Por supuesto, la forma en que los estudiantes dan sentido y se apropian de la escuela es distinta, pues aun cuando compartan la misma edificación física cada uno lo hace de acuerdo con sus propios esquemas culturales. Esto se debe a que el espacio no puede concebirse como objetivo, producto de una determinada estructura, sino como una construcción social (Viñao, 2016).

Dado que el tiempo es inseparable del espacio, también se ve regulado por la cultura escolar en función principalmente de los ritmos considerados más apropiados para llevar a cabo prácticas pedagógicas, las cuales entendemos como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que tienen un significado social en el seno de la cultura escolar. Así, la escuela establece no sólo los horarios y momentos para realizar cada una de las actividades que son parte de la rutina diaria, sino también las dinámicas en las que se marca en inicio y fin de cada uno, como señalan Angulo y León (2010):

En la escuela hay una distribución del tiempo que es anunciada por el timbre, un sonido que será oído por todos es la manera de marcar los ritos del día. La escuela lo establece como una acción colectiva, repetitiva, homogénea para toda la comunidad escolar. El día tiene su ritmo, eso forma parte del currículo no prescrito ¿Qué aprende el niño? que el sonido del timbre regulará todos los tiempos de su acción: la entrada, salir al recreo, volver a entrar al aula, la salida (p. 313).

La distribución del tiempo puede entenderse como homogénea, sólo desde un punto de vista institucional, ya que ciertamente es prescrita por la escuela. No obstante, también existe el tiempo vivido por los estudiantes, docentes, administrativos, etc. En este sentido, aunque el tiempo organizado por la cultura escolar es uniforme y compartido por los miembros de la escuela, también es diverso debido a la forma en que lo vive cada uno de ellos (Viñao, 1998).

Ahora bien, una de las formas utilizadas por la escuela para enseñar a sus actores y preservar su organización

de espacio-tiempo junto con las prácticas pedagógicas, símbolos y significados que conforman su cultura es el ritual, el cual generalmente no es parte de lo que “oficialmente” debe enseñarse a los estudiantes ni es tan claramente visible para quienes participan en él. A través de éste se brinda significado a las actividades cotidianas, certidumbre a partir del establecimiento de rutinas; y -lo más importante para el caso de nuestra investigación- fomenta el sentido de pertenencia, así como una identidad común. Además, define los lugares que cada uno ocupa en las actividades escolares y la relación que pueden establecer los actores entre sí: estudiante-maestro, estudiante- estudiante, etc.

Por esta razón, todos los miembros de la escuela son incluidos en los diferentes rituales; en el caso de los estudiantes participan en ellos al ingresar y salir de la institución; al comenzar y terminar la jornada escolar; al celebrar eventos cívicos, sociales e incluso religiosos, etc., de esta manera los alumnos hacen parte de su vida los rituales y se apropian de manera parcial o íntegra –o rechazan como veremos más adelante- de su contenido simbólico. Así, puede afirmarse que la escuela no sólo se encarga de proporcionar a los estudiantes los conocimientos científicos y formar tanto en las actitudes como en las habilidades socialmente legitimadas que se explicitan en los planes y programas de estudio, sino también elementos culturales que conforman su identidad.

Llegados a este punto, es necesario reiterar que, si bien la escuela organiza el espacio y el tiempo e involucra a todos sus actores en los rituales con los propósitos mencionados, esto no implica que los sujetos se apropien de manera automática y homogénea de los múltiples elementos de la cultura escolar que se busca transmitir y preservar. Cada estudiante, tiene su propia experiencia escolar, es decir, una forma particular de combinar las lógicas de acción que estructura la escuela (Velázquez, 2007).

Hasta aquí, hemos tratado de exponer algunos elementos que constriñen y explican la construcción de la identidad estudiantil, haciendo un símil con aquellos vinculados con la identidad en general, pero ¿qué distingue a la identificación estudiante de muchas otras que pueden tener los sujetos respecto a la cultura, así como los espacios y tiempos en que se construye? La escuela fue quien generó la figura del alumno diferenciada del docente, así como de otras identificaciones construidas fuera de ella o no necesariamente en relación con ella –madre, hijo, trabajador, etc.- Antes de este concepto se hablaba de discípulos o aprendices, pero con la modernidad -iniciada en el siglo XVI-, se comenzó a utilizar alumno como término para definir a quien aprendía de un maestro acerca de una materia dentro de una escuela. Así, alumno y docente se convirtieron en las únicas dos posiciones de sujetos educativos, ubicando al primero como un infante necesitado de la guía del segundo; y a este último como poseedor de lo que al alumno le hace falta, lo cual implica una relación asimétrica entre ambos (Linares y Storino, 2007). Ciertamente, con el paso del tiempo se ha discutido sobre la educación y lo que implica ser alumno y

docente en el marco de distintos modelos pedagógicos, lo que ha generado múltiples cambios tanto en la concepción de estos actores como en sus prácticas, mostrando con ello el carácter histórico de la identidad del estudiante.

Sin embargo, más allá de los momentos históricos y del modelo pedagógico adoptado por la escuela, ésta dota de significados al estudiante que marcan su vida dentro de la institución educativa e incluso fuera de ella. Esto se debe especialmente a que, por un lado, la cultura escolar ha tenido un gran valor para las distintas sociedades y por el otro, a que “[l]a educación era el mecanismo por el cual un padre esperaba que el hijo fuera más de lo que él era. Identidades como "el buen alumno", "el burro", "los normalistas", aparecían como portadoras de significaciones intensas. La cultura de la escuela parecía predominar sobre las culturas anteriores: a través de la escuela, se quería que el sujeto pedagógico suprimiera o dominara al sujeto **social**” (Caruso y Dussel, 2001, p. 11).

Actualmente no puede dejarse de reconocer la importancia de la cultura escolar en la construcción de la identidad, particularmente la estudiantil, sin embargo, ha dejado de ser predominante en tanto que los alumnos no abandonan los elementos culturales -vinculados con ser estudiante- provenientes de sus grupos de pertenencia y de los cuales se han apropiado. Dichos elementos se articulan junto con los que provee la escuela y permiten ir configurando no sólo la mirada sobre sí mismos sino también las prácticas pedagógicas que la acompañan. Por esta razón, aun cuando desde dicha cultura se otorguen significados además de atribuir ciertas prácticas pedagógicas al estudiante y se socialice a los sujetos en ello, sería imposible determinar la identidad estudiantil, así como homogeneizarla, pues tal como plantea Rivas et al (2010):

La escuela es una realidad compleja construida histórica, social y políticamente. Configura un entorno organizado y pautado, en el que necesariamente un colectivo de niños debe asistir. En cuanto tal, establece unas condiciones para la experiencia de este colectivo a su paso por la misma, mediante las cuales se van configurando identidades diferentes y, a su vez, también complejas, en cuanto modos de leer este contexto. A su vez, los contextos sociales de referencia median en esta relación creando una trama en el que el alumnado debe sobrevivir. Ante la demanda de una identidad que hemos denominado «escolar», homogeneizante y jerarquizada, el alumnado elabora estrategias: resistencia, sumisión, camuflaje, éxito, etc. (p. 206)

Si bien es cierto que los alumnos pueden compartir múltiples elementos culturales que conforman su identidad, ello no significa que sean idénticos o articulados de la misma manera ya que cada uno va construyéndola de acuerdo con su experiencia escolar, aquello apropiado de sus grupos de pertenencia e incluso las vinculaciones que tiene con las demás identificaciones –hermana, amiga, etc.) y los niveles identitarios (género, condición

socioeconómica, etc.) Entonces, si nos preguntamos ¿qué es ser estudiante o qué significa serlo? no sería posible ofrecer una respuesta de carácter homogeneizante y sin referir a sujetos concretos, aunque podemos encontrar los elementos compartidos y las prácticas pedagógicas que los encarnan.

Además del significado consideramos pertinente preguntarnos ¿qué implica ser estudiante?, ¿acaso basta sólo ir a la escuela para convertirse en uno? Velázquez (2007) sostiene que “[...]los alumnos tienen que aprender a vivir en la escuela y a ser estudiantes. Puesto que ser estudiante es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares, también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia” (p. 62). Para lograr este aprendizaje es necesario que participen de un proceso de socialización como habíamos señalado anteriormente, el cual puede tener sus propias particularidades según el nivel educativo del que se trate y la cultura escolar a la que se integren. Por ejemplo, cada vez que transitan de una institución escolar a otra o de un nivel educativo a otro los sujetos tienen que experimentar y enfrentarse a rituales, organizaciones espaciotemporales y prácticas pedagógicas más o menos distintos entre sí.

Dicho proceso no sólo es llevado a cabo por docentes y otros actores que se encuentran a cargo de los alumnos sino también por los mismos pares; mientras los primeros les van enseñando las prácticas pedagógicas deseables y requeridas por la institución, los segundos proporcionan enseñanzas respecto a aquellas que les permiten permanecer en la escuela. Éstas últimas no sólo refieren a las que pueden adoptar los estudiantes frente a las múltiples regulaciones y exigencias escolares sino también a las vinculadas con la construcción de relaciones –de amistad, por ejemplo- entre pares.

Por otra parte, ser alumno implica enfrentarse a la clasificación generada a partir de las relaciones que establece con sus pares, así como por las calificaciones. La segunda resulta de suma importancia debido a que posiciona a los estudiantes en un lugar dentro del grupo de pares y genera un gran impacto en la mirada que tienen acerca de sí mismos, de modo que se ven obligados a generar toda una explicación sobre sus “desventuras y accidentes” escolares (Dubet y Martuccelli, 1998). Si bien este tipo de clasificación no es determinante para la identidad del sujeto, sí tiene un impacto importante en la identidad estudiantil.

Además de esto, los estudiantes requieren aprender a usar los elementos que se encuentran en la escuela, de modo que logren tener **cierto éxito en las tareas correspondientes a su posición. Esto incluye “[...]saber lo que hay que hacer con lo que ven en el pizarrón, con lo que hay en determinada página del libro, con materiales que se les pidió traer... Deben aprender a seguir las pistas del docente y a aplicar las reglas implícitas para poder**

formular frases 'aceptables' al participar en la interacción” (Rockwell, 2005, p. 38). En este sentido, ser estudiante demanda no sólo la socialización referida, el aprendizaje y apropiación de rituales, sino también, la **aprehensión y construcción de ciertas “estrategias” que les permitan realizar todas las actividades** solicitadas en la escuela. **Éstas también forman parte de su identidad, no sólo porque responde a “cómo hace lo que debe hacer” en su** posición de estudiante, sino también porque influye en la manera en que él mismo y los demás lo perciben respecto a la escuela.

Ahora bien, todo lo que hemos explicado en este apartado sobre cómo se construye la identidad estudiantil se ha referido a la cultura escolar cuyo espacio se concreta en un lugar, el cual es la escuela. Esto implica que estudiantes, docentes, directivos, etc. se encuentran todos los días -por lo menos de lunes a viernes-, aprenden a vivir y viven cotidianamente el tiempo, espacio, rituales, etc. propios de su cultura, se relacionan cara a cara entre sí, establecen rutinas que incluyen los traslados hacia y desde la escuela, así como una cantidad de horas específicas para permanecer en la escuela y una serie de actividades vinculadas con ello. Pero ¿qué ocurre si el espacio y tiempo en el que fueron socializados los estudiantes durante la educación presencial cambia, tal como sucede con la educación en línea?, ¿qué pasa con la identidad que han construido los estudiantes en la educación presencial? Esto es sobre lo que discutiremos a continuación.

1.2.3 Educación en línea: un escenario distinto para la construcción de la identidad estudiantil

La educación virtual o en línea ha ido extendiéndose alrededor del mundo y en distintos ámbitos, así como niveles educativos, particularmente la educación media superior y superior. Esto ha generado múltiples preguntas sobre los procesos que ocurren al interior de ella considerando que el entorno en el que se lleva a cabo es muy distinto al espacio escolar en el que ha tenido lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde hace poco más de dos siglos. Entre algunos de los cuestionamientos se encuentra el del presente trabajo sobre la construcción identitaria de los estudiantes en línea.

Según Aguilar y Hung (2010) la preocupación por los cambios en los procesos de socialización e interacción en los espacios virtuales, así como nuevos planteamientos para describir y explicar lo que ocurre con la identidad dentro de ellos han sido cada vez de mayor interés para los investigadores sociales. Esto se debe a que la vida de los sujetos ha sido trastocada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, particularmente por Internet, el cual puede ser llamado red de redes debido a que en ella confluyen una gran cantidad de sistemas de información electrónica a la que se puede tener acceso en casi todo momento y desde cualquier lugar del mundo

que se encuentre conectado a ésta. Por ello, Trejo (1996) compara a esta red con un océano en el que se encuentran múltiples riachuelos que llevan datos de todo tipo, por lo que es necesario saber navegar en él pues es posible recibir un “chorrito” de información, empaparse en ella e incluso quedar ahogado en su inmensidad.

Más allá de la gran cantidad de información que ofrece, Internet posibilita la conexión entre sistemas que se encuentran geográficamente distantes y a una velocidad que con ninguna otra tecnología se había alcanzado, de aquí se sostenga que ha revolucionado tanto del tiempo como del espacio y ha generado una cultura que responde a sus particularidades. En cuanto a esta última nos referimos a la cibercultura, es decir, una “[...]estructura informacional que corresponde a una configuración o trama de significaciones compartidas en un tiempo y espacio dados [...]” (Martínez, 2006, p. 26). Esta definición permite suponer que al igual que las otras culturas, puede ser una fuente para la construcción de la identidad, pero con la diferencia de tener un soporte y estar referida exclusivamente a una infraestructura tecnológica. En ese sentido, Lèvy (1997) plantea que la cibercultura es el conjunto de técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensamiento y valores que se desarrollan a la par del crecimiento del ciberespacio.

La cibercultura refiere entonces a la trama de significaciones y prácticas sociales que tienen lugar en el tiempo y el espacio cuyo soporte es tecnológico, para dar sentido y conectar a quienes participan de ella. Siguiendo la lógica de la manera en que se relacionan generalmente la cultura y el espacio, podemos señalar que el espacio ordenado por la cibercultura es el ciberespacio, el cual se entiende como el emergente tejido social que descansa en las redes (Merejo, 2009). Esto se debe a que, si conceptualizamos el espacio como una red de relaciones proxémicas y cósmicas, el ciberespacio en efecto podrá referirse a este tejido social que se va conformando a través de los significados, las relaciones y las prácticas sociales que alberga.

Aunado al ciberespacio, el tiempo también presenta características inimaginadas anteriormente, las cuales refieren en primera instancia a la velocidad con la que viaja la información en la red posibilitando, por ejemplo, el envío de mensajes o de documentos específicos de manera instantánea. Así, una gran cantidad de prácticas sociales se ven aceleradas gracias a Internet, además de encontrarse con la posibilidad de ser realizadas de manera secuencial o simultánea, sincrónica o asincrónicamente. De este modo, los ritmos con los que se mueven los significados dentro del ciberespacio se aprecian como inéditos con respecto a los que existen fuera de él, pues pareciera que las leyes de la física dejan de regirlo y es posible hablar con muchas personas al mismo tiempo, relacionarse al mismo tiempo con sujetos que se encuentran en lugares geográficamente muy distantes, etc.

De esta manera, el ciberespacio abre nuevas posibilidades que serían difíciles de considerar sin su presencia, una

de las más importantes es la apertura de nuevos modos de existencia los cuales según Lèvy (1997), son:

- Comunicación interactiva y comunitaria de todos con todos en el seno de espacios informacionales colectiva y continuamente reconstruidos.
- Interacción en el seno de una situación de un universo de informaciones que cada uno contribuye a explorar a su gusto, a modificar o estabilizar.
- Negociaciones de significados, de procesos de reconocimiento mutuo de los individuos y de los grupos vía la actividad de comunicación.
- Integración a comunidades virtuales independientemente de las barreras físicas y geográficas.
- Nuevos modos de conocimiento, aprendizaje y pensamiento mediante simulaciones, navegaciones transversales y espacios de información abiertos.

Probablemente entre todas estas posibilidades, una de las más importantes sea la de interactuar con otros sin que esté presente la corporeidad, ya que da lugar a la creación de nuevos significados sobre las relaciones humanas y de distintas formas de comunicación. Esto se debe principalmente a tres factores: a) los sujetos no siempre tienen encuentros cara a cara ni están obligados a interactuar en la simultaneidad temporal; b) la mayor parte de la comunicación es escrita, por lo que se requiere habilidad para expresarse de este modo y para generar nuevos códigos que permitan hacerlo ágil y claramente; y c) existen múltiples medios para comunicarse: e-mail, foros, chat, redes sociales, etc., cada uno tiene su particularidad para entablar comunicación a través de ellos.

Así, las formas de comunicación se amplían y enriquecen en el ciberespacio y junto con las nuevas formas de interactuar en este tiempo y espacio con soporte tecnológico, se crea un nuevo contexto en el que se construyen comunidades virtuales. El término comunidad virtual fue acuñado por Rheingold. (citado por Moreno y Suárez, 2008, s/p) para referirse a “[...] agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio”. Esta comunidad es un espacio de identificación de sentimientos y de comunicación, en el cual los miembros socializan y desarrollan lazos afectivos a pesar de no tener proximidad física.

Según Veytia (2012) las comunidades virtuales se clasifican en tres tipos: de interés, de práctica y de aprendizaje. Las primeras son grupos que comparten intereses e información para comprender mejor un tema; las segundas están conformadas por profesionales que buscan resolver problemas de su campo; y las terceras son integradas

por estudiantes cuyo objetivo es construir conocimientos de manera colaborativa. Estas comunidades ofrecen la posibilidad de ser grupos de pertenencia para sus miembros, lo cuales ofrezcan a los sujetos significados y esquemas culturales a sus miembros.

Dado que las interacciones señaladas ocurren en entornos virtuales puede darse por hecho que no son reales, asumiendo que la virtualidad es opuesta a la realidad. Diversos autores han discutido acerca de este asunto tales como Lèvy (1996) y Quéau (1995), quienes afirman que no hay ninguna oposición entre lo real y lo virtual. En el caso del primero, señala que en la filosofía escolástica el término virtual se asocia a aquello que está en potencia -por lo tanto, no en acto- y tiende a actualizarse, pero no se concreta, por ello su oposición sería frente a lo actual y no lo real. La actualización va de un problema a una solución, mientras que la virtualización pasa de una solución a otro problema y no se trata de ir de una realidad a un conjunto de posibles. Por su parte, el segundo señala que virtual proviene del latín *virtus* cuyo significado es fuerza, energía e impulso inicial, por lo que no está relación con lo imaginario sino con la acción y coincide con Lèvy en que lo virtual no es irreal ni potencial, sino que es real.

No obstante, explica Quéau, aunque lo virtual no es imaginario ni opuesto a lo real tiene diferencias con esto último ya que lo real se nos resiste, no depende de nosotros y es indiferente a nuestra aprobación o presencia; en contraste lo virtual es más líquido y puede moldearse a voluntad. Sin embargo, estas diferencias no los separan ni tampoco colocan a los sujetos en la disyuntiva de elegir entre uno y otro como si se quisiera sustituir lo real por lo virtual, en realidad en el segundo se representa el primero y lo enriquece al poner en contacto a los sujetos para compartir no sólo información sino también ideas, sentimientos y sensaciones.

Así pues, lo virtual si bien puede ser una representación de lo real no por ello es ficticio, imaginario o falso por lo que las prácticas sociales y las relaciones que se establecen en el ciberespacio son tan reales como las que se entablan fuera de él, aunque tienen sus propias dinámicas. Al respecto, Area (2011) plantea que los ciudadanos del siglo XXI interactúan simultáneamente en dos escenarios: la realidad física y sensorial y la realidad virtual que brindan las tecnologías (Internet, teléfono móvil, etc.) y la relación entre dichos escenarios es tal, que si algo afecta en uno de los dos se verá reflejado en el otro, pues son sujetos los que se encuentran detrás de la computadora y acceden al ciberespacio con las mismas características culturales, sociales, psicológicas, etc. que poseen fuera de él.

Ciertamente, puede cuestionarse qué tan reales son estas relaciones si hay una ausencia del cuerpo que nos permite estar presentes frente a los demás dado que aun cuando se pueda transmitir nuestra imagen a través de

la pantalla o nuestra voz mediante el micrófono, no nos encontramos en un lugar cerca de la otra persona. En efecto, el lugar está vinculado directamente al cuerpo porque es a través de él que los demás pueden notar nuestra presencia y nos brinda una posición ante ellos, mientras que en el ciberespacio –donde no hay lugares, aunque sí espacio- pareciera que se prescindiera de él y desaparece. Sin embargo, ninguna actividad realizada en entornos virtuales puede llevarse a cabo abstrayéndose del cuerpo y siempre está consciente de sí mismo, de modo que si bien desaparece de la vista de los otros cuando no se utiliza videocámara o se observa transformado al utilizar un avatar, no deja de existir:

Nuestro cuerpo no es virtual ni podrá serlo nunca. No es ni un símbolo ni un síntoma. Aún más que el espacio de Kant, es una condición esencial de nuestra experiencia, real o virtual. Nunca podemos abstraernos de él, ni siquiera en sueños, Una sobredosis provoca la muerte. Los mundos virtuales son lugares que no son lugares, pero nuestros cuerpos nunca podrán dejar de ser cuerpos. Esta confrontación entre lugares que no lo son y cuerpos que sí lo son es el nudo del problema de lo virtual. (Quéau, 1995, p. 84)

Dada la frecuencia de las interacciones en entornos virtuales es probable que la percepción del propio cuerpo respecto a las relaciones que se establecen se vea modificada y junto con ella quizá también se vea trastocada la idea de la presencia que se asocia generalmente al cuerpo. De modo que pueda aceptarse que aun cuando tienen diferencias, las relaciones establecidas en el ciberespacio pueden ser igual de reales que las construidas fuera de él. En este sentido, es posible señalar que dichas relaciones se basan en la co-presencia, es decir, en el involucramiento a través de la conciencia mutua de los sujetos, quienes tienen la sensación de tener acceso a los otros psicológica y emocionalmente en un ambiente mediado tecnológicamente (Beers, 2010).

De esta manera el ciberespacio posibilita el establecimiento de relaciones “reales”, como es el caso de las comunidades virtuales, en ellas ocurren distintos acontecimientos, tienen un papel en la vida de sus integrantes por insignificante que sea, se crean lazos afectivos y en muchas ocasiones existe una gran colaboración entre sí. Asimismo, permite la coexistencia de miradas diferentes e incluso contradictorias sobre el mundo y tiene la potencialidad de ponerse literalmente en el lugar del otro.

En el mundo real, es fácil caer -conscientemente o no- en la trampa de las evidencias aparentemente compartidas por todos. En lo virtual, incluso aquello que parece «saltar a la vista» a fuerza de chillona evidencia puede muy bien permanecer invisible para nuestro interlocutor virtual. La televirtualización permite transportar el cuerpo virtual de Juan hasta la «casa» virtual de Pablo (desde el punto de vista de éste) y, al mismo tiempo, visualizar el cuerpo virtual de Pablo en el entorno de Juan (desde el punto de vista de éste). Desde luego, se produce, para Pablo y Juan, una experiencia común, un diálogo compartido, pero hay que interpretar ese diálogo en unos contextos virtuales que pueden muy bien ser completamente distintos. Juan debe recordar que, para Pablo, está en casa de Pablo, al mismo tiempo que le ve en su casa (Quéau, 1995).

Con este ejemplo no pretendemos dar por sentado que el ciberespacio *per se* implica el establecimiento de relaciones o el interés de ponerse en el lugar del otro, sólo buscamos plantear que éste tiene estas potencialidades y que las relaciones que se generan en él no son ficticias o exclusivas de éste. Considerando todo lo anterior, podemos afirmar que el ciberespacio se presenta actualmente como un escenario más en el que los sujetos interactúan y al mismo tiempo reproducen y producen significados, por lo que la identidad se construye y reconstruye. Sin embargo, este proceso adquiere sus propias particularidades debido a los cambios en el tiempo, a la posibilidad de estar y no estar, al hecho de estar en varios lugares y con diferentes personas simultáneamente.

Al entrar al ciberespacio, los sujetos no adquieren una nueva identidad, sino que ponen en juego la que ha sido construida fuera de él, la cual sigue teniendo la función de distinguirlo de los otros, así como darle sentido a la realidad dentro de dicho espacio (Sánchez, 2013). No obstante, los individuos pueden experimentar con mayor frecuencia la alteridad frente a sí mismos, debido a la posibilidad que el ciberespacio brinda para presentarse físicamente de una manera distinta a la que se es fuera de éste, y de exaltar o poner en juego las identificaciones propias y los niveles en los que se mueven de acuerdo con la forma en que desean ser reconocidos por los demás; así como por la aparente desaparición del cuerpo y la nueva forma de interactuar con los otros. En el ciberespacio el proceso de construcción se matiza y complejiza por las características de éste y por ello parece más inaprensible que cuando ocurre fuera de él.

En este sentido, podemos decir que la discusión sobre lo real y virtual se desdibuja, para considerar la idea de una vida *onlife*, esto es, no pensar al espacio físico y virtual o digital como opuestos ni como dos caras de la misma moneda, sino en realidad como superpuestos y articulados (Floridi, 2015). Esta concepción permite comprender con más claridad las articulaciones entre ambos tipos de espacio y el análisis de las prácticas sociales que ocurren en éstos, así como la construcción identitaria.

Ahora bien, después de discutir y analizar los cambios en la construcción de identidad que traen consigo tanto la cibercultura como el ciberespacio, podemos plantear la pregunta que guía nuestra investigación ¿cómo construyen su identidad los estudiantes del bachillerato en línea y qué cambios presenta ésta respecto a la construida en la educación presencial? y delinear algunos aspectos teóricos que nos servirán de referencia para averiguarlo.

La construcción de la identidad en las comunidades de aprendizaje abre un espacio de reflexión y replanteamiento para la Pedagogía, pues dentro de ellas se generan nuevas formas comunicativas y sociales asociadas a la

virtualidad que modifican y complejizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, los roles de estudiantes y profesores, así como las interacciones entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes. (Rodríguez, 2007) De acuerdo con Adell y Sales (2000) con el nacimiento de los primeros sistemas de comunicación mediada por computadoras algunos pedagogos propusieron potenciarla y establecer la educación online, la cual combinaba elementos de la educación a distancia y presencial. De este modo, las interacciones entre profesores y estudiantes se verían enriquecidas con el uso de la tecnología, y la educación a distancia adoptaría un carácter más flexible y personalizado, lo cual permitiría implementar estrategias didácticas novedosas.

Cabe señalar que la educación a distancia es anterior a la educación en línea o virtual y según García (2002) se caracteriza por:

- La falta de contacto cara a cara entre profesor y estudiante, así como de supervisión constante del primero sobre el segundo.
- El fomento del aprendizaje individual apoyado, orientado y motivado por la institución educativa en la que el estudiante se encontraba inscrito.
- El impulso de estrategias para desarrollar en los estudiantes la habilidad de aprender a aprender y aprender a hacer, fortaleciendo el ejercicio de su autonomía respecto a espacio, tiempo, ritmo y método de aprendizaje.
- La flexibilidad para que el estudiante de manera independiente decidiera el espacio, el tiempo y la forma adecuada para aprender.

Debido a estos rasgos, la educación a distancia fue fuertemente criticada por considerársele poco rigurosa y formal tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en los de evaluación; además de ser poco apropiada para la formación de los individuos, ya que con la nula o mínima interacción con los docentes y otros estudiantes se les condenaba al aislamiento y la imposibilidad de experimentar procesos de socialización. La introducción de las TIC y especialmente del Internet a este tipo de educación, prometió cambios importantes en ésta, aunque sin modificar algunas de sus características más importantes como la promoción de procesos educativos a distancia, flexibilidad y autonomía de los estudiantes. De aquí que la educación en línea o virtual sea definida como un “[...] tipo de educación a distancia cuya característica principal es que las interacciones entre profesores, estudiantes y materiales se presentan en espacios virtuales mediante redes de comunicación, fundamentalmente Internet” (García citado por Segura, 2010, p. 54).

Entre los cambios prometidos más importantes, se encontraba la superación de muchos “defectos” que se adjudicaban a este tipo de educación, tales como la demora o ausencia de retroalimentación, la disponibilidad ilimitada de recursos y la comunicación omnidireccional (Peñaloso, 2010), así como la dificultad de interacción entre estudiantes y docentes. Además, generó expectativas sobre un cambio pedagógico profundo que implicaba **una “nueva y mejorada” forma de aprender y enseñar; establecer relaciones estudiantes-estudiantes y estudiantes-docentes; organizar y presentar el contenido; entre otros (Cabrerera, 2006).**

Ciertamente, muchas de estas promesas y expectativas no se han cumplido del todo, pero más allá de erigirnos en jueces sobre ello, nos interesa analizar por un lado, la forma en que éstas han marcado las prácticas pedagógicas en la educación en línea y los cambios que esta modalidad ha traído frente a la educación presencial.¹¹ Desde nuestro punto de vista, la modificación fundamental ha sido en el espacio y el tiempo organizados por la cultura escolar descrita en el apartado anterior -lo cual, tiene implicaciones para la cultura escolar-. Esto se debe a que de dicho cambio se derivan posicionamientos y prácticas pedagógicas que, si bien no son absolutamente nuevas, sí toman matices y sentidos distintos como lo señalaremos más adelante.

El espacio propio de la educación en línea, no se concreta en un lugar físico como lo hace el de la educación presencial en la escuela, sino en diversas plataformas llamadas *Learning Management System (LMS)*, en las que se llevan a cabo los procesos educativos. En ellas, los estudiantes pueden acceder a los materiales correspondientes al curso e interactuar tanto con el maestro como con los demás estudiantes; por ello frecuentemente a estos entornos se les llama aula virtual. Dichas plataformas tienden a ampliar el espacio, en tanto que están conectadas con muchas otras -que no necesariamente tienen fines educativos-, a partir de las que se pueden establecer diferentes relaciones proxémicas y cósmicas.

Por otro lado, si seguimos la dinámica de la vida *onlife*, podemos decir que, al mismo tiempo dichas plataformas tienen conexiones con lugares físicos, en tanto que quienes acceden a ellas se sitúan en este tipo de espacios. De este modo, las relaciones que establecen los estudiantes no sólo con aquellos que acceden a la misma plataforma que ellos, sino también con quienes se encuentran en los lugares en que se sitúan¹².

Otra característica del espacio de la educación en línea es que puede accederse a él sin acudir a ningún lugar

¹¹ Cabe aclarar que junto con Abelha y Gonçalves (2014), consideramos que cuando se compara la educación en línea con la presencial, no se trata de valorar cuál es mejor o de qué manera la primera sustituirá a la segunda. En nuestro caso, tratamos de analizar algunas de las diferencias entre éstas, para comprender mejor cómo construyen su identidad los estudiantes en línea.

¹² Esto ocurre especialmente en los cursos que combinan sesiones de estudio presenciales y en línea -llamados *b-learning*-, aunque incluye todas las demás conexiones con los lugares en los que rentan computadoras, bibliotecas, hogares, etc.

en específico, lo que se requiere es tener a mano una computadora personal o portátil, tableta o celular y conectarse a Internet para lograrlo. Así mismo, por lo general se procura el acceso a éste sea lo más sencillo posible, a través de interfaces que no exigen a los estudiantes un conocimiento especializado (Dussel, 2010). Por supuesto según Crovi (2008), estas facilidades para acceder a las plataformas están constreñidas por la posibilidad tanto económica como social de adquirir o tener acercamiento a dichos dispositivos tecnológicos, y el capital cultural de los sujetos para hacerlo. No obstante, resulta relevante esta característica, para contrastarla con el espacio de la educación presencial, el cual muestra cierta fijeza al concretarse en un lugar físico.

Al ser indisociable el espacio del tiempo, es posible afirmar que este último también presenta características específicas en la educación en línea, entre las que la flexibilidad es la principal. A diferencia de la educación presencial, el acceso a los contenidos, las actividades y los materiales didácticos está disponible las veinticuatro horas del día. De manera similar, la plataforma se encuentra disponible para que se lleven a cabo interacciones entre los estudiantes y otros actores¹³ sin restricciones de horario¹⁴, dejando así que los actores educativos sean quienes acuerden los momentos de encuentro. Éste puede ser síncrono o asíncrono, dependiendo de los intereses y las necesidades de dichos actores -aunque también podrían ser determinados por la institución-.

En este sentido el tiempo puede ser vivido como continuo, en tanto que constantemente o en cualquier momento del día los estudiantes pueden acceder a la plataforma o comunicarse por otro medio con compañeros, asesores, etc. Así mismo, podría vivirse como fragmentado al dividirlo y dedicarlo en diferentes momentos del día, o como concentrado al organizar todas las actividades personales para estudiar durante un periodo específico del día. En cualquier caso, la organización del tiempo permite tener una vida *onlife*, pues las actividades no vinculadas directamente con la vida académica se combinan constantemente con las correspondientes a la laboral, familiar, etc.; pues ya no hay un momento ni un lugar institucionalmente establecido para lo que Simons y Masschelein (2014) llaman suspensión¹⁵ de todo aquello que no tiene relación directa con el estudio¹⁶.

Por otra parte, el tiempo oscila entre la instantaneidad en el acceso a los elementos de los cursos impartidos en las diferentes plataformas y la comunicación entre los diferentes actores, y el alargamiento de éste, en ambos

¹³ Como actores nos referimos a estudiantes y docentes -asesores o tutores- especialistas en los contenidos de las asignaturas y a los asesores o tutores que dan seguimiento y contención a los estudiantes. Sin embargo, nos centramos generalmente en los dos primeros, debido a que no todos los programas en línea cuentan con el tercer actor.

¹⁴ Generalmente solo se imponen algunas restricciones en caso de mantenimiento de las plataformas o fallas técnicas.

¹⁵ De acuerdo con estos autores, la suspensión refiere a la liberación del tiempo para poder participar en un proceso educativo, sin tener que atender las exigencias, tareas y roles propios de la familia, el trabajo, el grupo de amigos, etc.

¹⁶ En los casos de los cursos b-learning y otros programas como el que estudiamos en nuestra investigación, es posible encontrar tiempos y espacios para esta suspensión. Sin embargo, éstos no son exclusivos dado que los estudiantes tienen la posibilidad de dedicar otros momentos y situarse en diferentes lugares para realizar sus actividades.

aspectos, no sólo respecto a la posibilidad de instantaneidad que posibilita el ciberespacio, sino también al tiempo de la educación presencial. Por ejemplo, como señalan Chaupart, Corredor y Marín (1998):

Con un curso en red, el estudiante tiene la posibilidad de preguntar cuando le surge una duda y la seguridad de que el tutor le contestará en las siguientes 24 o 48 horas, además puede preguntar a sus compañeros, sin tener que esperar la fecha de la tutoría presencial. Al trabajar en un computador personal con módem, el estudiante puede visitar la sección de P + F (preguntas más frecuentes) y así obtener una respuesta rápida a una posible duda, para seguir adelante en el estudio. (p. 108)

En este caso, es posible observar que si bien, los estudiantes tienen la posibilidad de recibir una respuesta estandarizada de manera inmediata, deberán esperar un tiempo considerable para recibir la respuesta por parte de su tutor o asesor. Esto último dista mucho del tiempo que generalmente toma a los estudiantes preguntar a sus profesores en la escuela y obtener una respuesta.

Aun cuando el espacio y tiempo muestran cambios significativos respecto a los correspondientes a la educación presencial, coinciden en cuanto a que son distribuidos por la institución responsable del proceso educativo formal. El primero se encuentra dividido en diferentes secciones cuyos usos son definidos institucionalmente -por ejemplo, los foros generalmente se destinan a la discusión de temas específicos relacionados con las asignaturas o dudas sobre las actividades-, **y son regulados en cuanto a las formas “apropiadas” para interactuar entre los actores** -por ejemplo, la prohibición de frases o palabras altisonantes en los foros-. El segundo, es flexible en el sentido descrito en párrafos anteriores, pero también es regulado por la institución respecto a los plazos de inicio y término de las asignaturas; la realización y entrega de las actividades, la presentación de los exámenes, etc.-

Ciertamente, estas regulaciones podrían considerarse idénticas a las que en general son parte de la cultura escolar en la educación presencial, no obstante, las modificaciones en el tiempo y el espacio requieren normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas pedagógicas distintas que respondan a la interacción a distancia que tienen los actores educativos. Especialmente porque ésta implica no tenerla cara a cara y preguntarse cómo generar co-presencia, qué hacer para lograr una sensación de mutuo reconocimiento y disposición (Beers, 2010). La forma de hacerlo es con mayor frecuencia a través de la escritura de mensajes privados o públicos en el chat, foro, correo de la plataforma o fuera de ella, etc.; dichos textos se caracterizan en su mayoría por ser oralizados:

En efecto, la conversación electrónica, o chat, es un reflejo de la conversación normal u oral, cuyas reglas y características provienen de ésta, aunque limitadas por el medio escrito. Asimismo, los foros electrónicos poseen cualidades tanto de la conversación espontánea como de los diálogos reflexivos y argumentativos propios de ambientes convencionales, como el salón de clases. Y no sólo se trata de remedar la falta de contacto real y

signos paralingüísticos, que le son propios a través de los *emoticons* o expresiones de estados de ánimo y empatía, sino de escribir a interlocutores en un estilo coloquial porque esa escritura tiene tanto una función informativo-objetiva (dar a conocer algo), como comunicativo-subjetiva (darse a conocer), por pertenecer a una comunidad virtual de práctica o de aprendizaje (Wenger, 1998 citado por Constantino, 2006, p. 245)

La escritura entonces es la manera predominante, mediante la que los actores interactúan en las plataformas y genera formas específicas de relacionarse que aun cuando tienen un referente en las relaciones cara a cara, tienen sus particularidades como explicaremos más adelante. Sin embargo, debido a que la escritura no es el único modo en que los sujetos construyen sentido sobre su experiencia y se comunican, también utilizan otras como las imágenes (Dussel, 2010). Así mismo, combinan la imagen con el sonido en la videoconferencia, la cual es lo más cercano al encuentro cara a cara al que estaban habituados en la educación presencial.

Todos estos cambios exigen tanto a los estudiantes como a los docentes -llamados asesores o tutores-, **“nuevas” disposiciones para “arriesgarse” a interactuar en un espacio** que al principio puede parecer desconocido, aun cuando tengan experiencia en navegar por Internet, usar redes sociales, etc. Después de 9, 12 o más años¹⁷ de **ser socializados en la cultura escolar de la educación presencial, se enfrentan a nuevos modos de “estar” y “ser”** en el espacio educativo en línea, ¿qué es lo que se les pide hacer en éste?, ¿qué se espera de ellos?

Como señalamos en el apartado anterior, es difícil homogeneizar las expectativas que se tienen sobre ser asesor o tutor y estudiante, no obstante, podemos mencionar algunas ideas generales sobre ellos que pueden encontrarse en la literatura relacionada con educación en línea. En cuanto al primero, cabe mencionar que se le nombra asesor o tutor recuperando el papel que tenía en la educación a distancia no virtual o en línea, a fin de desvincularlo de la figura del profesor que tiende a ser más directivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su lugar, se pretende que éste se encargue de orientar y dar seguimiento a los estudiantes para ayudarlos a construir conocimientos colaborativamente, además de generar espacios de interacción y socialización no sólo entre ellos, sino también con él (Constantino, Braz da Silva y Ben, 2010).

Dicho seguimiento supone ser personalizado, de modo que el tutor o asesor conozca la situación de cada estudiante respecto a su contexto, sus necesidades e intereses de aprendizaje y el trabajo que realiza **cotidianamente. Así, ninguno de ellos pasa inadvertido pues “[...]si no participa, si no envía a tiempo sus tareas, si no interactúa con los compañeros que forman un grupo con él, pronto será detectado y recibirá un mensaje del tutor para saber por qué no está activo”** (Chauptart, Corredor y Marín, 1998, p. 108). Por supuesto, el papel del

¹⁷ Los años aquí referidos corresponden a la educación primaria y secundaria (9 años), estas dos más preescolar (12 años) y más se refiere a la educación superior, para el caso de quienes deciden continuar estudios de posgrado o de otro tipo en línea después de la licenciatura.

tutor o asesor y la forma en que interactúa con los estudiantes puede variar, sin embargo, nos interesa centrarnos en lo que generalmente se espera de este actor, en tanto que tiene implicaciones para el estudiante.

En el caso de este último, podemos hacer un amplio listado de las características que se espera que tenga, entre **las que se encuentran: la posesión de “buenos” hábitos de lectura y habilidades de escritura** (Chaupt, Corredor y Marín, 1998); así como la capacidad de ser proactivo, participativo, colaborativo y sobre todo autónomo en sus procesos de aprendizaje (Borges, 2007). Además de esto, según Borges (2007) existe una especie de consenso **entre múltiples investigadores y docentes en línea, acerca de que los “buenos” estudiantes en línea son aquellos** que:

- Creen que el aprendizaje de calidad puede tener lugar en cualquier entorno, sea presencial o a distancia.
- Saben que aprender en un entorno virtual no resulta más fácil necesariamente.
- Relacionan su vida real con lo que aprenden y viceversa.
- Manejan adecuadamente la ambigüedad o la incertidumbre que se puede dar en ocasiones al aprender en línea.
- Organizan su tiempo adecuadamente, de forma que compatibilizan su dedicación académica con sus obligaciones laborales y familiares.
- Construyen su propio conocimiento a partir del material de estudio y también de la relación con los compañeros y el profesor: aprenden de sus compañeros y profesor, y aprenden con ellos también.
- Muestran una gran motivación y una gran autodisciplina, y las conservan durante el curso a pesar de las dificultades que puedan encontrar.
- Utilizan, si es necesario, los canales de petición de ayuda que la institución pone a su disposición.
- Ayudan a los compañeros, están dispuestos a colaborar y a mantener una buena atmósfera en el aula virtual.
- Tienen una actitud proactiva y son autónomos en la medida de lo posible; muestran iniciativa en su aprendizaje y en su desempeño durante el curso.
- Se comunican con su profesor si tienen dudas o problemas. (s/p)

Por otro lado, es común encontrar en la literatura sobre los estudiantes en línea que éstos son en su mayoría adultos o de diversas edades. Esto es relevante, debido a que influye en las expectativas que se tienen sobre éstos. En el primer caso, Adell y Sales (2000) señalan que:

- Como personas maduras, su autoconcepto no es tan dependiente del contexto, toman sus propias decisiones y controlan la dirección de sus vidas.
- Tienen todo un bagaje de experiencias y conocimientos que puede llegar a ser una valiosa fuente de aprendizaje que ningún formador puede obviar o rechazar.
- Su motivación para aprender se centra sobre todo en aquellos temas y actividades que le permitan desarrollar y mejorar los roles sociales que desempeñan. Por tanto, suelen tener unas expectativas y necesidades muy

concretas en su formación.

- Puesto que sus objetivos formativos están centrados fundamentalmente en aspectos concretos de su desarrollo profesional o laboral, fundamentan la utilidad del conocimiento en la aplicación inmediata de sus aprendizajes, y por ello, se orientan más a la resolución de problemas que al desarrollo teórico de temas. (s/p)

De este modo, los estudiantes adultos tienden a tener cierta cercanía con las expectativas mencionadas más arriba **sobre cómo “deben ser” al participar en procesos educativos en línea, especialmente su autonomía**, pues de acuerdo con esta caracterización, ya están habituados a tomar sus propias decisiones. Así mismo, sus intereses específicos los llevan a sentirse motivados por aprender, ser proactivos y colaborativos con sus compañeros.

También, es común encontrar que los estudiantes de la educación en línea no necesariamente corresponden a un grupo etario en específico, sino que presentan una diversidad de edades que marcan una diferencia respecto a las disposiciones que tienen frente a la tecnología y el aprendizaje en los entornos vinculados con ésta, en tanto que algunos son nativos digitales. Esto último significa que se caracterizan por:

- Querer recibir la información de forma ágil e inmediata.
- Sentirse atraídos por multitareas y procesos paralelos.
- Preferir los gráficos a los textos.
- Inclinarsse por los accesos al azar (desde hipertextos).
- Funcionar mejor y rendir más cuando trabajan en red.
- Tener la conciencia de que van progresando, lo cual reporta satisfacción y recompensa inmediatas.
- Preferir instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional (Prensky, 2001, p. 6).

Además, señala Prensky (2001) “[...]utilizan instantáneamente el hipertexto, descargan música, telefonean desde dispositivos de bolsillo, consultan la biblioteca instalada en sus ordenadores portátiles, intercambian mensajes y chatean de forma inmediata. Es decir, trabajan en Red siempre” (p. 7). Así mismo, dominan la lengua digital, con la que se han formado desde pequeños, la cual proviene de los juegos, videos e Internet. En contraste, los llamados inmigrantes digitales requieren adaptarse al entorno que en este caso es virtual, aunque conservan una cierta conexión con el pasado, en el que dicho lenguaje no existía. Estos inmigrantes, pueden ser los tutores e incluso compañeros de los nativos, lo que supone una relación que puede llegar a ser complicada por no compartir esta forma de ser como estudiantes.

Estas caracterizaciones responden a las expectativas sobre las prácticas pedagógicas que requieren llevar a cabo los estudiantes, de acuerdo con la cultura escolar de la que son partícipes. Por ello, son parte del marco que constriñe la construcción identitaria estudiantil, sin embargo, éstas nos hacen preguntarnos acerca de la

especificidad de la identidad de los estudiantes en línea. En primera instancia, porque muchos de los rasgos adjudicados a quienes estudian en esta modalidad, son muy similares a los que se han planteado desde las pedagogías activas para los estudiantes de la educación presencial, tales como ser autónomo, proactivo, colaborativo, etc.

Quizá la diferencia se encuentre en que, dadas las características del espacio y tiempo de la educación en línea, el modelo pedagógico requiere estar orientado a la promoción de dichos rasgos, pues sin ellos sería muy complicado sostener los procesos de enseñanza -aprendizaje en los entornos virtuales. Por ejemplo, considerando que, dada la distancia física entre los estudiantes y los asesores o tutores, los primeros requieren comunicarse con ellos predominantemente por escrito para plantearles sus dudas; y realizar sus actividades sin la supervisión o guía sincrónica del asesor o tutor, lo cual requiere al menos cierto grado de autonomía. En ese sentido, podría decirse que más allá de una decisión de implementar un modelo pedagógico que promueva a un estudiante activo, la modalidad en sí misma demanda prácticas pedagógicas vinculadas a la organización autónoma del tiempo propio, la interacción en diferentes niveles de privacidad, etc. (Caldeiro y Rogovsky, 2010).

En segunda instancia, nos preguntamos si dicha particularidad podría estar dada por la familiaridad con las TIC; expresada en la división entre nativos e inmigrantes digitales. Desde nuestro punto de vista, en la base de esta distinción se encuentra el grado de apropiación de las TIC, la cual refiere “[a]demás del dominio de un objeto cultural, [el] reconocimiento de la actividad que condensa ese instrumento y con ella los sistemas de motivaciones, **el sentido cultural en conjunto**” (Crovi, 2013, p. 18), e implica la incorporación de prácticas específicas correspondientes a su uso culturalmente organizado.

Sin embargo, como lo demuestran algunas investigaciones sobre las prácticas -en general o pedagógicas-cotidianas de los jóvenes estudiantes con la tecnología (Dussel, 2012; Crovi, 2012; Henderson, Selwyn y Aston, 2015), la apropiación que señalamos aquí no es homogénea y no depende necesariamente del grupo etario al que pertenezcan los sujetos. No son los jóvenes quienes dominan por completo la tecnología y le dan un sentido, ni tampoco los adultos están completamente inhabilitados para hacerlo. De aquí que no consideraremos esta división como categoría para el análisis de la construcción identitaria estudiantil.

Para dicho análisis, tomaremos algunos elementos que nos parecen distintivos del proceso de construcción y reconstrucción de la identidad de los estudiantes en línea, especialmente de quienes pasan de la presencialidad a la virtualidad, estos son:

1. Debido a las transformaciones en el espacio y el tiempo, la cultura escolar requiere modificarse para ordenar estas dos dimensiones en los espacios educativos virtuales y generar prácticas pedagógicas que respondan a dichos cambios.
2. Dado que esta cultura es la encargada de producir y reproducir las prácticas pedagógicas que le son propias mediante la socialización de los sujetos, las formas de llevarlo a cabo como es el caso de los rituales, también se ven modificadas.
3. Las interacciones de los estudiantes tanto con los docentes como con sus compañeros y otros actores educativos se mueven de un escenario físico, con ciertas disposiciones físicas consideradas culturalmente como adecuadas para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje y generar la convivencia entre pares como parte del proceso educativo en general, a uno virtual en el que tiene lugar primordialmente la co-presencia.
4. Todas las modificaciones señaladas, generan múltiples expectativas y exigencias sobre lo que los actores educativos requieren hacer y la forma en que deben ser. Esto forma parte del marco que constriñe la construcción de la identidad estudiantil.

De este modo, los estudiantes se ven expuestos a condiciones educativas distintas a aquellas en las que fueron socializados a partir de la cultura escolar y se enfrentan a nuevas exigencias que pueden llevarlos a modificar de manera significativa su identidad estudiantil, en tanto que los significados y las prácticas pedagógicas que la conforman se ven sacudidos al pasar de la escuela a las comunidades educativas virtuales. Esto ocurre no sólo por una valoración del sujeto sobre sus prácticas pedagógicas, sino sobre todo porque éstas ya no permiten ordenar y dar sentido a lo que sucede en los entornos virtuales. De aquí que requieran negociar dichos significados y con ello, modificar diferentes prácticas que han sido parte de su identidad estudiantil.

Consideramos valioso partir de los puntos de inflexión señalados, podemos analizar el proceso de construcción identitario de los estudiantes en línea, así como los movimientos generados en la identidad construida en la educación presencial, debido a su ingreso a la modalidad virtual.

1.3 Conclusiones

La identidad de los estudiantes ha sido objeto de múltiples investigaciones entre las cuales algunas de ellas se centran en los estudiantes en línea. La nuestra se inserta en esta diversidad de estudios, abordando la construcción identitaria de los estudiantes del bachillerato en línea desde una perspectiva sociocultural. Por esta razón, partimos de concebir a la identidad como un conjunto articulado de identificaciones históricamente apropiadas que brinda sentido a los sujetos para asumirse como unidad y al mismo tiempo distinguirse de otros.

Su proceso de construcción de identidad parte de la apropiación que realiza el sujeto de los significados de su cultura y se encarna en el abanico de posibilidades de identificaciones que ésta le brinda considerando su género, edad, etc.

Todo esto se lleva a cabo en un espacio y tiempo ordenados y significados que se concretan en prácticas sociales, las cuales son aprendidas por los individuos y son ejecutadas de acuerdo con el uso de los tiempos y espacios que su cultura les enseñó. Con estos elementos, los sujetos construyen y reconstruyen sus identificaciones – que conforman su identidad- a partir del movimiento generado por la relación dialéctica entre los dos sentidos de la identidad, *ídem* (mismidad) e *ipse* (alteridad). El cual es expresado y al mismo tiempo por las prácticas sociales de los sujetos y la negociación de significados que éstas implican.

En el caso de los estudiantes, su identidad se construye en el seno de la cultura escolar, la cual les enseña las prácticas pedagógicas que deben llevarse a cabo en los tiempos y espacios específicos ordenados por ésta. Dado que estas dos dimensiones son modificadas significativamente por la educación en línea, los estudiantes requieren llevar a cabo prácticas pedagógicas distintas o por lo menos adaptadas, a fin de negociar los significados aprendidos sobre ser estudiantes, lo cual genera movimientos en su identidad.

Capítulo 2. Decisiones metodológicas

2.1 Etnografía digital

Para decidir la forma en que nos aproximaríamos a nuestro objeto de estudio nos preguntamos ¿cómo podremos dar cuenta de las prácticas pedagógicas derivadas de su identidad estudiantil, atendiendo a las características del entorno digital en el que tienen lugar? Inicialmente consideramos la posibilidad de utilizar el método narrativo biográfico, a fin de acercarnos a la historia de los sujetos, los diferentes elementos culturales que han formado parte de su identidad estudiantil y los probables cambios ocurridos en ella; sin embargo, nos cuestionamos la centralidad que le daríamos a la narración.

Consideramos junto con Restrepo (2010) que explorar exclusivamente las narrativas o centrarnos en ellas y dar un lugar secundario a las prácticas concretas limitaría la indagación sobre las formas en que la identidad se construye y los elementos que la componen, pues éstas van modelando el discurso, pero las prácticas que la encarnan –posibles de observar- pueden ser omitidas en la narración. Por otro lado, nos parecía que a diferencia de las prácticas pedagógicas y sociales que pueden observarse en la escuela, la mayoría de las que se llevan a cabo en los entornos virtuales quedan plasmadas de manera escrita en los mensajes, foros y chats convirtiéndose en una fuente de información muy amplia y valiosa.

En este sentido, el método etnográfico parecía el más apropiado para llevar a cabo nuestra investigación, no obstante, nos preguntábamos cómo utilizarlo para analizar los distintos fenómenos sociales ocurridos en el ciberespacio, considerando que este último implica cambios en el espacio- tiempo y, por lo tanto, en las prácticas sociales. La etnografía digital dio respuesta a nuestras interrogantes, pues ha sido construida desde referentes teóricos asociados a la discusión y explicación de los fenómenos que ocurren en el ciberespacio.

La etnografía digital como heredera de la etnografía “**presencial**”, permite estudiar a los grupos sociales, sus elementos culturales y prácticas sociales, pero dentro del ciberespacio, así como lo que ocurre en relación con él fuera de éste. Ciertamente, podría pensarse que únicamente permite el estudio de lo que acontece en su interior, como lo planteó la etnografía virtual en sus inicios, sin embargo, como señalan Gómez Cruz y Ardèvol (2013) la etnografía digital ha evolucionado, de llevarse a cabo únicamente en la pantalla, a una perspectiva mucho más integrada y compleja que contempla lo multinivel, multiplataforma y multisituado en las interacciones de los sujetos.

Con multinivel los autores se refieren a la posibilidad que este método ofrece para realizar no sólo una descripción

sino también un análisis de nuestro objeto de estudio. Por su parte, con multiplataforma aluden al hecho de poder estudiar las prácticas sociales que tienen lugar en diferentes plataformas y establecer relaciones entre éstas, pues dada las conexiones existentes entre ellas es casi imposible pensar que los sujetos se restrinjan sólo a una. Lo multisituado por otro lado, hace referencia a la necesidad de estudiar y relacionar las prácticas de los sujetos en los diferentes sitios en los que tienen lugar, sean *on* u *offline*.

Esto último apunta a que este método parte de mirar la vida online y offline de manera articulada por las prácticas de los sujetos -como lo sugiere el concepto *onlife*-, así no podría aceptarse que Internet es una especie de esfera cultural apartada de los contextos de relaciones pertenecientes a la vida presencial (Hine, 2000). En congruencia, puede sostenerse que no existen sujetos múltiples que dependen de sus interacciones *on* u *offline*, sino que se trata del mismo sujeto actuando en dos dimensiones de la vida personal y social, las cuales no se contraponen ni complementan, sino que se articulan.

De aquí que el estudio de los objetos relacionados con la vida *online* no deba enmarcarse en una sola dimensión, sino que en general, también es necesario asomarse a lo que acontece con ellos en la vida *offline* a fin de enriquecer las explicaciones que podamos brindar al respecto. En este sentido, dichos objetos requieren como señala Marcus (2001) realizar una estrategia de investigación basada en el contexto, pero sin que dependa de él, así como adquirir un carácter móvil para seguir formaciones culturales en múltiples sitios durante el tiempo que sea necesario –generalmente corto- sin apegarse al periodo prolongado señalado por la etnografía “**presencial**”.

Ahora bien, dado que el ciberespacio carece de lugares la concepción de espacio de la que hemos planteado, resulta mucho más pertinente y posibilita el establecimiento de las conexiones existentes entre las relaciones que entablan los sujetos, independientemente de su ubicación local o la del propio servidor que sirve de puente entre ellos. Esto representa un reto para el investigador, debido a que requiere construir el campo, no sólo porque los objetos culturales no provienen de una realidad inevitablemente construida; sino también porque éste necesita realizar diversas acciones y movimientos que le permitan transitar el espacio, marcar su propia ruta e irse relacionando con los sujetos que interactúan dentro de él.

Por esta razón, ya no se trata de pensar en entrar al campo sino de construirlo y ni tampoco de ir a él, puesto que el investigador no tiene que desplazarse físicamente a un lugar, sino que puede transitar múltiples espacios en línea desde su casa, oficina o desde donde se encuentre. Esto lleva al investigador a realizar el trabajo de campo en medio de sus actividades personales y profesionales, al igual que ocurre con los sujetos investigados; por lo que requiere llevar a cabo un trabajo sistemático y constante que en ocasiones implica el abandono de sus actividades

cotidianas, tal como si realmente se desplazara a una comunidad (Boellstorff et al, 2012).

Este trabajo de campo plantea otro desafío al investigador debido a que no interactúa cara a cara con los sujetos y esto complejiza las posibilidades de convivir con ellos como lo haría un etnógrafo que asiste todos los días a un lugar. Por ello, es necesario construir su co-presencia al establecer relaciones con los sujetos y volverse parte del espacio que éstos habitan, sin que esto implique hacer esfuerzos para convertirse en miembro del grupo social que se estudia. Construir la co-presencia significa indicar que el investigador “está ahí” de manera activa, lo cual puede lograrse, por ejemplo, a través de diarios digitales en los que se viertan las notas de campo y los sujetos puedan ir discutiéndolas.

Un ejemplo claro sobre las interrogantes y desafíos de la etnografía digital, lo plantea Ardèvol et al. (2003) cuando a propósito de su investigación realizada en espacios en línea, señala que:

El trabajo de campo, su continuidad y sus resultados, dependen en buena medida de las relaciones que establecemos durante el tiempo que dura la investigación. El rol del etnógrafo se negocia en el campo y no está previamente definido, ya que su interés es ser aceptado en el grupo "como un miembro más". Las relaciones en el campo se basan generalmente en la confianza mutua de complicidad o amistad entre el investigador y sus informantes: "En el trabajo de campo etnográfico, antes de obtener datos hay que tejer relaciones. Éstas son personales, de tú a tú. Y no hay forma de obviar todas las características de este tipo de relación: emociones, sentimientos, acercamientos, rechazos, complicidades, amores, enemistades, satisfacciones y ambigüedades" (Casanovas, 1998). ¿Cómo conseguir esta imbricada relación en la comunicación mediada por ordenador? ¿Cómo íbamos a conseguir ser aceptadas en un canal como un miembro más? ¿Cómo construir nuestras identidades en línea? (p. 6).

Tanto la co-presencia como la recopilación de la información retan al etnógrafo y lo llevan a preguntarse ¿qué ruta seguir para hacerlo?, ¿qué puede tomarse de las técnicas de la etnografía “**presencial**”?, ¿cómo hacer que éstas respondan a características distintas de aquellas con que fueron la base para concebirlas? Estas preguntas se ven ampliadas si junto con Pink (2014) consideramos que la tecnología trae consigo múltiples posibilidades de ampliar los métodos y técnicas para acercarse a los objetos de estudio, pero esto a su vez tiene implicaciones en el significado de lo que se hace y cómo se hace.

Quizá sea imposible señalar de qué manera las técnicas podrán ser modificadas en el futuro, ya que depende del desarrollo de la tecnología y las posibilidades que presente. No obstante, podemos decir que están siendo innovadas; la entrevista, por ejemplo, es llevada a cabo mediante chat y correo electrónico, ajustándola a la sincronía y asincronía en que tiene lugar. La observación por su parte tiene una amplia gama enriquecida de datos

sobre las acciones actuales y pasadas de los sujetos; además se abre la posibilidad de sacar a la luz las anotaciones de los investigadores mediante el diario de campo digital, el cual puede ser visto y comentado por los sujetos a los que se estudia; así como hacer registros a través de capturas de pantalla. (Ardèvol et al, 2003) Respecto a la etnografía visual, las cámaras digitales y particularmente los sitios web permiten tener registros mucho más instantáneos y planteados desde una perspectiva distinta no sólo por el dispositivo utilizado, sino por la narrativa que adquieren los videos en los videodiaris o fotodiaris, por ejemplo.

Desde nuestro punto de vista, la etnografía digital se muestra ante nuestros ojos como una ruta por explorar, pues a cada paso nos plantea nuevas preguntas y nos desafía no sólo teórica sino también técnicamente. Además, nos provocó e invitó a mirar las posibilidades que la tecnología brinda para acercarnos a nuestro objeto de estudio y con ello, nos impulsó a innovar los caminos que trazamos para nuestra investigación; por supuesto, siempre de manera responsable y fundamentada

2.2 Etapas de recolección y análisis de datos

De acuerdo con Estalella (2014), Internet es un espacio en el que se encuentran múltiples inscripciones de sus interacciones, lo cual permite al investigador acceder a registros de hechos pasados y con ello, le es posible seguir a los sujetos sin necesidad de “estar ahí” en el momento en que tuvieron lugar las interacciones. Para nosotros, estas inscripciones son huellas dejadas por los estudiantes en su andar por la plataforma educativa y nos acercan a conocer más sobre ellos.

La etnografía digital es el método que hemos decidido utilizar para estudiar la construcción identitaria de los estudiantes del bachillerato en línea, particularmente del programa Juntos en línea, el cual es organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Fideicomiso Fondo Nacional de Becas (FONABEC).¹⁸ Éste atiende en su mayoría jóvenes entre 15 y 25 años, aunque también estudiantes de 25 años en adelante sin límite de edad, los cuales se caracterizan principalmente por provenir de lugares alejados de las instituciones de educación media superior existentes en la entidad donde viven. Cabe destacar que dicho programa combina la presencialidad con la virtualidad¹⁹, en tanto que ofrece centros en los que los alumnos pueden acceder a un equipo de cómputo e Internet para cursar sus asignaturas; además se les ofrecen talleres presenciales complementarios que no forman parte del currículum del bachillerato.

¹⁸ En el siguiente capítulo expondremos más detalles acerca de este programa.

¹⁹ Cabe mencionar que aun cuando se presenta esta combinación no se trata de un programa *b-learning*. En el siguiente capítulo explicamos con detalle la forma en que articula virtualidad y presencialidad.

Los criterios principales que tomamos en cuenta para la elección de este programa fueron los siguientes:

- a. *Viabilidad técnica.* La versión de la plataforma educativa Moodle debería permitir ver los recorridos y la actividad académica de los estudiantes, así como su interacción no sólo entre ellos, sino también con los asesores. Este programa tenía lugar en la versión 1.9 de Moodle, la cual nos posibilitaba hacerlo.
- b. *Población atendida.* La población del programa seleccionado debería ser diversa, pero al mismo tiempo acotada, a fin de poder ubicar con mayor precisión el proceso de construcción identitaria. En este caso, el programa mencionado atiende a jóvenes provenientes de comunidades alejadas de los bachilleratos públicos y privados que se ofrecen en los estados en que viven.
- c. *Experiencia como estudiantes en línea.* La población del programa seleccionado no debía contar con experiencia previa en educación en línea a fin de identificar con mayor claridad los movimientos identitarios al pasar de la educación presencial a la virtual. Los jóvenes que participan en este programa nunca habían estado matriculados en algún curso en línea e incluso, en muchos de los casos no solían usar la computadora y el Internet antes de comenzar el bachillerato. Así mismo, todos tienen como antecedente inmediato, estudios realizados en la modalidad presencial.

Una vez seleccionado el programa decidimos organizar la recopilación y análisis de la información en las tres etapas que se describen a continuación.

2.2.1 Etapa exploratoria

En esta fase nos familiarizamos con las características y organización del programa Juntos en línea, mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a los actores responsables del mismo por parte de la UNAM, como se muestra en el siguiente cuadro.

Actor	Propósito
Personal de la Dirección General del Bachillerato a Distancia de la UNAM -Directora General -Coordinador del programa	Obtener información sobre: <ul style="list-style-type: none"> ● historia y el desarrollo del bachillerato en general y los programas en particular ● indicadores educativos del programa ● formación de los tutores / asesores y su vinculación con el programa ● diseño instruccional de las asignaturas ● interacciones de los estudiantes, entre ellos y con tutores y asesores ● percepciones generales sobre la identidad de los estudiantes en línea

Tabla 1. Actores entrevistados

Con base en la información recopilada, acordamos la generación de alumnos que sería invitada a participar en la

investigación²⁰, así como los diferentes momentos en los que podríamos tener contacto con éstos y otros actores relevantes para el estudio. Cabe mencionar que dicha generación se encontraba iniciando el segundo año del bachillerato, por lo que, ya contaban con la mitad de las asignaturas cursadas y una valiosa experiencia acerca de la vida estudiantil en línea.

Posteriormente, realizamos una observación no participante de todos los grupos de estudiantes correspondientes a dicha generación, a fin de identificar las características de la plataforma y el diseño instruccional de las asignaturas que se encontraban cursando; así como aprehender las diversas formas de interacción estudiantes-estudiantes, estudiante-asesor, además el uso de espacios y tiempos característicos del programa. Para lograr esto último, nos dimos a la tarea de explorar los mensajes enviados entre estudiantes y asesores, principalmente en los foros, mensajero y chats de cada asignatura.

Aunado a ello, accedimos a algunas de las primeras asignaturas que cursaron y a las que forman parte del periodo propedéutico, con el propósito de buscar comentarios de los estudiantes acerca de las percepciones sobre sí mismos, expectativas, preocupaciones, intereses, etc. Esto pudimos encontrarlo particularmente en los foros destinados a las presentaciones del grupo al inicio de cada curso y en algunas actividades que propiciaban tanto la reflexión como el debate.

Las categorías que utilizamos para llevar a cabo dicha observación se presentan en la siguiente matriz.

Tema	Categorías de observación	Observables
Entorno virtual	Características y organización del espacio virtual	- Secciones y función pedagógica predeterminada de cada una. - Funcionamiento de secciones. - Iconos utilizados en cada una. - Actividades que realizan los estudiantes en cada una.
Recorridos (uso de espacio)	Trayectorias del "andar" de las estudiantes en la plataforma	- Normas escolares que regulan la navegación en la plataforma. - Comentarios sobre experiencia de los estudiantes acerca de sus recorridos en la plataforma - Usos académicos y no académicos del espacio.
Uso del tiempo	Organización del tiempo en la plataforma y su relación con la organización fuera de ella	- Normas escolares que regulan la entrada, salida y comunicación de los estudiantes. - Registros sobre horas de entrada y salida de los estudiantes, así como tiempo de permanencia. - Momentos para la realización de las actividades (horarios, duración, actividades simultáneas) - Usos académicos y no académicos del tiempo. - Formas de comunicación estudiantil –medios: chat, foros y mensajes-; sincrónica, asincrónica y simultánea. (aula virtual)

²⁰ No se menciona la generación elegida en ninguna parte de este trabajo con el fin de no proporcionar datos que identifiquen a los estudiantes, tutora y responsables de centros invitados a participar en este trabajo de investigación.

Tema	Categorías de observación	Observables
Interacciones	a) Interacciones estudiante-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> -Medios de comunicación utilizados entre estudiantes –chat, mensaje privado, foros, etc.- y otras plataformas y redes sociales. -Frecuencia y momentos de comunicación en los diferentes medios. -Formas de comunicación: grupal e individual. -Temas abordados en sus comunicaciones. -Lenguaje utilizado: escrito e iconográfico. -Nivel de proximidad y clasificaciones entre estudiantes expresadas en sus comunicaciones. -Rituales
	b) Interacciones estudiante-asesor / tutor	<ul style="list-style-type: none"> -Medios de comunicación utilizados entre estudiantes y asesores –chat, mensaje privado, foros, etc.- y otras plataformas y redes sociales. -Frecuencia y momentos de comunicación en los diferentes medios. -Propósitos de comunicaciones entre ellos y temas abordados. -Lenguaje utilizado: escrito e iconográfico. -Tipo de relaciones -horizontales, verticales u otras- expresadas en sus comunicaciones. -Comunicación y encuentros online y offline entre estudiantes y asesores. -Comentarios estudiantiles sobre la relación con los asesores.
Identidad estudiantil	Percepciones generales de sí mismo como estudiante	<ul style="list-style-type: none"> -Perfil de los estudiantes: edad, ocupación, antecedentes escolares, desempeño académico -Comentarios de los estudiantes sobre ellos mismos –personalidad, género, clase social, etc.- -Comentarios estudiantiles acerca de su experiencia en línea –dificultades, quejas, simpatías, intereses, etc.- -Símbolos referidos a ser estudiante por parte de los alumnos y asesores, insertos en mensajes, conversaciones, tareas, materiales compartidos, etc.

Tabla 2. Matriz de categorías de observación en plataforma

El registro de la información se llevó a cabo en un diario de campo físico, en el que anotamos de manera diferenciada –a través de colores- los hechos ocurridos y las percepciones, inferencias, nuevas preguntas, etc. Además, realizamos capturas de pantalla de los mensajes entre estudiantes y asesores y entre estudiantes; y las clasificamos de acuerdo con los observables señalados en la matriz de categorías. Dichas capturas, fueron de gran utilidad debido a que me permitieron tener presente eventos significativos y su análisis brinda la posibilidad de proporcionar una explicación visual del fenómeno cultural (Boellstorff, 2012).

Una vez recopilada y organizada la información, llevamos a cabo su análisis a partir de la saturación de los datos que íbamos encontrando en cada categoría.

2.2.2 Etapa selectiva

En esta fase continuamos indagando acerca de la construcción identitaria estudiantil a través de entrevistas a los estudiantes y otros actores educativos, así como la observación de sus interacciones en los centros donde tienen acceso cotidianamente a equipos de cómputo, para poder llevar a cabo sus actividades académicas en línea. Para ello, primeramente, realizamos una entrevista semiestructurada a la tutora que atiende a la generación estudiada, con el fin de obtener más información sobre la situación social, económica, familiar y académica que presentan los estudiantes de dicha generación; así como las interacciones que mantienen entre sí y con otros

actores educativos; y otras prácticas pedagógicas que llevan a cabo en las distintas asignaturas.

Actor	Propósito
Tutora de la generación seleccionada	Obtener información de los estudiantes sobre: <ul style="list-style-type: none"> • datos generales • trayectoria académica • interacciones estudiante-estudiante, estudiante-tutor, estudiante-asesor • percepciones sobre la identidad de los estudiantes en línea • movimientos en la identidad de los estudiantes atendidos por ella • candidatos más viables para ser informantes

Tabla 3. Aspectos considerados en la entrevista a la tutora

La tutora representó un actor clave para nosotros, ya que se le puede considerar como *gatekeeper*, es decir, una persona que controla el acceso a la información requerida para la investigación y a los posibles participantes en la misma (McFayden y Rankin, 2016). En este caso, no estamos insinuando que la tutora tenga cierto control sobre el acceso al campo, sino que posibilita el acercamiento al mismo debido a que mantiene una relación estrecha con la mayoría de los estudiantes, lo cual la ubica en una posición desde la cual posee información no sólo académica, sino también personal de éstos. Basado en ello, nos brindó algunas recomendaciones acerca de los estudiantes que tendrían la disposición de participar en las entrevistas y los que, por sus características, podrían ser más idóneos para ser invitados. Así mismo, nos ayudó a ponernos en contacto con los estudiantes y generar una mayor confianza para que aceptaran participar.

La elección de los estudiantes invitados se realizó tomando en cuenta los siguientes criterios:

1. Edad. Si bien, el programa atiende principalmente a jóvenes entre 15 y 18 años, también ha incluido en los grupos de la generación estudiada tanto a adultos jóvenes como a adultos. Esto supone una interacción intergeneracional y nos pareció relevante establecer las diferencias y similitudes en la construcción de su identidad, considerando que sus procesos de socialización en la escuela comenzaron en diferentes momentos y contextos y ahora coinciden en espacio y tiempo.
2. Género. Aun cuando el programa se caracteriza por tener una población femenina predominante, consideramos importante invitar tanto a hombres como mujeres. La razón de ello es que en la fase anterior pudimos observar que el sentido que daban al bachillerato en cada caso era distinto, en tanto que para cursar este nivel educativo significaba para ellos la posibilidad de conseguir un mejor trabajo, mientras que para muchas de ellas la posibilidad de no depender económicamente de un hombre u otras personas en el futuro. En este sentido, aun cuando no se trata de una investigación con enfoque de género, nos pareció relevante identificar posible contrastes y puntos de encuentro en la construcción de su identidad estudiantil.

3. **Situación académica.** Considerando que la identidad estudiantil no sólo se expresa en el “estudiante bueno o malo”, buscamos que los entrevistados presentaran una gran diversidad de situaciones académicas. Por ejemplo, que fueran “regulares” por no deber materias y obtener calificaciones sólo aprobatorias o cercanas a las más altas; “irregulares” por adeudar asignaturas, pero con calificaciones que podían ir desde las aprobatorias hasta las más altas, etc. Así mismo, procuramos mantener esta diversidad de situaciones académicas, al invitar a quienes, por ejemplo, a juzgar por la tutora resultaban más participativos, pero también a quienes no participan con tanta regularidad y a quienes no participan en lo absoluto. Esto con el fin de tener una mirada diversa sobre la construcción de la identidad estudiantil, sin constreñirla a un perfil específico.
4. **Lugar de estudio.** Dado que el programa permite a los estudiantes elegir entre estudiar en casa o asistir diariamente a los centros destinados al acceso a los equipos de cómputo, resultaba necesario incluir a estudiantes de ambos casos. El propósito de ello fue poder recopilar información que nos permitiera contrastar y encontrar puntos de coincidencia en las prácticas pedagógicas de ambos grupos, así como su construcción identitaria.

De acuerdo con estos criterios fueron invitados veinte estudiantes a participar en entrevistas a profundidad, de los cuales la mayoría aceptó, pero sólo se pudieron concretar doce entrevistas. La diversidad de edades se hizo presente entre los entrevistados, debido a que cinco de ellos tienen entre 15 y 20 años; cuatro entre 21 y 29 años; tres entre 30 y 37 años. En cuanto al género, podemos decir que aun cuando en las invitaciones incluimos a estudiantes masculinos, sólo uno de ellos aceptó, por lo que las once entrevistas restantes fueron hechas a mujeres. Respecto a su situación académica, resulta interesante que la mayoría de quienes aceptaron participar no adeuda materias y generalmente obtienen calificaciones cercanas a las más altas; aunque por supuesto no todos se encuentran en el mismo caso. Cabe mencionar que todos los estudiantes viven en diferentes estados de nuestro país, tales como Querétaro, Yucatán, Estado de México y Oaxaca.

Las entrevistas fueron realizadas a distancia, vía llamada de voz por WhatsApp, videollamada por Skype y texto por correo electrónico y WhatsApp. En general, éstas se dividieron en tres sesiones, cada una tuvo una duración de entre una hora y hora y media; en el caso de las entrevistas vía correo electrónico y chat de WhatsApp puede decirse que tomó entre 3 y 6 días con pausas largas entre el envío de preguntas -en bloque o de una en una- y la recepción de respuestas. Para llevarlas a cabo, elaboramos guiones de entrevistas diferenciados de acuerdo con el medio utilizado, pues mientras el que correspondía a las llamadas de voz podía ser más abierto y flexible, el de los mensajes debía ser preciso, breve y a la vez amplio para poder obtener respuestas complejas. En este último

caso, tuvimos que abandonar la idea de estructurar el guion con base en preguntas anzuelo, con una batería de preguntas más concretas -para plantear en caso de que la primera no funcione- (Ardèvol et al, 2003), y optar por estructurarlo con base en este último tipo de cuestionamientos.

A continuación, se presenta la matriz de categorías que sirvió como base para realizar dichas entrevistas.

Categoría	Descripción general
Biografía	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria académica propia y familiar • Experiencia por los diferentes niveles educativos y en su caso, las distintas escuelas en las que ha estado
Sentido de estudio y escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Significados acerca de la escuela y estudiante • Concepción de grupos de pertenencia sobre la escuela • Interacciones con otros estudiantes, maestros y otros actores educativos • Prácticas cotidianas asociadas a la escuela y algunas de otro tipo asociadas con ellas • Valores, actitudes y hábitos estudiantiles • Rituales apropiados
Concepto de estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Ideal sobre ser estudiante. • Identificaciones que establece con dicho ideal. • Auto percepción como estudiante y los cambios que ha habido en ella. • Concepción de grupos de pertenencia sobre ser estudiante • Elementos culturales que ha tomado sobre ser estudiante de sus grupos de pertenencia.

Tabla 4. Matriz de categorías para entrevistas a estudiantes

Para registrar la información recopilada, realizamos grabaciones de voz -previa autorización de los entrevistados- y transcribimos su contenido. Posteriormente, construimos una matriz de análisis en la que incluimos categorías elaboradas con base en la información obtenida, para después analizar los datos considerando los puntos de saturación y articulación que fuimos encontrando. Cabe mencionar que durante esta etapa llevamos a cabo una estancia de investigación en la universidad de Uppsala, Suecia, por lo que la concertación de citas para conversar con los participantes representó grandes desafíos debido a la diferencia horaria, sin embargo, siempre encontramos alternativas para enfrentarlos. Además, dicha estancia aportó importantes elementos metodológicos para la organización y análisis de los datos recopilados, dada la amplia experiencia de nuestra tutora en etnografía digital. Como parte de esta misma fase, posteriormente acudimos a seis centros desde los cuales la mayoría de los estudiantes realiza sus actividades académicas en línea, a fin de llevar a cabo una observación no participante sobre las interacciones estudiante-estudiante y estudiante-responsable, así como los usos del espacio y el tiempo en ellos. La selección de dichos centros se realizó junto con el responsable del programa de la UNAM, tomando como criterio que acudieran a ellos estudiantes de la generación estudiada y que se ubicaran en estados cercanos a Ciudad de México o dentro de ella. De aquí que no nos fuera posible visitar únicamente aquellos centros a los que acuden algunos de los entrevistados, particularmente porque el desplazamiento hacia ellos desde la Ciudad de México era complicado para nosotros. Para realizar la observación, se construyó una guía basada en la siguiente matriz de categorías.

Tema	Categorías de observación	Observables
Espacio físico	Espacio físico	-Ubicación del centro y características físicas y sociales de sus alrededores -Infraestructura del centro -Secciones o espacios en los que se divide el centro y actividades destinadas a cada una. -Disposiciones del inmobiliario y las divisiones del espacio respecto al papel del estudiante.
Recorridos (uso de espacio)	Trayectorias de su "andar" por el centro	-Normas escolares que regulan el uso de este espacio físico. -Secciones visitadas por los estudiantes y uso que les dan. -Actividades realizadas en el centro por los estudiantes y formas de llevarlas a cabo. -Formas en que los estudiantes ocupan el espacio: manera y lugar en los que se sientan, espacios utilizados para conversar, etc. -Usos académicos y no académicos del espacio. -Comentarios sobre vínculos entre este espacio físico y el aula virtual.
Uso del tiempo	Organización del tiempo en el centro	-Normas escolares que regulan la entrada, salida y los tiempos para realizar actividades. -Registros sobre horas de entrada y salida de los estudiantes, así como tiempo de permanencia. -Momentos para la realización de las actividades (horarios, duración, actividades simultáneas) -Usos académicos y no académicos del tiempo. -Comentarios sobre vínculos entre el uso del tiempo en los centros y el aula virtual.
Trabajo académico	Actividades académicas realizadas	-Actividades individuales y grupales -Actividades vinculadas a la plataforma y al centro específicamente

Tabla 5. Matriz de categorías de observación (centros)

El registro de la información se llevó a cabo en un diario de campo físico, en el que trazamos un plano de los centros, a fin de mostrar la distribución del espacio. Así mismo anotamos algunos de los hechos ocurridos que muestran cómo los estudiantes usan el espacio y el tiempo, la forma en que interactúan, etc. Además, incluimos algunas reflexiones sobre las relaciones que comenzamos a establecer entre lo observado en los centros, la plataforma y lo escuchado de los estudiantes en las entrevistas. Para el análisis de los datos obtenidos, elaboramos una matriz basada en las categorías con las que ya contábamos para la observación e incluimos algunas otras que surgieron de la información recopilada; posterior a ello realizamos el análisis con base en los puntos de saturación encontrados.

Aunado a estas observaciones, realizamos entrevistas semiestructuradas a los responsables, con el fin de obtener información sobre el contexto social y económico en el que se insertan los centros, la organización y regulación del tiempo y el espacio en éstos, las interacciones con los estudiantes, entre otros. A partir de este acercamiento, los responsables mostraron interés por nuestra investigación y nos invitaron a conversar con los estudiantes de la generación que estudiamos, especialmente porque en algunos casos era la única generación atendida en el centro.

Actor	Propósito
Responsable de centro	Obtener información de los estudiantes sobre: <ul style="list-style-type: none"> • datos generales • trayectoria académica • contexto social y económico del centro • organización y regulación del espacio y tiempo en el centro • interacciones estudiante-estudiante, estudiante-tutor, estudiante-asesor • percepciones sobre la identidad de los estudiantes en línea • movimientos en la identidad de los estudiantes atendidos por ella

Tabla 6. Aspectos considerados en la entrevista al responsable del centro

Por esta razón, realizamos entrevistas semiestructuradas grupales en cada uno de los centros, para las cuales procuramos elaborar un guion que, basado en la matriz de categorías mostrada más arriba, nos permitiera abordar algunos aspectos centrales en un menor tiempo -que las entrevistas a profundidad realizadas- y en condiciones grupales. Entre los 33 estudiantes que participaron la mayoría tiene entre 15 y 20 años; todos estudian en el centro; se encuentran en situaciones académicas muy diversas y casi la mitad son de género masculino. En este sentido, podemos decir que si bien, estas entrevistas no permitieron profundizar en aspectos como la identidad construida en la educación presencial, sí nos posibilitaron mirar una mayor diversidad entre los estudiantes y obtener nuevos datos que nos dieron oportunidad no sólo de precisar y complejizar los anteriores, sino también de generar más preguntas sobre el proceso de construcción identitaria estudiantil.

Todas las entrevistas se realizaron en una sesión con duración de una a dos horas y fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados para su registro. Posteriormente, tomamos notas de aquellas en la que participaron los responsables y transcribimos las correspondientes a los estudiantes. Para su análisis, utilizamos la misma matriz construida para las entrevistas a profundidad y analizamos los puntos de saturación encontrados. Una vez analizada la información obtenida en esta fase, realizamos la triangulación con la de la primera etapa.

2.2.3 Etapa individualizada

En esta etapa ahondamos en las prácticas pedagógicas de los estudiantes que participaron en las entrevistas a profundidad, así como de algunos de los que estuvieron presentes en las grupales. En el segundo caso, seleccionamos a quienes compartieron con nosotros información amplia sobre sus prácticas pedagógicas. Dicha profundización la llevamos a cabo mediante la observación de las prácticas que nos permitieran dar cuenta de su construcción identitaria, con base en la siguiente matriz de categorías.

Tema	Categorías de observación	Observables
Recorridos (uso de espacio)	Trayectorias del "andar" de las estudiantes en la plataforma	<ul style="list-style-type: none"> - Trayectorias de los estudiantes en la plataforma. - Comentarios sobre experiencia de los estudiantes sobre la navegación. - Comentarios, archivos adjuntos, mensajes, etc. que muestran el andar de los estudiantes en el aula. - Conexiones con otras plataformas y redes sociales a través de Moodle (propuestas por asesores o estudiantes) y comentarios sobre el uso de éstas para fines académicos o no académicos con estudiantes y asesores (Skype, Facebook, etc.) - Comentarios sobre los vínculos de su andar en el espacio online (aula virtual y otras plataformas) y offline.
Uso del tiempo	Organización del tiempo en la plataforma y su relación con la organización fuera de ella	<ul style="list-style-type: none"> - Registros sobre horas de entrada y salida de los estudiantes, así como tiempo de permanencia. - Tiempos comunicación estudiantil: sincrónica, asincrónica y simultánea. - Momentos para la realización de las actividades (horarios, duración, actividades simultáneas) - Comentarios sobre la organización de sus tiempos online y offline, así como el cruce y la separación de éstos.
Trabajo académico	Trabajo académico dentro y fuera de la plataforma	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades académicas realizadas por los estudiantes y comentarios sobre las mismas. - Cuestionamientos, dudas y comentarios en general sobre las actividades y los materiales didácticos. - Discusiones académicas sostenidas entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-asesor Comentarios sobre las "estrategias" para realizar las actividades.
Interacciones	a) Interacciones estudiante-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Medios de comunicación utilizados entre estudiantes –chat, mensaje privado, foros, etc.- y otras plataformas y redes sociales. - Frecuencia y momentos de comunicación en los diferentes medios. - Formas de comunicación: grupal e individual. - Temas abordados en sus comunicaciones. - Lenguaje utilizado: escrito e iconográfico. - Nivel de proximidad y clasificaciones entre estudiantes expresadas en sus comunicaciones. - Rituales
	b) Interacciones estudiante-asesor / tutor	<ul style="list-style-type: none"> - Medios de comunicación utilizados entre estudiantes y asesores –chat, mensaje privado, foros, etc.- y otras plataformas y redes sociales. - Frecuencia y momentos de comunicación en los diferentes medios. - Propósitos de comunicaciones entre ellos y temas abordados. - Lenguaje utilizado: escrito e iconográfico. - Tipo de relaciones -horizontales, verticales u otras- expresadas en sus comunicaciones. - Comunicación y encuentros online y offline entre estudiantes y asesores. - Comentarios estudiantiles sobre la relación con los asesores.
Identidad estudiantil	Percepciones generales de sí mismo como estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Comentarios de los estudiantes sobre ellos mismos –personalidad, género, clase social, etc.- - Comentarios de los asesores acerca de lo que espera de los estudiantes - Comentarios estudiantiles acerca de su experiencia en línea –dificultades, quejas, simpatías, intereses, etc.- - Símbolos referidos a ser estudiante por parte de los alumnos y asesores, insertos en mensajes, conversaciones, tareas, materiales compartidos, etc.

Tabla 7. Categorías utilizadas para la observación en plataforma

Una vez recopilada la información, la analizamos con base en los puntos de saturación y la procesamos en una matriz similar a la de la etapa anterior. Posteriormente, llevamos a cabo la triangulación de los datos obtenidos durante las tres etapas. Cabe mencionar que durante esta última fase realizamos una estancia de investigación en la universidad Monash, Australia. Esto nos permitió discutir ampliamente los datos obtenidos en las etapas anteriores, así como la forma en que los triangulamos y contribuyó significativamente a las discusiones que había sostenido con algunos de mis tutores. Además, la experiencia de mi tutor de dicha universidad en la investigación

sobre los procesos educativos vinculados a la tecnología nos llevó a considerar diferentes ángulos teóricos y metodológicos para el análisis de los datos recopilados en su conjunto.

2.3 Desafíos de la investigación respecto a la etnografía digital

Como mencionamos en el primer subapartado, la etnografía digital presenta varios desafíos dentro de los cuales se encuentran el acercamiento y la interacción con los participantes cuando no es posible estar presente en un espacio físico, así como la recopilación de información a distancia y tanto su organización como procesamiento.

En cuanto a los primeros dos, podemos decir que al principio nosotros mismos no sabíamos cómo hacerlo y había cierto nerviosismo en la forma de presentarnos en la plataforma. Teóricamente teníamos conciencia de la posibilidad que brindan las TIC y es específico Internet, para magnificar la distinción entre la presencia y la localización de uno mismo, pues dejan ver claramente que no se necesita estar en el mismo lugar para estar presente (Floridi, 2014). Sin embargo, al ser nuestra primera experiencia realizando una investigación mediante etnografía digital, nos parecía un gran reto pensar cómo acercarnos a los estudiantes y hacernos presentes en la plataforma.

Los primeros pasos fueron, por un lado, generar nuestro perfil para ser visibles en la plataforma y conversar con la tutora de los estudiantes, quien generosamente nos presentó con ellos y les explicó el propósito de nuestra presencia en la plataforma. En cuanto al primer paso, surgieron muchas dudas y discusiones con nuestros profesores sobre qué tipo de fotografía debía poner en mi perfil y que debía escribir sobre mí misma para no parecer **“la investigadora” o “la profesora” o “una supervisora”**. Esto resultaba importante porque como menciona Floridi (2014) el ser social es el canal principal de interacción en los espacios digitales, por lo que la presentación de uno mismo alimenta la concepción que tenemos de nosotros mismos y la que los otros puedan tener sobre nosotros. Por esta razón, decidimos colocar una fotografía en la que pudiéramos mostrarnos amigables y dispuestos al acercamiento con los estudiantes, ésta puede observarse en las capturas de pantalla del siguiente capítulo.

Dado que había espacios dentro de la plataforma no relacionados con las asignaturas, fue complicado presentarnos e interactuar con los estudiantes. Por ello, el siguiente paso fue presentarnos con los estudiantes mediante un mensaje e invitarlos a participar en la investigación, pero ¿cómo debíamos hacerlo para poder aspirar a entablar una relación más cercana a ellos y poder conversar? Esto fue también materia de discusión con varios profesores de los seminarios y con algunos de nuestros tutores, así como la lectura de muchas páginas de investigadores que utilizan la etnografía digital como método. A partir de ello, tomamos la decisión de enviar un mensaje presentándonos como estudiantes del doctorado interesados en conocer más sobre ellos como estudiantes en línea y pidiéndoles su apoyo para poder llevar a cabo nuestra investigación. La solidaridad de una buena parte de los estudiantes no se hizo esperar y nos respondieron ofreciéndonos compartir generosamente su tiempo y sus

experiencias. Para nosotros esto fue muy grato, pues el nerviosismo que experimentamos porque no teníamos certeza de cómo acercarnos a los participantes a distancia, se convirtió en una posibilidad de hablar entre estudiantes, pues muchos de los entrevistados fueron también entrevistadores al terminar las sesiones, en tanto que nos planteaban preguntas que nos permitieron compartir nuestras propias experiencias como estudiantes con ellos.

Esto también permitió superar el desafío de que enfrentábamos para recopilar información, pues requeríamos entrevistar a los estudiantes a distancia, sin poder ver más que una fotografía que en nuestro caso, era diferente de la del perfil de la plataforma y mostraba nuestro rostro. La selección de nuestra fotografía fue elegida considerando que no nos mostrara con rostro serio o vestimenta formal, sino en un lugar común por el que paseábamos y con una expresión amigable, a fin de poder acercarnos a los estudiantes sin hacerlos sentir que **conversaban con “una investigadora” o “una profesora”**. Cabe mencionar que generalmente la fotografía de nuestro perfil no muestra nuestro rostro o cuerpo completo, por lo que esta decisión fue desafiante en nuestro papel como investigadora, pero también en cuanto a lo personal se refiere.

En el caso de las entrevistadas su fotografía no siempre mostraba su rostro, pues tenían algunas imágenes relacionadas con sus gustos e intereses. Ciertamente, esto nos permitía conocer algo más sobre su identidad, pero hemos de aceptar que al inicio experimentábamos la misma extrañeza de la que los estudiantes nos hablaban, pues no podíamos ver sus expresiones faciales, sus reacciones ante lo que compartíamos. No obstante, conforme transcurrían las sesiones nos fuimos familiarizando con las entrevistas a través de llamada de voz en WhatsApp. El tono de sus expresiones nos ayudaba a interpretar lo que nos planteaban, al igual que sus silencios y el ritmo de la conversación.

En el caso de las entrevistas por escrito, fue desafiante mantener el ritmo de la comunicación dado que tomaba más tiempo que en las llamadas telefónicas y requeríamos reelaborar las preguntas, especialmente con los estudiantes cuyas respuestas eran muy concretas. Sin embargo, en estos casos logramos obtener información valiosa no sólo a través de sus textos, sino también de algunas fotografías que nos compartieron sobre su infancia, lo cual nos permitió comprender un poco mejor lo que nos planteaban sobre su experiencia escolar.

Finalmente, organizar la información y procesarla fue un gran desafío, especialmente porque teníamos a nuestro alcance una gran cantidad de información producida en alrededor de 13 asignaturas, la cual, a diferencia de la que se genera en la educación presencial, podíamos observar una y otra vez, cada detalle, cada interacción. Ante ello, decidimos ir avanzando conforme a las categorías señaladas más arriba, así como la información que nos iban proporcionado las entrevistas para poder triangularlas. Así mismo, fuimos generando matrices en Excel que nos permitían colocar las capturas de pantalla por categorías y subcategorías utilizando diferentes hojas a manera de

pestañas. Además, incluimos comentarios con palabras clave que pudiera navegar más fácilmente en las matrices a través de las búsquedas automáticas.

2.4 Limitaciones

Como todas las investigaciones, la nuestra tiene algunas limitaciones que nos gustaría plantear con el propósito de que nuestros lectores puedan considerarlas al interpretar los datos producidos y determinar por sí mismos el grado de generalización que se puede hacer de los hallazgos y las implicaciones relacionadas con el contexto al que refieren.

La primera de ellas es que aun cuando la cantidad de datos producidos fue significativa, en tanto que provienen de la transcripción de alrededor de 31 horas de entrevistas transcritas, 10 páginas de entrevistas por escrito, tres matrices con capturas de pantalla comentadas y aproximadamente 150 páginas de diario de campo; los hallazgos plasmados en este documento se limitan a la generalización que refiere a los participantes de este estudio. En este sentido, cuando hacemos **afirmaciones respecto a “los estudiantes”, nos referimos a quienes aceptaron participar** en las entrevistas. Dado que éstos no son una muestra estadísticamente representativa de su generación ni de las generaciones del programa y menos aún de todos los estudiantes de los bachilleratos en línea mexicanos, las generalizaciones se relacionan con el grupo de entrevistados. Sin embargo, consideramos que dada la profundidad y el detalle que brindan los datos, pueden ser una referencia para consideraciones respecto a lo que ocurre en línea y futuras investigaciones.

Por otro lado, como comentamos en los subapartados anteriores, los participantes de las entrevistas a profundidad no presentan una gran diversidad en trayectoria académica y género por las razones ya planteadas. Así mismo, no incluimos desde el diseño de nuestra ruta metodológica, a los estudiantes que han suspendido temporalmente sus estudios en el bachillerato, para luego abandonarlo definitivamente o volver. Sólo, en las entrevistas grupales tuvimos la oportunidad de acercarnos a estudiantes con una mayor diversidad en dichos aspectos, pero no fue posible recopilar información tan detallada como la de las otras entrevistas. Esto puede considerarse para tomar en cuenta los datos producidos, por ejemplo, respecto a sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, las miradas de los otros respecto a los estudiantes que planteamos, provienen de los comentarios que han recibido los estudiantes, así como las actitudes que han observado en los demás y la forma en que los entrevistados lo interpretan. Esto significa que no entrevistamos u observamos a quienes se encuentran alrededor de ellos. No obstante, lo consideramos información muy valiosa para el análisis y la discusión sobre su identidad.

2.5 Conclusiones

La ruta metodológica que trazamos para abordar nuestro objeto de estudio se basa en la etnografía digital y se compone de tres etapas -exploratoria, selectiva e individualizada-, que nos permitieron acercarnos paulatinamente al campo, para recopilar información, analizarla y triangularla. Los desafíos que han formado parte de ésta han sido diversos, debido principalmente a que el acercamiento a los participantes y la recopilación de información fue realizada a distancia, así como a la oportunidad de acceder a una gran cantidad de información producida en los diferentes cursos en línea. Esto nos llevó a generar distintas estrategias que nos permitieron llevar a cabo nuestra investigación.

Los hallazgos a los que nos llevó dicha ruta tienen limitaciones para poder hacer generalizaciones que apliquen a todos los casos relacionados con la construcción de la identidad de los estudiantes en línea. Sin embargo, consideramos que dada la profundidad y el detalle que éstos presentan, pueden ser una referencia para consideraciones respecto a lo que ocurre en línea y futuras investigaciones.

Capítulo 3. Los participantes de la investigación y su contexto académico

3.1 Organización general del bachillerato en línea

Dado que hemos señalado que la cultura escolar es el marco en el que se construye la identidad estudiantil, en este capítulo pretendemos desentrañar los elementos que configuran lo que podría considerarse la cultura escolar del bachillerato en línea. Cabe aclarar que aun cuando el espacio de este último no se traduce en un lugar físico que es la escuela, consideramos que este concepto nos ayuda a analizar la construcción identitaria en tanto que, muchas de las prácticas pedagógicas en el espacio virtual son heredadas de ella. Así pues, describiremos la forma en que se organiza, su modelo pedagógico, sus actores educativos y el entorno tanto virtual como físico que le son propios.

El bachillerato en línea que estudiamos forma parte del programa Juntos en línea, el cual es parte del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (B@UNAM), y se encuentra a cargo tanto de esta universidad como del FONABEC. Ese programa tiene como propósito “llevar el bachillerato a jóvenes que viven en lugares donde no existe una escuela de este nivel educativo, en especial, en zonas rurales” (Villatoro, 2014). De aquí que no sólo se ofrezcan las asignaturas en línea, sino también se cuente con centros donde los estudiantes pueden acceder a equipos de cómputo e Internet, pues se parte del supuesto de que la mayoría no cuenta con ellos en su domicilio.

De este modo, puede decirse que Juntos en línea tiene una dimensión virtual y otra física. La primera es organizada por la UNAM, pues ésta es la autora tanto el modelo pedagógico como el plan de estudios y el diseño instruccional de las asignaturas. También evalúa los estudios realizados, y se encarga de llevar a cabo todos los procedimientos administrativos relacionados con ello.²¹ Así mismo, forma a los asesores y tutores²² que atienden a los estudiantes en los cursos y da seguimiento a su desempeño. Además, administra la plataforma en la que están albergados los contenidos de las asignaturas, y brinda soporte técnico.

La segunda, es organizada por FONABEC, ya que realiza alianzas con diversos Organismos No Gubernamentales, empresas e instituciones gubernamentales²³, para crear Centros Comunitarios de Aprendizaje (CODAF) y equiparlos con computadoras e Internet (FONABEC, 2016). En varios casos, dichos organismos a su vez generan acuerdos con las comunidades para establecer dichos centros y convocar a la

²¹ La certificación del bachillerato no está a cargo de la UNAM, sino de la Universidad Digital del Estado de México (FONABEC, 2016).

²² En este bachillerato ambos actores tienen perfiles y funciones diferentes, las cuales serán abordadas más adelante.

²³ Las empresas y las instituciones gubernamentales participan principalmente en el financiamiento de dichos centros.

población interesada en incorporarse al bachillerato (Enedina, responsable, entrevista, 2017). Aunado a ello, junto con los organismos, recluta, capacita y supervisa el desempeño de los responsables de los centros²⁴; y da seguimiento a las actividades académicas estudiantiles, además de brindarles algunos cursos que no forman parte del plan de estudios.

Las acciones de ambas instituciones para implementar el programa comenzaron en 2011 y paulatinamente fueron logrando el establecimiento de más centros y la incorporación de una mayor cantidad de estudiantes. De este modo, para 2014 se habían instalado 22 centros en diferentes partes de nuestro país y para 2015 ya se tenían 26, como puede observarse en el mapa. En el caso la matrícula de alumnos, su crecimiento puede percibirse considerando que mientras la primera generación alcanzaba los 60 estudiantes, la sexta y más reciente asciende a 250 alumnos (Andrés, responsable, entrevista, 2016).



Figura 1. Centros Comunitarios de Aprendizaje (CODAF) en la República Mexicana
Fuente: FONABEC (2016) Informe anual 2015

La regulación de cada espacio -las normas-, depende de la institución encargada de organizarlo, sin embargo, la del tiempo vinculado con los estudios de bachillerato depende en mayor medida de la universidad, pues define las fechas de inicio y término de los cursos, los momentos para presentar exámenes, etc. Sin embargo, FONABEC y los organismos regulan los tiempos dedicados a las actividades extracurriculares -que detallaremos más adelante-, así como los horarios de funcionamiento de los centros.

²⁴ Más adelante brindaremos más detalles sobre este actor.

3.2 Modelo pedagógico

El modelo pedagógico del bachillerato que estudiamos tiene como fundamento el enfoque centrado en el paradigma constructivista y en el constructorista, en el enfoque centrado en el aprendizaje del alumno. Esto supone que:

1. El aprendizaje se genera a partir de la experiencia, pero es necesaria la mediación de otro sujeto que ayude a irlo generando.
2. La enseñanza como mediación no puede centrarse en la mera transmisión de información, sino en la promoción de situaciones que permitan a los sujetos ir construyendo activamente diferentes conocimientos y desarrollando habilidades.
3. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de los conocimientos previos de los estudiantes, para lograr construir el conocimiento y desarrollar habilidades.
4. En dicho proceso, tanto el docente como el alumno participan activamente, en tanto que el primero no se limita a ser transmisor y el segundo receptor de información, como lo detallaremos más adelante (B@UNAM, 2009).

En congruencia con ello, tanto el plan de estudios como el diseño instruccional de las asignaturas se elaboraron considerando los siguientes principios pedagógicos:

- Adaptabilidad al nivel del dominio del estudiante: ofrecer al alumno recursos permanentemente disponibles para atender áreas de oportunidad en quienes no comprenden las bases para seguir aprendiendo, además de materiales para el enriquecimiento de quienes tienen un alto desempeño y desean profundizar más en el tema. En ese sentido, se procura que el estudiante se encuentre siempre en su zona de desarrollo próximo.
- Construcción individual y grupal del conocimiento: promover las metodologías experienciales y actividades derivadas de éstas, tales como la activación del conocimiento previo, la resolución de problemas, la asignación de tareas generativas, entre otras.
- Trabajo colaborativo en línea: fomentar el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo mediante el uso de las herramientas de comunicación como el mensajero, el chat, los foros, y de actividades de aprendizaje que impliquen el uso de blogs y wikis.
- Evaluación continua de los aprendizajes: realizar evaluaciones de diferentes tipos a lo largo del curso, considerando diferentes momentos, es decir diagnósticas, formativas y para la certificación; y actores que la llevan a cabo, esto es, heteroevaluación y autoevaluación. Todas ellas deben constituir una evaluación

auténtica al favorecer el contacto con problemáticas del mundo real y abarcar saber, saber hacer y saber ser. En éstas, los estudiantes deben completar diversas actividades que le permitan tener una retroalimentación constante sobre los aspectos que debe reforzar y sobre sus avances, al amplificar lo aprendido.

- Congruencia e integración del contenido y los elementos gráficos y tecnológicos: garantizar la correspondencia entre el contenido, diseño gráfico y propósito educativo.
- Aprovechamiento de la media disponible: facilitar la comprensión y promover la motivación por aprender, atendiendo a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, a través de la integración de animaciones, gráficos, videos, archivos de audio, enlaces a sitios de interés, etc. (B@UNAM, 2009; B@UNAM, 2011)

Ahora bien, el plan de estudios se caracteriza por tener un diseño anidado de áreas -Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas- y asignaturas integradas vertical y horizontalmente, a fin de asegurar la coherencia y progresión lógica de los contenidos (B@UNAM, 2011). Todas las asignaturas buscan abordar problemáticas actuales desde las diferentes disciplinas involucradas, a fin de comprenderlas y poner a discusión posibles soluciones,

Además, éstas se encuentran atravesadas por habilidades específicas que buscan desarrollarse gradualmente **durante todo el bachillerato. De este modo** “[...] cada asignatura no sólo aborda contenidos declarativos, sino habilidades múltiples que se van desarrollando en cada módulo sucesivo. Con ello, el estudiante puede adquirir conocimientos, a la vez que desarrolla actitudes y valores, habilidades de estudio, capacidad de reflexión y autonomía en el aprendizaje, así como habilidad para participar de diversas formas, en actividades grupales” (B@UNAM, 2017, s/p).

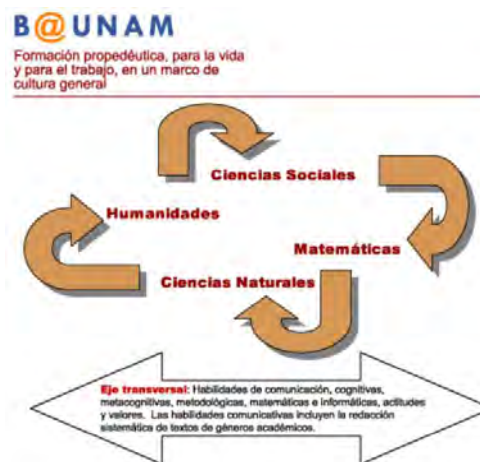


Figura 2. Elementos básicos del diseño del plan de estudios del bachillerato a distancia
Fuente: B@UNAM (2009). B@UNAM: Interdisciplina y actualización en un currículum integrado

Dichas habilidades, son: comunicativas, cognitivas, metacognitivas, metodológicas, matemáticas e informáticas. (B@UNAM, 2009) Todas ellas son relevantes para la formación de los estudiantes, no obstante, las primeras tres resultan de especial interés para nuestra investigación debido a que están directamente vinculadas con la identidad de los estudiantes en línea. Esto, porque las primeras refieren a la posibilidad de leer diversos tipos de textos y escribir para comunicar sus ideas con los otros de diferentes maneras; mientras que las segundas y terceras, le permiten desarrollar ciertas habilidades básicas que pretenden ayudar a los estudiantes a ser independientes y responsables de su aprendizaje.

Habilidades	Refiere a...	Por ejemplo...
Comunicativas	Habilidades en los ámbitos de comprensión lectora y expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de textos correspondientes a diferentes géneros académicos • Lectura de textos con diferentes niveles de dificultad en español e inglés
Cognitivas	Habilidades superiores de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Básicas: observación y clasificación • Superiores: análisis e inferencia o interpretación
Metacognitivas	No se especifica	Reflexión metacognitiva
Metodológicas	No se especifica	Comprensión de los procesos por los que se llega a ciertos hechos derivados de la investigación y el desarrollo de los campos.
Matemáticas	Desarrollo de pensamiento matemático	Manejo, presentación e interpretación de datos cuantitativos.
Informáticas	Habilidades en el manejo de paquetería de oficina	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo básico de equipo de cómputo • Búsquedas básicas y avanzadas en Internet

Tabla 8. Habilidades transversales del plan de estudios del bachillerato a distancia
Fuente: Elaboración propia basada en B@UNAM, 2009

De acuerdo con el plan de estudios, los estudiantes deben cursar 24 asignaturas distribuidas en cuatro semestres y organizadas en módulos de seis materias. De ellas, 23 son obligatorias y 1 optativa, la cual se estudia en el último semestre. Para inscribirse a ellas, es necesario participar antes en tres cursos propedéuticos y acreditarlos. De estos últimos, resulta de especial relevancia para nuestra investigación el de *Estrategias de aprendizaje a distancia*, pues por ser el primero y abordar temas vinculados al aprendizaje, la autorregulación, etc., generalmente los estudiantes expresan sus expectativas, inquietudes, dudas, preocupaciones y lo que imaginan sobre cómo será el bachillerato, así como la forma en que se ven a sí mismos como estudiantes.

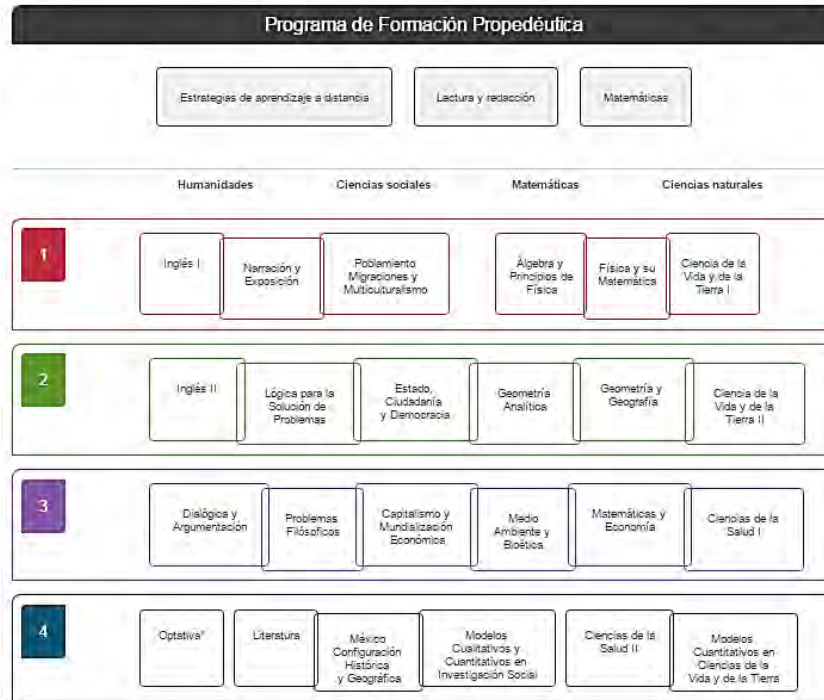


Figura 3. Mapa curricular del bachillerato a distancia
Fuente: B@UNAM (2017) Plan de estudios.

Las asignaturas no son cursadas de manera simultánea, sino una a la vez **con el propósito de “[...] concentrar sus esfuerzos en un solo sentido y tener metas de corto plazo que resultan más viables”** (B@UNAM, 2009, s/p). Cada una tiene una duración de cuatro semanas y demanda la dedicación de 20 horas por semana para su estudio. En el caso de los cursos propedéuticos, el número de semanas de duración varía, pero requiere la misma cantidad de horas por semana.

Todas las materias se encuentran divididas en unidades didácticas “[...] que fueron construidas para potenciar al máximo el aprendizaje a partir de la interrelación de texto, objetos de aprendizaje, recursos adicionales y evaluaciones (B@UNAM, 2009, s/p). Su duración es generalmente de una semana y se caracterizan por estar articuladas entre sí, para dar congruencia a la asignatura. La modalidad en que se cursan las asignaturas es en línea sin excepciones, y en el caso de los estudiantes inscritos en el programa Juntos en línea, pueden decidir estudiarlas a distancia o acudir regularmente a los centros CODAF. Sin embargo, al final de cada una todos deben presentar un examen de manera presencial, en dichos centros.

Aunado al modelo pedagógico del bachillerato en línea, es necesario considerar el programa Educación en el Ser fortaleciendo el Saber, el cual es implementado por FONABEC en los centros CODAF de manera paralela al bachillerato en línea. Éste tiene como principal objetivo “que los alumnos estén preparados, no sólo académicamente

sino también con herramientas para la vida” (FONABEC, 2016, p. 12) y consiste en la impartición de 13 talleres con duración de 20 horas, diseñados por FONABEC junto con instituciones especializadas, para fomentar el desarrollo personal de los estudiantes. Los temas que se abordan en dichos talleres son sexualidad, desarrollo humano, orientación vocacional, valores, entre otros; mediante actividades sociales lúdicas de reflexión acerca de situaciones actuales del contexto nacional y local, de modo que los estudiantes tengan un rol activo y participen en el cambio en su contexto.

1. Desarrollo de habilidades del pensamiento
2. Valores
3. Desarrollo Humano
4. Adicciones
5. Pensamiento matemático aplicado a la vida
6. Emprendimiento
7. Orientación vocacional
8. Amor por la lectura
9. Acción social
10. Sexualidad
11. Ciencias
12. Ecología emocional una cultura para la paz
13. Sustentabilidad

Tabla 9. Talleres del programa
Educación en el Ser fortaleciendo el Saber
Fuente: FONABEC (2016) Informe de actividades 2015

Adicional a los talleres que forman parte del programa mencionado, FONABEC imparte cursos de inducción de 25 horas a los estudiantes **de nuevo ingreso, con el fin de “[...] nivelar sus conocimientos antes de entrar al bachillerato”** (FONABEC, 2016), por lo que los cursan antes de los propedéuticos del bachillerato en línea. Éstos son Matemáticas, Lectura y Redacción y Cómputo, los primeros son impartidos de manera presencial por profesores contratados por FONABEC y el último por los responsables de sede.

3.3 Actores educativos

Aunque no ignoramos que los actores educativos forman parte del modelo pedagógico, consideramos pertinente dedicarles un subapartado exclusivo, debido a que en el programa Juntos en línea existen más actores de los que contempla el modelo pedagógico del bachillerato a distancia de la UNAM.²⁵ Esto se debe a que tiene una dinámica propia que conjuga la participación de la universidad, FONABEC y otros organismos, dando como resultado la combinación de regulaciones, actores y prácticas que le confieren un carácter muy particular, diferente a los de otros programas del bachillerato a distancia de la UNAM.

Como mencionamos en el primer capítulo, con el término actores educativos aludimos a los participantes de la cultura escolar, siguiendo los planteamientos de Viñao (2002) sobre los elementos de la cultura escolar. Cuando referimos a los actores educativos del bachillerato, podríamos incluir a todos aquellos que intervienen en su implementación, que van desde quienes gestionan el programa y diseñan las asignaturas, hasta quienes se encuentran cotidianamente involucrados de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en nuestro caso, nos centraremos en aquellos que interactúan todos los días con los estudiantes, a fin de tenerlos como referente para el análisis sobre la construcción identitaria, los cuales son: tutor, asesor, responsable de centro, estudiantes y otros actores que, aun cuando no pertenecen a la UNAM o FONABEC, son considerados relevantes en dicho proceso.

El tutor o la tutora tiene como función orientar a los estudiantes acerca de los diversos procesos que forman parte de su participación como alumnos -inicio y fin de asignaturas, presentación de exámenes, etc.-y dar seguimiento continuo a las actividades tanto de los alumnos como de los asesores, para detectar y solucionar cualquier dificultad en la interacción entre ambos. Deben tener estudios en el área de Psicopedagogía –psicólogos y pedagogos principalmente-, tener experiencia de un año como tutores, contar con conocimientos básicos en el manejo de las TIC y certificarse como tutores del bachillerato a distancia (B@UNAM, 2011). Su papel es fundamental para el aprendizaje y retención de estudiantes dado que:

[...los hacen] sentir acompañados en su proceso a lo largo de periodos prolongados (a diferencia de los asesores que sólo trabajan cuatro semanas con ellos, los tutores hacen el seguimiento por periodos más amplios). Su propósito es contribuir al efectivo aprendizaje del estudiante al promover su alta motivación, asegurar el cumplimiento de la función docente del asesor, dar seguimiento a estudiantes para minimizar la deserción, así como detectar y facilitar la atención diferenciada a estudiantes en riesgo y con características

²⁵ Cabe mencionar que el modelo pedagógico del bachillerato a distancia es el mismo para todos los programas que atiende, por lo que no contempla la especificidad del estudiado en el presente trabajo.

sobresalientes. Trabaja con base en un modelo de terapia breve sistémica²⁶ (B@UNAM, 2009, s/p).

En efecto, los tutores dan seguimiento a los estudiantes durante uno o los dos años del bachillerato, por lo que llegan a conocer a los estudiantes no sólo respecto a su situación académica, sino también económica, familiar, laboral, etc. Suelen estar atentos a sus inquietudes, conflictos, logros, etc., los contienen cuando es necesario y les ayudan a enfrentar las diferentes situaciones que podrían hacerlos desertar. Por esta razón, generalmente, mantienen una comunicación muy estrecha con ellos, a través de diferentes medios dentro -chat, mensajes privados- y fuera de la plataforma -correo electrónico, WhatsApp, llamada telefónica-, y de manera continua durante los diferentes cursos.

El asesor o asesora por su parte, entabla una relación distinta con los estudiantes, pues sus funciones son atender las consultas de los estudiantes; dar seguimiento continuo a sus actividades y frecuencia de sus accesos; revisar, evaluar y retroalimentar tanto trabajos como exámenes; así como conducir y coordinar las actividades grupales; y moderar los foros y sesiones de chat (B@UNAM, 2011). Su trabajo, resulta de gran importancia, ya que brinda atención personalizada a los estudiantes en las asesorías que se dan exclusivamente bajo demanda. Para poder desempeñar este papel, es necesario ser experto en la asignatura que imparten, contar con dos años de experiencia como docentes de bachillerato, poseer conocimientos básicos en el manejo de las TIC y certificarse como asesores del curso a impartir.

Como puede observarse, los asesores están encargados de atender los aspectos académicos del curso, aunque esto no lo exime de tener una relación cercana con los estudiantes ni excluye la posibilidad de apoyarlos en cuestiones personales, independientemente de canalizarlos con el tutor. De hecho, debe estar en comunicación permanente con los estudiantes dentro de la plataforma, respondiendo a sus mensajes en máximo 24 horas (B@UNAM, 2009) y preguntándoles cómo se siente y cuál es su avance en el curso. Así, se espera que los asesores sean mediadores en la construcción del conocimiento más que transmisores de información, ayuden a los estudiantes a organizar sus tiempos para la realización de sus actividades, promuevan la metacognición y los alienten a seguir aprendiendo y dar su mejor esfuerzo.

Tanto el tutor como el asesor deben comunicar a los estudiantes desde el inicio de cada curso, las funciones de cada uno, de este modo se canalizan las inquietudes o dudas de los alumnos y se brindan las pautas para establecer relaciones distintas con una u otra figura. Ciertamente, existen diferentes elementos que permean los vínculos que pueden establecer con uno u otro, por lo que no es posible determinarlos a partir de las normas. Sin embargo, esta diferenciación entre ambos actores influye en la mirada que tienen sobre ellos los estudiantes y la manera en que

²⁶ Las bases fundamentales de esta terapia que toman en consideración los tutores son: que el estudiante sea quien construya las soluciones para los asuntos que obstaculizan su vida académica; que los tutores utilicen un lenguaje propositivo para establecer rapport e intervenir sin brindar soluciones; y que se logre un proceso de cambio rápido y se amplifique ante el estudiante, a través del diálogo y diferentes técnicas. (B@UNAM, 2009)

interactúan con ellos.

El o la responsable de sede es otro de los actores importantes en el programa Juntos en línea, pues a diferencia del tutor y asesor, su interacción con los estudiantes es diaria y presencial. Éste es considerado por FONABEC como “facilitador del aprendizaje y responsable del acompañamiento personal de cada uno de los alumnos del centro **CODAF**” (FONABEC, 2016). Se encarga de garantizar el acceso de los estudiantes a los centros durante los horarios establecidos, así como el uso apropiado de los equipos de cómputo. Además, contribuye a hacer cumplir las normas en los centros, ayuda a resolver cualquier problemática que se presente, para lo cual mantiene contacto directo y constante con él o la tutora. Cabe mencionar que, aun cuando muchos de ellos orientan a los estudiantes para la realización de las actividades de las asignaturas, esto no forma parte de sus funciones, pues esto corresponde a los asesores (Graciela, responsable, entrevista, 2017).

Para convertirse en responsable, es necesario tener estudios de Psicología, Pedagogía o Sistemas a fin de poder orientar a los estudiantes en el aspecto académico y en muchas ocasiones personal. Aunado a ello, recibe capacitación sobre el uso de la plataforma utilizada en el bachillerato, el uso y llenado de formatos vinculados al programa, manejo de grupos y de situaciones problemáticas que aquejan a los jóvenes (Andrés, responsable, entrevista, 2016). Esto último resulta muy importante, debido a que convive diariamente con los estudiantes y requiere contar con herramientas para apoyarlos y enfrentar junto con ellos múltiples desafíos.

Además de estos tres actores, consideramos que es pertinente tomar en cuenta a todos aquellos que contribuyen con los estudiantes en la realización de sus actividades académicas al explicarles algún tema, brindarles retroalimentación, etc. Entre ellos podemos encontrar a los familiares, parejas, compañeros del bachillerato, trabajo, etc., y profesores particulares presenciales o en línea. En este caso no es posible esbozar algún perfil en específico, pero podemos decir que todos ellos poseen conocimientos en diferentes grados, sobre la materia en la que apoyan a los estudiantes.

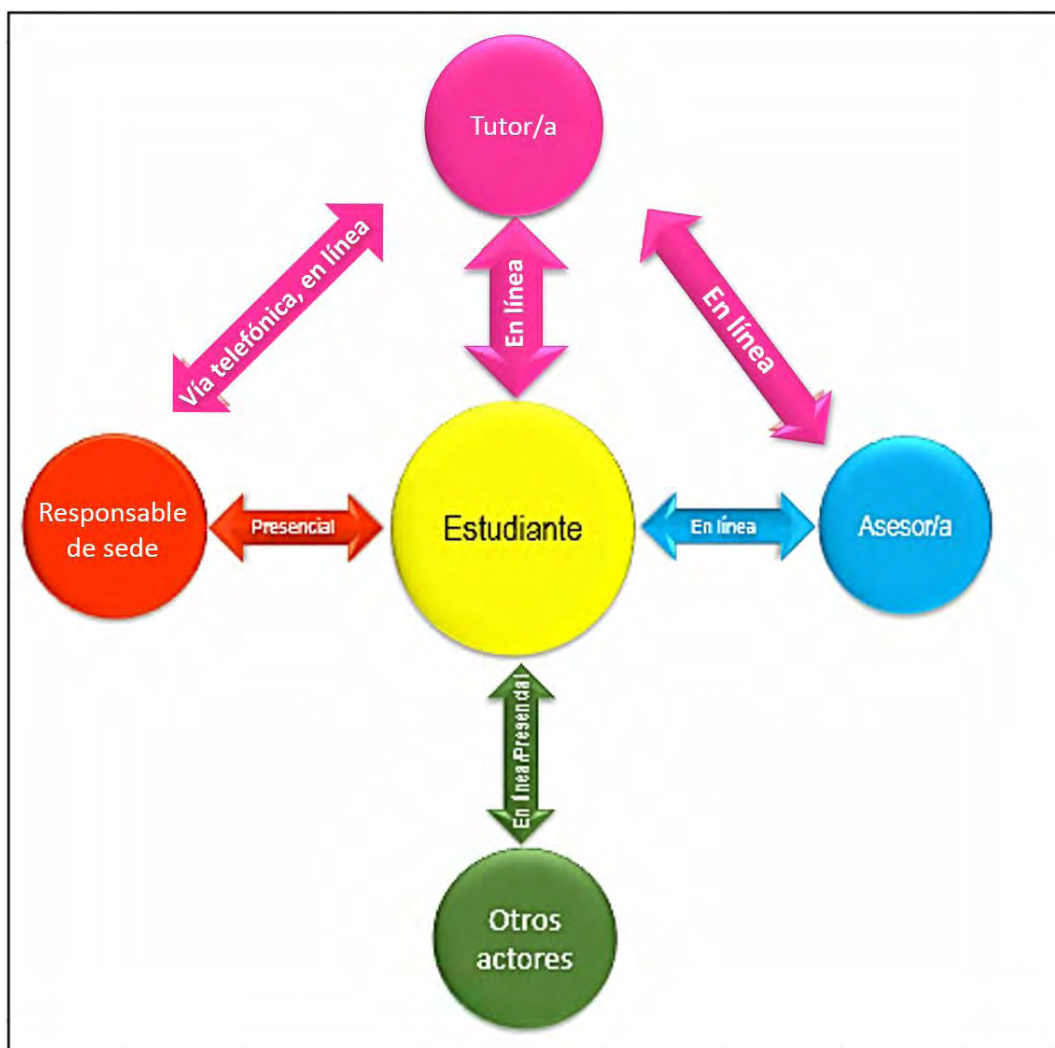


Figura 4. Actores educativos del bachillerato en línea

En relación con estos cuatro actores, se encuentran los estudiantes quienes son el centro de nuestra investigación y por ello, nos interesa plantear la forma en que está concebido desde el modelo pedagógico del bachillerato. Respecto **a esto se señala que se [...]** asume que el estudiante es un ser tendiente a la autonomía, capaz de auto-regular su proceso de aprendizaje, y que es a partir de la activación de conocimiento previo, de la incorporación activa de nuevo conocimiento y de la potenciación de diversas habilidades que logra un **desarrollo integral sólido**” (B@UNAM, 2009). En esta caracterización resulta interesante que la autonomía y autorregulación aparecen como elementos importantes de ser estudiante en línea, sin embargo, se señala que es tendiente y capaz, lo que permite no dar por hecho que es autónomo y plantear alternativas para ayudarlo a lograrlo.

A diferencia de lo que sucede en un curso presencial, que se desarrolla normalmente en el aula y que cuenta con un

profesor que presenta contenidos, explica y resuelve en directo las posibles dudas del alumno, en un curso a distancia, **donde el contenido de la o las asignaturas ha sido “mediatizado” (en este caso, a través de Internet), el alumno debe** definir con mayores niveles de autonomía las estrategias que utilizará para abordar los contenidos, de la forma que organizará su tiempo para alcanzar los objetivos y el modo en que aprovechará los distintos recursos que se ponen a su disposición para aprender mejor (B@UNAM, 2011).

Así, la responsabilidad de aprender recae más en los estudiantes, lo cual implica no sólo el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan ser más autónomos, sino también un alto grado de apropiación tecnológica para usar y obtener los mayores beneficios de todos los recursos tecnológicos a los que tiene acceso dentro y fuera de la plataforma. Esta forma de concebir a los estudiantes es muy relevante, en tanto que, durante el bachillerato se plantea como un ideal y al mismo tiempo como una exigencia que marca la identidad estudiantil.

3.4 Entorno virtual

El entorno virtual de la generación del programa Juntos en línea se alberga en la plataforma Moodle en su versión 1.9²⁷, con una interfaz modificada por la UNAM para que sea sencilla de usar para los tutores, asesores y estudiantes. Así mismo, se buscó que pudiera ser adaptable para acceder a ella desde distintos dispositivos, como tabletas y celulares.

El acceso a todas las secciones que se describirán a continuación está permitido para los estudiantes y no hay ninguna regulación respecto al orden para hacerlo, únicamente se les solicita que en los espacios de interacción - foros, chats, mensajes privados- se dirijan a los demás con respeto y si no se utilicen palabras altisonantes (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016). Del mismo modo, no hay una regulación del tiempo para dicho acceso, ya que los estudiantes pueden hacerlo en cualquier momento del día que lo requieran, pues la plataforma permanece abierta las 24 horas. Sólo en el caso de la realización y entrega de actividades para evaluación, se estipulan fechas y horarios que deben ser respetados por los estudiantes, aunque en algunas ocasiones son negociados considerando las adversidades que presenta en contexto de los estudiantes y su vida personal (Jerónimo, estudiante, 19 años, entrevista, 2017).

La pantalla principal desde la que los estudiantes acceden a sus cursos puede dividirse en tres partes, considerando su organización:

²⁷ La generación que estudiamos cursó sus asignaturas en esta versión de Moodle, pero actualmente el bachillerato tiene una más reciente.

1. Menú principal: del lado izquierdo de la pantalla, es posible ingresar a las distintas actividades que tiene el curso, tales como las tareas, cuestionarios, exámenes y foros; además de algunos medios de comunicación como el chat. Por otra parte, se incluye un Menú de asignatura a partir del cual se tiene acceso al contenido de ésta, los mensajes, el avance de actividades de cada uno, la lista de participantes, entre otros. Esta sección de la pantalla podría considerarse como la más importante debido a que permite acceder a todas las partes del curso que podrían interesar a los estudiantes. Sin embargo, tendremos que reconsiderar esta suposición a la luz del análisis de los registros sobre los desplazamientos de los alumnos en la plataforma.

2. Detalle de curso: en la parte central de la pantalla, se visualizan todas las actividades del curso de acuerdo con la unidad que corresponden y a través de ella puede accederse a éstas de manera directa, sin tener que ingresar al contenido. Idealmente, la realización de las actividades requiere el estudio de cada uno de los temas, por lo que no representaría ningún problema para el aprendizaje que los estudiantes puedan tener acceso a ellas de manera directa. No obstante, consideramos necesario analizar el lugar que tiene esta sección en el andar de los estudiantes en general y particularmente, en relación con el ingreso a los contenidos.

3. Personalización y seguimiento: en la parte derecha de la pantalla los estudiantes pueden ingresar a su perfil, así como dar seguimiento a sus calificaciones y a todos los movimientos que ha realizado en la plataforma en diferentes periodos de tiempo. En este caso, el perfil resulta de gran interés para nuestra investigación, ya que los alumnos son quienes lo personalizan a partir de la fotografía o imagen que ellos elijan para mostrar a los demás y tienen la posibilidad de anotar sus intereses. Por ello, nos parece necesario analizar el contenido de las fotografías que son parte de su perfil e incluso la ausencia de la misma.

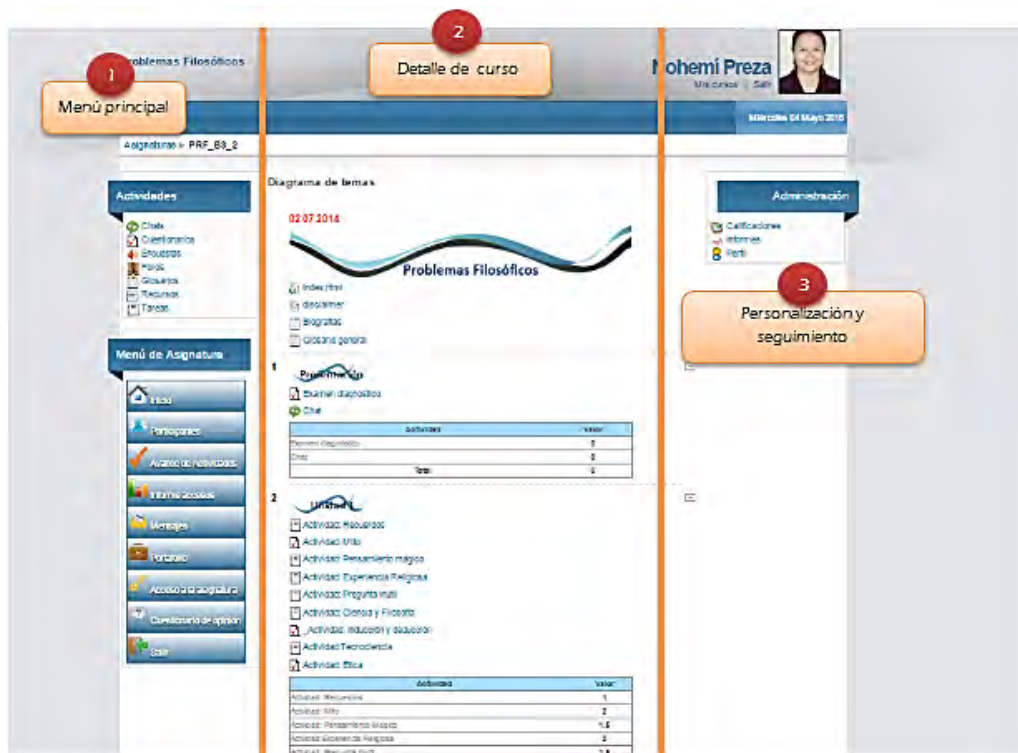


Figura 5. Pantalla principal de acceso a cursos

Ahora bien, al ingresar al contenido de la asignatura puede visualizarse una pantalla diferente a la principal, la cual también puede dividirse para fines analíticos en tres secciones:

1. Menú principal: del lado derecho de la pantalla se incluye un menú que permite establecer conexiones con otras partes del curso, así como sitios externos que sirven de apoyo académico a los estudiantes. Cada botón del menú aglutina una serie de recursos de índole similar, como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

Icono	Nombre	Recursos que aglutina
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none">  Mensajes  Fono  Chat
	Herramientas	<ul style="list-style-type: none">  Buscador  Calculadora  Tutorial Inducción  Soporte  Otros tutoriales
	Apoyo	<ul style="list-style-type: none">  Glosario  Biografías  Referencias  Géneros académicos
	Mi curso	<ul style="list-style-type: none">  Participantes  Calificaciones  Examen Final  Créditos
	Recursos	<ul style="list-style-type: none">  Diccionario RAE  Dicc. Filosófico  Biblioteca digital  Atlas Mundial  Museos
	Salir	

Figura 6. Menú principal dentro de los cursos

Cabe mencionar que las opciones que se despliegan en el caso de Apoyo y Recursos pueden variar, dependiendo del tema sobre el que versa el curso. En este caso se incluye el Diccionario filosófico debido a que la asignatura que estamos tomando como ejemplo es Problemas Filosóficos.

2. Menú de contenido: en la parte superior de la pantalla se incluye un menú que permite navegar entre las unidades y los temas que constituyen el contenido. Con éste se busca que los estudiantes puedan dirigirse a la parte específica que deseen sin tener que visualizar todas las pantallas hasta llegar a dónde pretendan hacerlo.

3. Contenido: debajo del menú de contenido se visualiza el texto con las imágenes, las tablas, los diagramas, etc. que pertenece a las diferentes unidades. Dado que cada una de ellas está compuesta por más de una pantalla con textos, los estudiantes pueden navegar a través de éstas utilizando tres flechas que permiten ir adelante, atrás o arriba.



Figura 7. Pantalla de contenido

El andar de los estudiantes en las opciones que se despliegan en cada parte del menú resulta relevante para nuestra investigación debido a que podría mostrarnos parte de las prácticas pedagógicas que los estudiantes llevan a cabo y van construyendo como parte de su identidad. Pensamos, por ejemplo, en la autonomía e iniciativa que pudieran mostrar al consultar información complementaria o utilizar los recursos que se les ofrecen, a fin de enriquecer su aprendizaje, lo cual pudo haber sido propiciado por su **“reciente” incursión en los** estudios en línea o tal vez ya era común en su vida estudiantil durante su paso por la educación presencial. No obstante, la observación sobre este andar no fue posible, dado que la plataforma no tiene registros sobre el desplazamiento de los estudiantes en estas secciones, por lo que sólo pudimos obtener información a través de las entrevistas a profundidad sobre algunas de las secciones por las que los estudiantes navegan -como se verá en el siguiente capítulo-, pero no fue lo suficientemente detallada para establecer una trayectoria de desplazamiento específica.

Al observar las diferentes secciones que tiene la plataforma nos llama atención que se incluya solamente una destinada a la convivencia entre los estudiantes más allá de las actividades académicas, lo que sería equivalente al patio o los pasillos de la escuela, o todos aquellos lugares en los que los estudiantes buscan la interacción sólo con sus pares. Ésta es llamada Cafetería, se ubica en la pantalla inicial antes de entrar a los cursos y consiste en una sala de chat en la que se puede conversar sobre cualquier tema. Resulta interesante que esta sección no aparece mencionada en ninguna de las entrevistas a los estudiantes o en las interacciones observadas, lo que nos hace inferir que su uso no es común y la convivencia entre los estudiantes no sucede ahí.

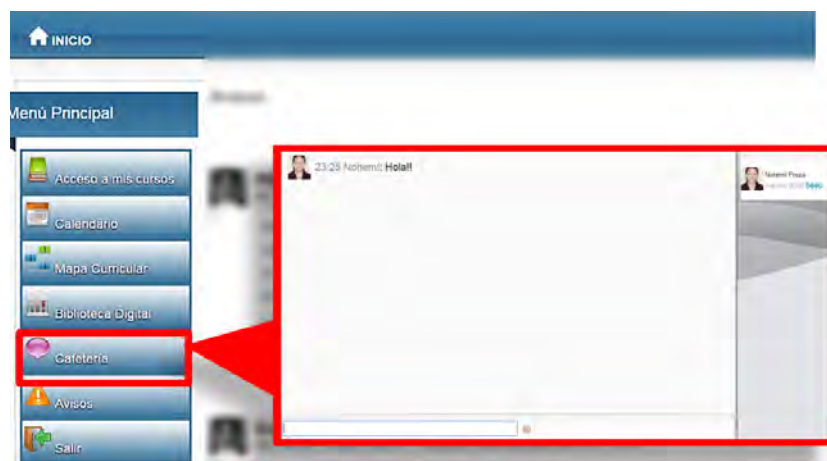


Figura 8. Chat de la sección Cafetería

Ahora que hemos dado un panorama general sobre organización y estructura de las pantallas a través de las cuales los estudiantes acceden a los cursos, señalaremos algunas de las funciones pedagógicas de algunos elementos –llamados actividades dentro de la plataforma- que son parte de ellos. Nos interesa rescatar las funciones pedagógicas de cada uno de estos elementos, debido a que nos permite contrastarlas con las prácticas que ocurren en relación con ellos y al mismo tiempo, recuperar aquellas que podrían darnos pistas sobre la identidad de los estudiantes.

Elemento	Función pedagógica
Tareas	Las actividades que realizan los estudiantes para ser entregadas y evaluadas por los asesores son enviadas a través de una ventana que les permite adjuntar sus archivos. El asesor no sólo pone una calificación numérica, sino que también da una retroalimentación sobre el trabajo enviado. Mediante estas tareas se pretende que los estudiantes refuercen sus aprendizajes y sean evaluados continuamente.
Cuestionarios	Los exámenes de tipo diagnóstico y final son parte de todos los cursos, su estructura regularmente es la de una prueba objetiva, algunos de los reactivos se califican automáticamente y otros manualmente. Se utilizan para evaluar los aprendizajes previos o los adquiridos durante el curso, así como para enriquecerlos a partir de la retroalimentación que brindan los asesores en cada una de las respuestas que se marcan como erróneas o parcialmente correctas.
Foros	Los foros son espacios en los que tanto estudiantes como asesores exponen sus puntos de vista sobre algún tema en particular relacionado con el curso. En él no sólo pueden compartirse textos sino también imágenes, audios y videos. Se incluyen como parte de las actividades correspondientes a las asignaturas, a fin de promover el diálogo y la discusión académica sobre los temas abordados de manera asincrónica.
Chats	Los chats son espacios en los que estudiantes y asesores pueden conversar sobre temas académicos y no académicos, pues por ejemplo pueden utilizarse para que el asesor aclare dudas o para que los estudiantes conversen sobre asuntos de su vida personal. No siempre forman parte de las actividades de los cursos, por lo que su uso es voluntario y depende principalmente de si se desea establecer una comunicación sincrónica e inmediata.

Elemento	Función pedagógica
Glosarios	Los términos que son complejos y forman parte de los contenidos, se incluyen en los glosarios como parte de los recursos que se ofrecen a los estudiantes para enriquecer su aprendizaje. Normalmente su uso es voluntario, aunque también se sugiere por parte de los asesores o en ocasiones se incluye como parte de alguna actividad.
Encuestas	La encuesta de opinión es un espacio en el que se recuperan los puntos de vista de los estudiantes sobre el curso, con base en una serie de reactivos cuyas respuestas se van graduando mediante una escala y se incluye un espacio en blanco para anotar comentarios en caso de que así lo deseen.
Mensajes	Los estudiantes, asesores y tutores tienen la posibilidad de comunicarse a través de mensajes privados que se almacenan y registran en la plataforma. Evidentemente, la principal función de estos es establecer comunicación entre los actores mencionados, pero también permiten dar seguimiento a las dudas, comentarios y problemáticas planteadas por los estudiantes.

Tabla 10. Función pedagógica de las actividades de la plataforma

Cabe mencionar que tanto el asesor como el tutor tienen acceso a todas las actividades de los estudiantes, por lo que no hay secciones en las cuales escapen a la mirada de éstos. Únicamente los mensajes privados que se envían entre sí son inaccesibles a éstos, aunque existen otros actores como el coordinador²⁸ que podría leerlos debido a los privilegios que tienen en la plataforma. Esto, contrasta con la escuela, en donde los estudiantes ocupan lugares que están fuera de la supervisión de los docentes u otros actores educativos, y pueden conversar sobre sí mismos e incluso **realizar actividades “fuera de las normas”**.

Por supuesto, no tratamos de plantear que los tutores, asesores o coordinadores dediquen su estancia en el entorno virtual a vigilar todos y cada uno de los movimientos de los estudiantes, sin embargo, resulta relevante en tanto que **esta posibilidad de “ser vistos” en cualquier momento**, puede influir de manera importante en lo que los estudiantes hacen o no dentro de la plataforma. De hecho, nos preguntamos si esta es una de las razones que explican la falta de mensajes sobre su vida personal en los chats, por ejemplo.

Estos aspectos son los que nos permiten pensar en la particularidad de los estudiantes en línea y el cambio en las prácticas pedagógicas aprendidas en la educación presencial, considerando lo que este entorno virtual posibilita o no. Aunque reconocemos con claridad que éste, si bien constriñe las prácticas pedagógicas no las determina.

²⁸ Este actor se encarga de “[...]asegurar el cumplimiento de las funciones de asesor y tutor que permiten un aprendizaje robusto en todos los estudiantes, a través de la supervisión y retroalimentación de su desempeño, y de la prevención y resolución de conflictos o fallas en la atención oportuna, así como aportar al Coordinador general del programa los informes estadísticos de alumnos, asesores, tutores que permitan una mejor toma de decisiones. A partir de rutinas diarias claras, en las que muestrea el avance y cumplimiento de las acciones e intervenciones esperadas por parte de esas figuras académicas, el coordinador previene y soluciona posibles fuentes de conflicto o de bajo desempeño. Constituye un guardián de la calidad y de la productividad en el programa.” (B@UNAM, 2009) Éste no fue incluido en el apartado anterior debido a que no interactúa de manera directa con los estudiantes.

3.5 Entorno físico

Los Centros Comunitarios de Aprendizaje FONABEC (CODAF) son el entorno físico del programa Juntos en línea, **éstos se definen como “[...] espacios físicos, con equipos de cómputo e Internet, en comunidades donde la educación media superior es escasa o nula” (FONABEC, 2016)**. Por esta razón, se encuentran establecidos en colonias o comunidades en las que la población tiene ingresos económicos bajos y las actividades económicas predominantes son el comercio, la ganadería y la agricultura (Mónica, responsable, entrevista, 2017).

Los seis centros que visitamos se ubican en comunidades que cuentan con servicios básicos como agua, electricidad y drenaje, además de contar con pavimentación y vías de comunicación cercanas que les permiten a los estudiantes y responsables de sede transportarse hasta ellos. Prácticamente todos los centros se encuentran albergados en inmuebles que fueron construidos previamente y no exprofeso para éstos, los cuales pertenecen a las comunidades o a las asociaciones vinculadas con FONABEC para promover el bachillerato (CODAF, notas de campo, marzo 2017). Sólo en uno de los casos, los integrantes de diferentes comunidades se organizaron para conseguir financiamiento y construir un inmueble para establecer una especie de centro social y desde el inicio consideraron la inclusión de un espacio específico para el CODAF (Mónica, responsable, entrevista, 2017).

Sin embargo, la localización de los centros dentro de los edificios que los albergan nos parece relevante, en tanto que, **como señala Viñao (2016) “[...] la distribución interna de los espacios construidos [...] refleja la relevancia asignada a las funciones o actividades que en ellos se llevan a cabo. El mero hecho de que existan o no es ya un dato significativo. Se detecta, además, la existencia de una cierta lógica interna que indica dónde deben situarse dichos espacios en función de la tarea a que se destinan. [...] Primero, pues, hay que atender a la existencia o no de un espacio específico para la función o tarea de que se trate. Después, a su ubicación, su relación con otros espacios, sus dimensiones y su disposición interna” (p. 42)**. En este sentido podemos decir, por una parte, que la distribución de los edificios es lineal -a excepción de uno que es curvilíneo-, y por otra, que en algunos de éstos los centros comparten el espacio con otros servicios -médico, educación básica a través del INEA, biblioteca, etc.- que se brindan a la comunidad, mientras en otros lo hacen con las oficinas de las organizaciones responsables.

En el primer caso, el centro se ubica al fondo del edificio frente o al lado de otros lugares que se ocupan como aulas en donde se imparten diferentes cursos que no necesariamente están vinculados al bachillerato a distancia o a los talleres que imparte FONABEC. Esto podría responder a una lógica escolar basada en el supuesto de que todo espacio

cuya función sea educativa, debe tender a cerrarse a la vista del exterior para ser acotado, más o menos aislado (Viñao, 2016), que permita la focalización en las actividades académicas sin distracciones. No obstante, es difícil afirmar que así sea, pues no siempre quienes ahora ocupan los espacios tienen información precisa de las razones de la ubicación del centro, y generalmente señalan que “siempre ha estado ahí”, “desde antes era el salón de cómputo”, “el salón estaba libre y se adaptó”, entre otros (CODAF, notas de campo, marzo 2017).

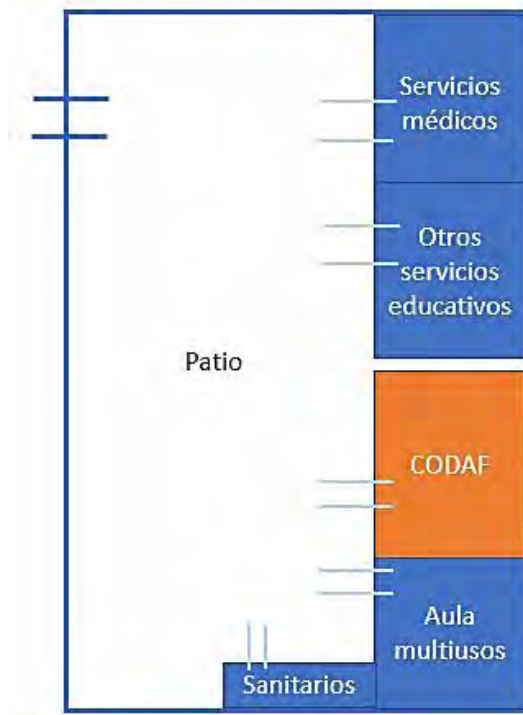


Figura 9. Ejemplo de distribución en la que el centro CODAF se ubica al fondo

En el segundo caso, el centro se localiza al lado de las oficinas de la organización y sus ventanas permiten ver y ser vistos por el exterior, lo cual podría hacernos suponer que existe la intención de no aislar a los estudiantes y generar un vínculo con otros que no están dentro del CODAF. Sin embargo, la decisión sobre el lugar en que éste se encontraría fue tomada considerando el lugar más adecuado para llevar a cabo la instalación de la red y las computadoras o por encontrarse disponible al momento de establecerlo (Nancy, responsable, entrevista, 2017).

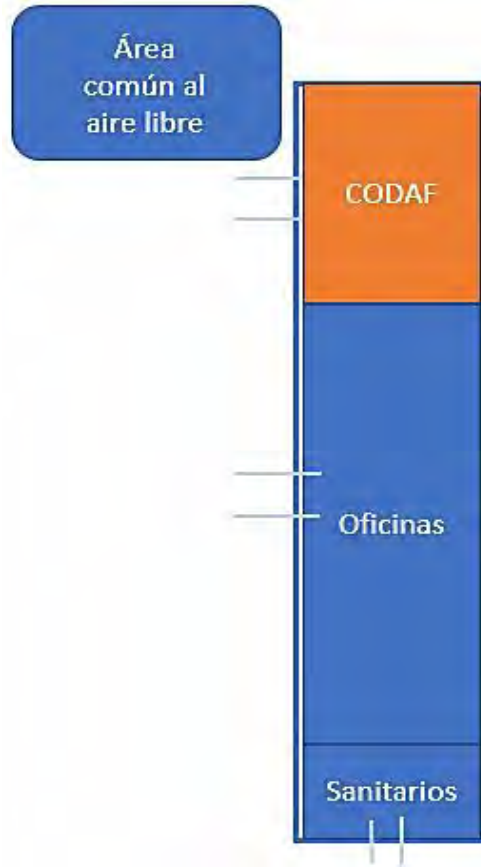


Figura 10. Ejemplo de distribución en la que el centro CODAF tiene vista al exterior

Independientemente de la ubicación de los centros, todos los edificios tienen áreas comunes que generalmente son patios exteriores o interiores, en los que se pueden desarrollar diferentes actividades coordinadas por los talleristas o responsables. Aunque también pueden ser ocupadas por los estudiantes en diferentes momentos del día para tomar recesos o llevar a cabo alguna actividad recreativa.

Ahora bien, los centros están conformados por uno o hasta tres "cuartos", en este último caso pueden ser contiguos o estar uno sobre el otro cuando hay dos plantas. En su interior, se encuentran los equipos de cómputo distribuidos sobre mesas individuales con divisiones o colectivas sin divisiones, las cuales están dispuestas de tres formas: en L, en filas para que los estudiantes se sienten uno detrás de otro o en dos filas para que los estudiantes se sienten uno al lado del otro y al mismo tiempo den la espalda a quienes se sientan en la otra fila. En todos los casos, los responsables cuentan con un equipo de cómputo y un escritorio cuya disposición, generalmente, les posibilita observar las pantallas de los equipos de cómputo. En la mayoría de los espacios se incluye un pizarrón, mobiliario para resguardar materiales del centro -estantes, gavetas, etc.-sillas y algunas mesas extra.

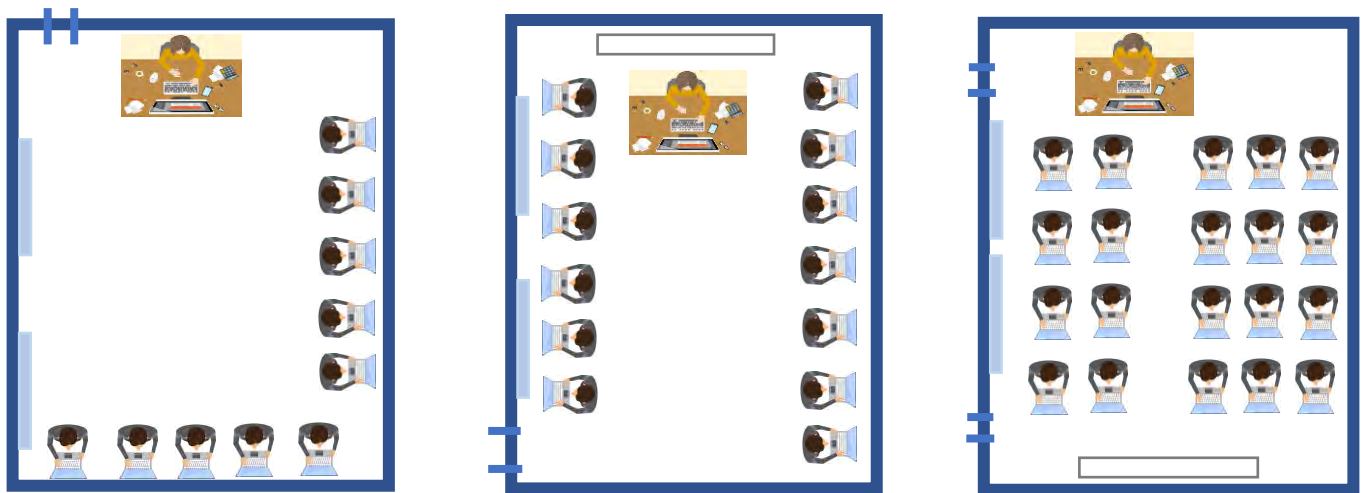


Figura 11. Tipos de distribución interior de CODAF

Como señala Viñao (2016), en los espacios educativos “[e]s ya conocida, y analizada en repetidas ocasiones, la relación existente entre las características espaciales del aula –forma, dimensiones–, la disposición de las personas y objetos en la misma, y los métodos pedagógicos pretendidos o empleados” (p. 47). Sin embargo, en el caso de los centros no es muy claro que la decisión respecto a la distribución tenga un criterio pedagógico, sino más técnico, ya que como señala uno de los responsables de sede, lo importante es que facilitara la instalación de los equipos de cómputo (Roberto, responsable, entrevista, 2017). Sólo podríamos vincular de manera más directa la ubicación de los escritorios de los responsables y de los equipos de cómputo, que permite el control y la vigilancia de las actividades estudiantiles.

La predominancia del criterio técnico podría explicarse no sólo porque en general, los espacios de los centros tuvieron que ser adaptados, sino también porque si su principal función es brindar la posibilidad de tener acceso a un equipo de cómputo e Internet, no necesariamente podría caracterizarse como un espacio educativo aun cuando impartan talleres en éste. No obstante, la aparente ausencia de criterios pedagógicos para su distribución no evita que ésta abra o cierre posibilidades de interacción y establezca límites, como lo hace en cualquier otro lugar.

Lo que se debe hacer y no en este espacio, está regulado primordialmente por el reglamento de cada uno de los centros. Dentro de las normas comunes a los CODAF visitados podemos identificar: el uso apropiado de los equipos de cómputo, la utilización del Internet sólo con fines académicos, la convivencia respetuosa entre los estudiantes, la asistencia diaria de quienes optan por estudiar el bachillerato en éste y el cuidado de las instalaciones al evitar comer dentro de ellas y cualquier tipo de daño. En algunos casos, se incluye la prohibición del acceso a redes sociales mediante el bloqueo del acceso a éstas, así como el uso de dispositivos de almacenamiento (como USB) y de celulares

(Roberto, responsable, entrevista, 2017). Además, resulta interesante que, en uno de los casos, se solicita llevar puesto el uniforme diariamente a las generaciones de estudiantes que hayan acordado portarlo²⁹.

En cuanto al tiempo, también está regulado en primera instancia por los horarios establecidos, éstos varían, pero por lo general el matutino es de 8 o 9 am a 2 a 4 pm; y el vespertino de 3 a 4 pm a 8 a 10 pm. Los responsables invitan a los estudiantes a ser puntuales al entrar y a avanzar en sus actividades durante el día para poder salir a tiempo, pues en caso de no retrasarse significativamente, les solicitan que se queden más tiempo para terminarlas (Melisa, estudiante, 26 años, entrevista, 2016). Durante la jornada, los estudiantes organizan los momentos de la realización de su trabajo considerando el plan de trabajo semanal que les envía el asesor, por lo que los responsables únicamente verifican que lleven a cabo sus actividades y a medio día o media tarde hacen un receso para que coman o sólo descansen (CODAF, notas de campo, marzo 2017). En algunos centros, los responsables han acordado con los estudiantes la supresión de este descanso intermedio con el fin de poder avanzar en su trabajo de acuerdo con su plan o retirarse un poco más temprano de lo habitual (Amanda, estudiante, 23 años, entrevista, 2016).

Las salidas del centro durante el horario de trabajo no están prohibidas, si lo necesitan pueden hacerlo siempre que lo acuerden con el responsable, por ejemplo, para ir al médico, recoger a sus hermanos o hijos de la escuela, etc., pues éste se encuentra a cargo de ellos y “[...] por cuestiones de seguridad [deben] saber en dónde se encuentran, especialmente en el caso de los menores de edad (Nancy, responsable de sede, entrevista, marzo 2017). De manera muy similar a este caso, podemos decir que aun cuando hay reglas para el uso del espacio y tiempo, tienen cierto grado de flexibilidad pues por ejemplo, los estudiantes pueden llegar más tarde de la hora en que inician las actividades en el centro, siempre bajo el compromiso de terminar en tiempo y forma (Arturo, estudiante, 18 años, entrevista, 2017), o también el horario del descanso puede atrasarse o adelantarse de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (CODAF, notas de campo, marzo 2017). Así mismo, las del uso del espacio también se flexibilizan en algunas ocasiones, por ejemplo, comenta Marcial (estudiante, 18 años, entrevista, 2017) que a veces los martes les permiten **revisar su Facebook “un ratito” o realizar otras** actividades diferentes a la de la plataforma, en consideración al cansancio que sienten por haber presentado examen un día antes.

Además de las normas mencionadas, la organización del tiempo también se ve trastocada por la impartición de los talleres que, de acuerdo con Hernán (estudiante, 25 años, entrevista 2017), muchas veces se superpone a los trabajos

²⁹ En uno de los centros una generación de estudiantes propuso la portación del uniforme, a fin de ser distinguidos en la comunidad. A partir de entonces, los responsables lo discuten con padres y estudiantes y si ellos aceptan se les solicitan que lo lleven diariamente. Éste consiste en un suéter con el escudo de la UNAM, una playera con el logo de FONABEC y un pantalón o falda. Con el tiempo, cada generación ha añadido o suprimido alguna prenda, pero la mayoría lo porta. En caso de no hacerlo, el responsable sólo los invita a ponérselo y presentarse con él, pero no hay una consecuencia que afecte a los estudiantes (CODAF, notas de campo, marzo 2017).

que deben entregar en el bachillerato en línea. Lo mismo ocurre con las salidas organizadas por FONABEC, las cuales le parecen muy atractivas, pero al mismo tiempo resultan un poco estresantes en tanto que genera atraso en sus actividades y, en consecuencia, bajas calificaciones por no entregarlas en tiempo y forma.

Sin embargo, estas actividades hacen particular el tipo de interacciones que tienen los estudiantes entre ellos y con otros actores educativos. En primera instancia, aun cuando el bachillerato es completamente en línea, los jóvenes coinciden en diferentes momentos en los centros y conviven presencialmente mientras realizan sus actividades académicas. En segunda, la coordinación de este programa procura generar grupos de acuerdo con la organización de los centros, de modo que los estudiantes tienen la posibilidad de trabajar juntos *online* y *offline* -aunque no siempre ocurre así-; lo cual podría causar que su experiencia sea muy distinta a aquellos que sólo o al menos prioritariamente, tienen contacto *online*. En tercera, los cursos y talleres presenciales que imparte FONABEC los convocan y les permiten convivir presencialmente a partir de actividades distintas a las del bachillerato.

En este sentido, su identidad estudiantil se ve atravesada por diversas prácticas que no sólo tienen lugar en el ciberespacio, sino también por otras que están ancladas a un espacio físico que, si bien no es una escuela tradicional, alberga actividades académicas y formativas. Ciertamente, no partimos de la idea de la separación entre la vida *online* y *offline* de los sujetos, pues asumimos que son dos dimensiones articuladas; por lo que resulta de gran interés cómo las prácticas vinculadas a los procesos educativos que tienen lugar en los CODAF se articulan con las que se llevan a cabo en los cursos en línea.

Esto llama nuestra atención, particularmente porque de acuerdo con Andrés (responsable, entrevista, 2016), para muchos estudiantes los centros se vuelven un referente de construcción de identidad, en tanto que les permite cultivar un sentimiento de pertenencia y equipararlo con la escuela a la que asistieron durante los niveles educativos anteriores. De aquí que nos preguntamos cómo se entrelazan –y quizá mezclan- las prácticas pedagógicas que los jóvenes hicieron parte de su vida estudiantil durante la primaria y secundaria, con las que se generan entre el espacio educativo en línea y el presencial en el que participan. Además, nos lleva a cuestionarnos si hay cambios en su identidad estudiantil y en qué sentido, aun cuando en este caso no se pierde del todo el espacio físico, pero sí se desdibuja la disciplina escolar y la organización de los tiempos como las conocían, tal como lo discutiremos con mayor amplitud en el siguiente capítulo.

3.6 Participantes

Como mencionamos en el capítulo anterior, para llevar a cabo la presente investigación invitamos a participar a los estudiantes de una generación del programa Juntos en línea, así como a la tutora y a algunos responsables que los

han atendido. Por supuesto, la mayoría de los participantes son los estudiantes, sin embargo, el análisis sobre la forma en que su identidad es construida fue enriquecido por los demás participantes, cuyos cargos y nombres con los que identificamos en este trabajo se enlistan a continuación.

Nombre	Cargo
Adela	Tutora
Andrés	Responsable
Damián	Responsable
Enedina	Responsable
Graciela	Responsable
Mónica	Responsable
Nancy	Responsable
Roberto	Responsable
Sofía	Responsable

Tabla 11. Tutora y responsables que participaron en las entrevistas semiestructuradas

En cuanto a los estudiantes podemos decir que quienes conforman dicha generación son en su mayoría jóvenes de entre 15 y 25 años, aunque también pueden encontrarse adultos entre 35 y 40 años. Todos provienen de comunidades alejadas de bachilleratos públicos a los que podrían acudir o cercanas a algunos cuya oferta no les es atractiva por diferentes razones. En el caso de la generación que estudiamos, la población estudiantil vive en Ciudad de México, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Nuevo León, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro y Yucatán. Así mismo, la mayor parte de ésta se encuentra conformada por mujeres como puede observarse en la siguiente gráfica³⁰.

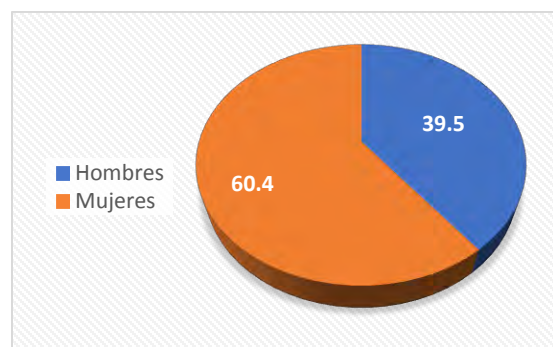


Figura 12. Porcentaje de estudiantes por género
Fuente: Elaboración propia basada en registros de estudiantes en plataforma

Ahora bien, los estudiantes que aceptaron participar en las entrevistas viven en algunos de los estados mencionados, y como señalamos en el capítulo dos, la mayoría son mujeres. Algunas de ellas tienen hijos y viven con su pareja,

³⁰ No incluimos el número de hombres, mujeres ni el total de estudiantes para evitar la identificación de la generación estudiada.

mientras que en el caso de los estudiantes no comentó tener hijos. A continuación, presentamos los nombres con los que aparecen sus valiosas intervenciones en este documento -los cuales fueron cambiados a efectos de resguardar su identidad-, así como sus edades y el lugar en el que estudian, es decir, hogar o centro CODAF.

Nombre	Edad	Lugar en el que estudia
Amanda	23	CODAF
Anastasia	19	CODAF
Azucena	17	CODAF
Damariz	36	CODAF
Julián	20	CODAF
Lucía	17	CODAF
Melisa	26	CODAF
Sonia	37	CODAF
Perla	21	CODAF/Hogar
Abril	21	Hogar
Andrea	25	Hogar
Denise	36	Hogar

Tabla 12. Estudiantes que participaron en las entrevistas a profundidad

Nombre	Edad	Lugar en el que estudia
Abigail	19	CODAF
Adolfo	17	CODAF
Anabel	17	CODAF
Arturo	18	CODAF
Bruno	17	CODAF
Catalina	18	CODAF
Dora	29	CODAF
Eliodora	20	CODAF
Eloy	18	CODAF
Ema	19	CODAF
Hernán	25	CODAF
Jareni	18	CODAF
Jerónimo	19	CODAF
Jofiel	17	CODAF
Jonás	19	CODAF
Josefina	18	CODAF
Justino	17	CODAF

Nombre	Edad	Lugar en el que estudia
Kenia	30	CODAF
Lizet	17	CODAF
Marcial	18	CODAF
Marlene	20	CODAF
Martín	18	CODAF
Mateo	18	CODAF
Mayté	29	CODAF
Menelao	20	CODAF
Michel	25	CODAF
Mireya	18	CODAF
Nuria	17	CODAF
Nora	27	CODAF
Paloma	28	CODAF
Tamara	18	CODAF
Yeni	25	CODAF

Tabla 13. Estudiantes que participaron en las entrevistas grupales

Respecto a los estudiantes entrevistados a profundidad podemos decir que todos provienen de familias en las que los padres no cursaron ningún nivel educativo o sólo la primaria o secundaria, mientras que los hermanos de una parte de ellos tienen estudios de bachillerato o universitarios; la otra parte tiene hermanos que no realizaron estudios al igual que los padres. Resulta interesante que algunas de sus madres estudiaron la primaria y secundaria durante su adultez en los programas que ofrece el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) o acuden frecuentemente a tomar cursos de diversa índole en los centros sociales, y que justamente ellas fueron quienes exhortaron a sus hijas a inscribirse al bachillerato en línea.

Mi mamá iba a unos cursos de tejido, ahí donde está bachillerato, entonces se enteró por los carteles que ponían y quiso avisarme y pues aquí estoy (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

Por otro lado, una parte de todos los entrevistados coincide en haber ingresado de manera casi inmediata al terminar la secundaria, mientras la otra, tuvo que hacer una pausa en sus estudios antes de entrar al bachillerato en línea y no en un presencial por varias razones. Una de ellas es la falta de recursos para desplazarse a un plantel, así como comprar uniformes y útiles escolares e incluso pagar colegiaturas o cuotas, tanto en escuelas privadas como en públicas. También la flexibilidad para decidir los momentos más propicios para estudiar a lo largo del día y no tener que desplazarse hasta una escuela en un horario fijo, es una razón de peso especialmente para quienes trabajan y/o tienen hijos.

Lo que pasó fue que se me olvidaron las inscripciones, también porque tardé como una semana en sacar mi certificado, de todos modos, no podía hacer nada por la inscripción. Luego me enteré de esta prepa, me dijo una de mis primas, entonces le dije a mi mamá que mejor me metía aquí, si no iba a dejar un año de estudiar hasta que sacara mi certificado. Entonces me decidí por esta opción y ya fue entonces que me gustó la prepa en línea, para mí era una nueva forma para mí de estudiar. (Marcial, estudiante, 18 años, entrevista, 2017)

Por otro lado, para algunos estudiantes que no lograron presentar el examen de admisión o inscribirse, vieron una opción viable en el bachillerato en línea porque coincidieron con el inicio de las inscripciones y así podrían comenzar a estudiar de inmediato, sin tener que esperar un año. Aunado a ello, en diferentes casos no presentaban interés en la oferta de las escuelas de educación media superior cercanas a su domicilio, debido al **“ambiente”**, la ubicación -zona de inundaciones o con altos índices de delincuencia-, las carreras técnicas y horarios disponibles.

Otra de las razones para matricularse en el bachillerato en línea es el interés por estudiar en una modalidad distinta recomendada por sus pares, tales como primos, hermanos o amigos. Para quienes asumen esta razón, expresan que querían vivir una nueva experiencia, diferente a lo que ya conocían de la escuela y que era arriesgarse a conocer algo nuevo, pues la otra ya la han experimentado siempre (Lizet, estudiante, 17 años, entrevista, 2017). Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes entrevistados que ingresaron de manera inmediata al bachillerato no trabaja.

Para algunos estudiantes la pausa en sus estudios se presentó durante los primeros semestres del bachillerato a causa de la falta de recursos para cubrir los gastos que implicaba ir a la escuela; pero también a que el plantel donde se inscribieron no respondía a sus intereses en cuanto a los horarios o la carrera deseada. Además de estas dos razones, la reprobación de una cantidad significativa de materias los llevó a abandonar la escuela y dedicarse a realizar otras actividades hasta que alguien los invitó al bachillerato en línea o por decisión propia buscaron opciones para continuar estudiando.

Yo igual entré a una preparatoria, estuve estudiando lo que es un semestre, pero igual me tocó en el turno de la tarde y sentía que no me rendía para nada el día. Llegaba a mi casa y me salía y ya no hacía nada, y al otro día me paraba ya casi para bañarme, almorzar e irme otra vez a la escuela prácticamente. Como que no me sentí cómodo en ese horario, entonces me salí, de hecho, dejé de estudiar lo que restó, como medio año y me puse a trabajar. Para entrar aquí, me informó una compañera de la generación que acababa de salir, iba conmigo en la secundaria, pero ella entró luego, luego aquí. Entonces ella me dijo: “oye qué ¿onda contigo?”, “no pues es que ya me salí de la escuela”, “pues aquí está la preparatoria y está bien”. Y sí, me eché una vuelta y lo vi muy tranquilo. (Arturo, estudiante, 18 años, entrevista, 2017)

Mi mamá era la que trabajaba, pero se enfermó y no teníamos seguro y eran demasiados medicamentos. Entonces mi hermano estaba en el CETIS estaba en el último año y pues se tuvo que salir; y pues yo terminé la secundaria y ya no pudimos seguir estudiando. (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016)

Para otros, dicha pausa fue al egresar de primaria o secundaria, debido principalmente a la falta de recursos económicos para el pago de pasajes para acudir a la escuela, la compra de materiales, etc. Esto los llevó a suspender sus estudios para comenzar a trabajar a fin de contribuir al ingreso familiar o quedarse en casa a

ocuparse de los quehaceres domésticos durante un tiempo. Sin embargo, no implicó alejarse de cualquier estudio, algunos siguieron tomando cursos de diferente índole -como computación, diseño gráfico e inglés-, ya sea porque los ofrecían gratuitamente o porque podían cubrir su costo con el ingreso derivado de su trabajo.

El trabajo comenzó a formar parte de la vida de los entrevistados a profundidad desde temprana edad, ya sea en la niñez o en la adolescencia, al participar en las actividades relacionadas principalmente con la agricultura y la elaboración de artesanías o como empleados en algún establecimiento. Actualmente, en su mayoría trabajan y estudian, debido a que requieren obtener un ingreso económico para sostenerse a sí mismos y en algunos casos a sus hijos u otros familiares que dependen de ellos. Sus trabajos son diversos, sin embargo, tienen en común que presentan cierta flexibilidad en tiempos -p.e. nana, empleada doméstica, mensajera- o son los fines de semana en comercios o de medio tiempo en fábricas, talleres o granjas. Las características de estos empleos les permiten estudiar durante horarios establecidos por ellos mismos en los CODAF o en casa, pues los de tiempo completo les reducen las horas de dedicación a cada una de las asignaturas, lo cual es una gran preocupación para ellos dado su deseo de continuar estudiando³¹.

Mi primer trabajo a los 14 años fue de taquillera de un cine lo recuerdo mucho porque mi hermana fue la que me metió y de ahí pues como mi pueblo era de artesanos de alfarería, pues me iba a pintar, a rellenar, ahora sí que iba a los talleres a que nos dieran el trabajo y este nos pagaban poquito, además trabajábamos mucho tiempo. Entonces yo le decía a mi mamá pues si quiera para el kilo de frijol de la semana. (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016)

La posibilidad de dejar de trabajar no sólo es complicada sino prácticamente remota, debido a que todos viven con su familia, ya sean padres y hermanos -en algunos casos cuñados y sobrinos-, o pareja e hijos. Ésta requiere su ingreso para poder solventar sus necesidades cotidianas básicas o en algunos casos, es utilizado por los estudiantes para sostenerse ya que su familia no tendría posibilidades para hacerlo mientras estudian el bachillerato.

En este sentido, trabajar y estudiar constituye una parte sustancial en su vida puesto que organizan su tiempo y espacio, además de permitirles aprender, llevar a cabo diversos proyectos que han planteado para su vida y brindarles una sensación de logro. Por ello, cuando hablan de su vida estudiantil siempre hay un vínculo con lo que ocurre en la laboral, pues una regula a la otra, aunque es esta última la que marca los tiempos y espacios en los que desarrolla la primera.

Trabajar en cosas diferentes te hace conocer lugares nuevos, comidas nuevas, gente amable. Llegar a donde nunca pensaste que llegarías. Y lo bueno, lo que agradezco es que me ha tocado gente buena, gente amable, que me ha ayudado. Trabajar como nana tiene muchos beneficios; en una tortillería pues sufres, pero a la vez, te ayuda demasiado. Dos trabajos que distintos, te dan nuevos conocimientos, así son. (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016)

Atravesando la vida estudiantil y laboral -de aquellos que la tienen-, se encuentra la familiar, la cual está siempre presente dada la posibilidad de estudiar en casa por completo o parcialmente, pero los momentos de convivencia se ven reducidos por la necesidad de dedicar tiempo al estudio y el trabajo. Para la mayoría esto resulta complicado porque tiene un gran interés por estar con su familia más tiempo aun cuando ésta se muestra comprensiva ante su situación,

³¹ Esto es justamente lo que ha ocurrido a un par de estudiantes entrevistados, quienes obtuvieron una propuesta de trabajo de tiempo completo y por ello tuvieron que retirarse de los centros CODAF. Por ello, han decidido buscar otro empleo que les permita tener un ingreso y al mismo tiempo seguir estudiando.

y para otros a esto se suma la demanda de sus familiares constante -de la pareja especialmente- de pasar más tiempo con ellos.

Entre el trabajo, el estudio y su vida familiar, la mayoría de ellos construye espacios en los que puede disfrutar de la compañía de amigos o novios (as), y/o realizar actividades que son parte de sus pasatiempos, tales como bailar, escuchar música o pintar. El tiempo que puede destinar a ello es muy reducido comparado con el que corresponde a las otras actividades, no obstante, resultan importantes en su vida en tanto que les permite esparcirse y enfrentar el estrés generado principalmente por las demás actividades.

De este modo, el espacio y tiempo de su vida estudiantil se ve atravesada por los correspondientes a su vida laboral, familiar, amistosa, amorosa y de esparcimiento; por lo que su identidad como estudiantes también lo está. En los siguientes apartados, buscaremos explicar cómo se ha ido conformando esta identidad y los elementos que van formando parte de ella a partir de estos cruces.

3.7 Conclusiones

En este capítulo mostramos algunos elementos del contexto académico de los participantes de esta investigación, el cual está vinculado con el programa Juntos en línea, en el cual se encuentran inscritos. Dicho programa coordinado por la UNAM y FONABEC les ofrece estudiar el bachillerato en línea en la plataforma Moodle y espacios físicos para poder tener acceso a computadoras e Internet en los centros CODAF. El modelo pedagógico de este bachillerato busca brindar a los estudiantes una formación sólida y al mismo tiempo, propiciar el desarrollo y el fortalecimiento de la autonomía en ellos. Además, plantea el ideal del estudiante en tanto que define lo que se espera de éste, así como lo que puede y debe hacer.

Para los estudiantes, quienes tienen trayectorias escolares y de vida diversas, esta posibilidad de estudiar el bachillerato constituye una oportunidad de seguir estudiando después de algunos años de haber estado fuera de la escuela o de egresar de la secundaria sin los suficientes recursos u opciones viables para asistir a un bachillerato presencial. Dado que la mayoría de los entrevistados ya no sólo pueden dedicarse a estudiar debido a que trabajan y/o tienen hijos, estudiar el bachillerato es un reto importante por enfrentar. Además, los tiempos y espacios correspondientes a la educación presencial, en los que su identidad fue construida, sufren cambios importantes que generan movimientos en ésta, tal como discutiremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Tiempo y espacio: de la educación presencial a la educación en línea

Como mencionamos en el capítulo uno la construcción de la identidad tiene lugar en espacios y tiempos específicos, organizados culturalmente. En el caso de la escuela, el espacio y tiempo constriñen diversas formas de aprender y enseñar, y constituyen los elementos fundamentales de la organización escolar, pues son éstos los que permiten o impiden ciertas prácticas (Viñao, 2002). De aquí que resulte importante comenzar nuestro análisis enfocándonos en estas dos dimensiones.

El propósito de este capítulo es analizar las características del espacio y tiempo en que la identidad estudiantil de los entrevistados fue construida durante la educación presencial y las continuidades y discontinuidades a las que se han enfrentado al iniciar el bachillerato en línea. Aun cuando el espacio y el tiempo nunca pueden considerarse desvinculados, en este caso nos permitimos analizar el tiempo primero, con el fin de brindar más detalles e hilar más fino los datos encontrados y mostrar los cambios en éste, de aquí que incluso presentamos primero lo que refiere a la educación presencial y luego el bachillerato en línea. Posterior a ello, presentamos el análisis del espacio conjuntando los datos de la educación presencial y el bachillerato en línea, debido a que respecto a la primera solo logramos recopilar datos generales acerca de cómo era el espacio escolar de los entrevistados.

4.1 Del tiempo a los tiempos superpuestos

4.1.1 El tiempo en la escuela

Tal como mencionamos en el capítulo uno, el tiempo es organizado por cada cultura, lo cual implica que cada una genera ritmos específicos que se expresan en las secuencias y duración determinadas para cada actividad. En el caso de la cultura escolar, con su relativa autonomía, se observa también una organización muy clara del tiempo que aun cuando es específica de la escuela también tiene una relación con la forma en que se organizan los tiempos de la vida extraescolar de los estudiantes. En las escuelas occidentales toda la vida se organiza con base en tiempos específicos, de modo que, como se señala Adam (1999) las interacciones entre quienes participan en ésta conforman una sinfonía de campanas, horarios y fechas de entrega. Estos son marcadores de tiempo basados en el reloj y no en el avance propio de los estudiantes o las necesidades de los profesores. De este modo, el ritmo de trabajo está predeterminado dado que institucionalmente se señala cuándo, con qué frecuencia y por cuánto tiempo estudiantes y profesores deben llevar a cabo diferentes actividades (Adam, 1999).

Este ritmo y la especificidad de tiempos son aprendidos por los estudiantes a partir de su asistencia diaria a la escuela, así como la supervisión constante (Linares y Storinio, 2007) tanto de los profesores como de los padres de familia. Esto puede observarse en la vida de los estudiantes entrevistados quienes en su mayoría cursaron el preescolar, la primaria y la secundaria en el sistema

Cuando iba a la primaria todos los días me despertaba, tomaba el desayuno que mi mamá me preparaba y me ponía el uniforme que me había planchado. Siempre me decía "ya desayuna porque ya se te va hacer tarde". En la secundaria me tenía que levantar más temprano porque pasaba el transporte que nos llevaba hasta la escuela, porque de otro modo tenía que tomar otros dos camiones. (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016)

escolarizado³², en el turno matutino y acudían a instituciones públicas ubicadas relativamente cerca de sus comunidades. Las mañanas entre las 7 y 8 am, para ellos eran el inicio de su día por lo que debían asearse, vestir el uniforme, desayunar, preparar su almuerzo -en casi todos los casos- e ir a pie hasta la escuela -en la mayoría de los casos-, todo esto solos o en compañía de sus hermanos y bajo la supervisión de la madre.

La entrada a la escuela debía llevarse a cabo alrededor de las 8 o 9 am, pero si llegaban tarde, la mayoría era acreedor a una llamada de atención o reporte. Una vez dentro de la escuela, los estudiantes mencionan que tomaban sus clases sin señalar más detalles al respecto de la organización de los tiempos, sin embargo, la mayoría de ellos menciona el receso como uno de los momentos que marcaban cada día en la escuela. En él solían comer su

En la mañana nos íbamos muy temprano, tomábamos nuestras clases, salíamos a receso, me comía mi tortita y cuando podía jugaba básquet (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016).

almuerzo, jugar y conversar con sus compañeros, así como convivir con algunos profesores a los que se acercaban para comentar asuntos relacionados con su vida personal y, en muy pocos casos, académicos.

En este sentido, constituía un momento de esparcimiento y convivencia tanto con sus compañeros como con algunos profesores. Al terminar su jornada escolar cuya duración era de cinco a siete horas, regresaban a su casa en compañía de sus hermanos o amigos, por lo que tenían posibilidades de conversar con ellos durante la caminata que la mayoría hacía.

De este modo, podemos observar que la hora de entrada, el receso y la salida son los marcadores que los estudiantes reconocen como parte de los momentos fijos que organizaban el tiempo de su vida estudiantil. Dentro de éstos las actividades que llevaban a cabo estaban directamente relacionadas con su vida académica, lo cual se resume en lo que la mayoría señala al referir que tomaban sus clases, así como con la convivencia que tenían con compañeros y profesores. Esto deja fuera cualquier otra actividad no relacionada con estos dos aspectos, lo cual hacía que los estudiantes experimentaran la suspensión que Simons y Masschelein plantean, la cual refiere a la interrupción temporal del tiempo pasado y futuro. Ésta implica la eliminación de cualquier tipo de expectativas,

³² Tres de las estudiantes estudiaron en el INEA la secundaria alrededor de los 17 años. Sus casos no están considerados en este punto debido a que la organización del espacio y tiempo que caracterizó esta etapa en su vida estudiante se discutirá más adelante con relación al bachillerato en línea.

exigencias, papeles y deberes desconectados de la escuela **permitiendo así que** “los niños [y los jóvenes] aparezcan como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como **materias escolares**” (Simons y Masschelein, 2014, pp.36-37).

Saliendo de clases me tenía que regresar pronto porque mi mamá este sí nos tenía muy controladas por ejemplo en el tiempo, de que “te quiero aquí si sales a tal hora, entonces no te debes de pasar a tal hora”. Entonces nada más salíamos y córrele para la casa. Cuando llegaba me daba muchísimo sueño porque pues a esa hora el sol está muy fuerte y aparte me venía caminando. Entonces ya nos cambiábamos, me ponía a lavar todo el trasterío y después de eso me ponía a hacer mi tarea. Como mi mamá nunca ha sido nochera, ya por muy tarde a las 8 o 9 teníamos que estar dormidas, sólo cuando teníamos muchísima tarea, nos teníamos que desvelar. Al otro día nos levantábamos y era lo mismo (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016)

Dicha suspensión no implica que el tiempo escolar esté aislado del tiempo externo, pues es condiciona otros tiempos sociales (Viñao, 2002). En el caso de los entrevistados, por un lado, las actividades realizadas por la mañana estaban vinculadas con el tiempo específico para entrar a la escuela. Por el otro, si bien al salir de la escuela y llegar a sus hogares, el tiempo y era regulado generalmente por su madre, -quien en algunos casos no

estaba en casa por encontrarse laborando, en tanto que organizaba los momentos para realizar los quehaceres domésticos, comer, etc, también estaba vinculado a través de la realización de la tarea.

La mayoría de los estudiantes coinciden en que el momento para hacer la tarea era después de comer, dado que así era solicitado por sus madres. Así, las tareas escolares eran realizadas durante las tardes -a excepción de uno de los estudiantes que la llevaba a cabo en la noche-, a menos que fueran muy extensas, como ocurría cuando cursaban la secundaria. De este modo, la tarea puede verse no sólo como una actividad entre las otras, dado que de ella dependía en cierto modo el acontecer de lo que restaba del día. Si después de ella restaba tiempo antes de dormir, los estudiantes podían llevar a cabo actividades de esparcimiento tales como dibujar, escribir, salir a jugar con sus amigos o sólo descansar; aunque en algunos casos ese era el momento para ayudar con los quehaceres domésticos.

En la tarde este me regresaba a mi casa y cuando llegaba a mi casa pues hacía mis trabajos ¿no? Comía primero, después hacía mis trabajos y ya cuando ya terminaba ayudaba en mi casa y así hasta que me dormía. Nunca me gustó hacer la tarea muy tarde o desvelándome. (Lucía, estudiante, 17 años, entrevista, 2016)

La tarea en este caso resulta un ritual de instrucción dado que tiene lugar en un solo día escolar inmediatamente después de las clases. Este tipo de rituales está vinculado con el reforzamiento de lo aprendido, el establecimiento de un vínculo entre el hogar y la escuela, y la enseñanza sobre la responsabilidad de administrar el tiempo (Angulo y León, 2010). El vínculo que generado entre el hogar y la escuela tiende un puente entre el tiempo que organiza la vida en cada uno de estos espacios, causando que en el hogar también se dedique un tiempo específico a realizar la tarea, el cual es un punto de referencia para realizar las demás actividades. Dicho tiempo, según Adam (1999) sigue la misma lógica del tiempo dividido que impera en la escuela.

Esta forma de organizar el tiempo era repetida todos los días de la semana, lo cual les permitía generar cierta rutina que conforme avanzaban en los grados escolares se iba haciendo más familiar. Dicha repetición posibilita tener la **sensación de estabilidad y control, pues como señala Adam “la repetición de ciclos se convierte en patrones reconocibles. Nombrar y numerar estas repeticiones las hace predecibles, permite la anticipación y planeación, crea una sensación de propiedad y control”** (Adam, 2004, p.102).³³ Así, los estudiantes podían observar un orden específico en el tiempo, conformado por secuencias y diferentes duraciones que marcaban el ritmo de sus prácticas pedagógicas.

Luego nos decía mi padrastro, “se tienen que levantar temprano a quitarle la hoja a tantas varas” y como a veces mi hermano y yo nos quedábamos dormidos, ya no nos dejaba ir a la escuela para que lo hiciéramos. A nosotros no nos gustaba faltar a la escuela y por eso nos poníamos a llorar. (Amanda, estudiante, 23 años, entrevista, 2016)

Ciertamente, en algunas ocasiones había interrupciones en la suspensión que les brindaba la escuela y este tiempo ordenado debido a la participación en algunas actividades económicas llevadas a cabo por la familia tales como la agricultura o la elaboración de ciertos productos. También las enfermedades de sus

madres o hermanos podían ocasionar que no asistieran a la escuela o tuvieran que organizarse de manera diferente temporalmente. Sin embargo, el tiempo en su vida estudiantil generalmente transcurría como lo describimos más arriba.

Los tiempos específicos marcados por la escuela, aunque divididos en unidades, secuencias, periodos, etc. representan diferentes ciclos que son interdependientes, igual que otros fuera de la escuela tales como el día y la noche o las estaciones del año (Adam, 1999). De aquí que aun cuando son segmentados y dosificados se encuentran articulados de tal modo que en su conjunto parecen ser uno solo que se repite diariamente y que se distinguen claramente de otros tiempos. Por ejemplo, el tiempo escolar es distinto al de los fines de semana, las vacaciones o las celebraciones como la Navidad. Esto explica desde nuestro punto de vista, que los estudiantes al narrar su rutina escolar sólo señalaran algunos de los marcadores que les permitían distinguir ciertos momentos fijos dentro de ésta, pero referían a él como si fuera un mismo tiempo, aunque supervisado por diferentes figuras.

Dicha supervisión a la que refieren los entrevistados, muestra que la regulación del tiempo en su vida estudiantil durante su niñez y adolescencia se encontraba a cargo de la escuela y la familia, en tanto que pautaba los diferentes momentos en los que ellos llevaban a cabo sus actividades. A partir de ello, establecían las rutinas cotidianas que marcaban los ritmos con los que se movían las relaciones que tenían con otros sujetos, por ejemplo, sus compañeros

³³ “Repeating cycles become recognizable patterns. Naming and numbering these repetitions makes them predictable, allows for anticipation and planning, creates a sense of ownership and control.” (Adam, 2004, p.102). La traducción del inglés al español es nuestra.

en y fuera la escuela o sus familiares en casa y fuera de ella.

De este modo, los estudiantes aprendieron a realizar actividades específicas que eran exclusivas de ellos, como la tarea o tomar clases en tiempos claramente delimitados que se articulaban generando la sensación de ser uno solo. Así mismo, aprendieron el ritmo con el que debían llevar a cabo dichas actividades, es decir la duración y velocidad ideal de cada una. Aunado a ello, asumieron su posición respecto a los profesores y sus padres, en tanto figuras que regulaban y determinaban dichos tiempos. Todo esto fue conformando su identidad estudiantil durante la educación presencial.

4.1.2 Los tiempos superpuestos en el bachillerato en línea

La organización del tiempo en el bachillerato en línea presenta algunas continuidades y discontinuidades respecto al descrito anteriormente y son justamente estas últimas, así como la articulación de ambas, la causa de cierto extrañamiento por parte de los estudiantes y los movimientos en su identidad.

El ritmo del bachillerato en línea sigue siendo marcado por la determinación de la duración, la velocidad y las divisiones del tiempo por parte de la institución que lo imparte. En este sentido, es la UNAM quien determina, con base en el plan de estudios del bachillerato, la división del tiempo en cursos y unidades, así como la duración que tiene cada uno. Por otro lado, en los centros CODAF también se determina la duración de la jornada de trabajo, sólo respecto al horario y los periodos de tiempo en que los estudiantes pueden asistir a hacer uso de las computadoras; aunque también regula el ritmo de trabajo al establecer horarios específicos para actividades extracurriculares como es el caso de los talleres.

De este modo, el tiempo de la vida estudiantil continúa siendo regulado institucionalmente, por lo que el inicio y final de los cursos, así como las fechas de entrega son marcadores importantes para la organización de la vida de los estudiantes. Sin embargo, la sinfonía de campanas, horarios y fechas de entrega no se observa más en el bachillerato en línea, pues desaparece la regulación institucional de los tiempos específicos para cada actividad y pasa a manos de los estudiantes. Únicamente en el reglamento del programa se señala que es responsabilidad del **alumno** “dedicar mínimo 25 horas a la semana al estudio en línea, incluyendo la elaboración, envío de actividades y, si el asesor lo solicita, su corrección. Todo ello dentro del periodo programado por la coordinación operativa” (Reglamento escolar del programa Juntos en línea, art. 11). Sin embargo, no se especifica ninguna distribución de estas horas en particular.

El tiempo fijo para realizar las actividades en la escuela se flexibiliza en tanto que la duración y velocidad puede

variar de acuerdo con cada estudiante e incluso a los diferentes momentos en que un mismo estudiante haga sus actividades. Por ejemplo, algunos de ellos pueden tener mayor tiempo disponible durante el curso de una asignatura y no así en otra, por lo que pueden observarse entregas de trabajo puntuales en una y tardías en otra en un mismo estudiante (Plataforma, notas de campo, noviembre, 2017). Por otro lado, los horarios de entrada y salida, del receso y de la realización de actividades específicas ya no son completamente reguladas por alguien externo, de aquí que se flexibilicen e individualicen.

Ciertamente, quienes asisten a algún CODAF todavía experimentan la regulación del tiempo, aunque es un poco menos marcada que la que caracterizaba a la escuela. Si los estudiantes llegan más tarde de la hora en que abre el centro o si no asisten, no son sujetos a reportes o reprimendas por parte de los responsables (CODAF, notas de campo, marzo, 2017), en todo caso cuando es muy recurrente éstos conversan con los estudiantes para saber si hay algún problema que les impida asistir. También, se observa que en algunos centros los estudiantes solicitan autorización para salir del aula o al menos avisan a los responsables de su salida y acuerdan con ellos tiempos para dedicarse a actividades recreativas (CODAF, notas de campo, marzo, 2017).

Así mismo, en dichos centros se propone la realización de una serie de actividades cada día, sin que ello implique cierta obligación de llevarlas a cabo ni la determinación de tiempos específicos para cada una (Graciela, responsable de centro, entrevista, 2017). La distribución de las actividades propuesta se basa en los planes de trabajo³⁴ sugeridos para todo el grupo que son enviados por los asesores cada inicio de semana del curso -no todos los asesores los envían, aunque sí la mayoría de los que observamos-, considerando el tiempo en que deberían llevarlas a cabo para poder cumplir con las fechas de entrega marcadas en el curso. Estos planes de trabajo dan continuidad a la lógica del tiempo-reloj, dividido y matemáticamente segmentado que determina los tiempos ideales para realizar las actividades (Adam, 19993).

³⁴ En la Figura 13 se muestra un ejemplo de plan de trabajo sugerido por una asesora. Cabe mencionar que esta captura de pantalla y todas las que se muestran en adelante son tomadas directamente de la plataforma, por lo que es posible encontrar diferentes errores ortográficos y de redacción que no fueron corregidos.

Asesora [12:40]: Hola Ali te envío una sugerencia de como puedes ir entregando tus actividades por día

Fecha	Actividad a realizar
Jueves 2 de junio	Actividad 1. Imagen de Hans Holbein
	Actividad 2. Tesoro documental
Viernes 3 de junio	Actividad 3. Tesoro documental 2
	Actividad 4. Análisis sobre la extracción de metales preciosos en América durante el siglo XVI.
Lunes 6 de junio	Actividad 5. Las Reformas Borbónicas.
	Actividad 6. Oaxtepec
Martes 7 junio	Actividad 7. Carta de Leonardo Da Vinci a Ludovico
	Actividad 8. Reloj Mecánico
Miércoles junio	Actividad 9. Museo Virtual 1 Análisis de la obra de arte "El David" de Miguel Ángel.

Te recomiendo que no dejes de entrar ningún día a la asignatura y con toda confianza me comuniqués tus dudas, comentarios, acuerdos y desacuerdos.

Para comenzar te invito a participar en nuestro [Foro de presentación](#), en dónde deberás contar a tus compañeros, a qué te dedicas, tus inquietudes, qué haces en tus ratos libres, qué te gusta hacer y cuales son tus prioridades; comenta qué esperas del bachillerato y la materia.

Tienes el chat, el mail, y el foro para comunicarte conmigo y tus compañeros y tutores.

Sin mas por el momento,

¡Saludos y ánimos!

Figura 13. Ejemplo de plan de trabajo semanal enviado por mensajero a los estudiantes

En el caso de los estudiantes que no asisten a los centros CODAF, la regulación externa del tiempo que experimentan únicamente es la que refiere al inicio y fin de cursos, la entrega de actividades y la realización de exámenes. Dado que los exámenes deben presentarlos en los centros, dicha regulación es sobre la duración del examen y los horarios disponibles para realizarlo (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2017). De este modo, la organización del tiempo para realizar las actividades específicas depende de las preferencias y necesidades de cada uno.

Esta participación en la regulación de los tiempos resultó un gran cambio en su vida estudiantil, pues como lo señalamos en el subapartado anterior, durante la educación presencial se encontraban regulados por la escuela y la familia. Por ello, la mayoría de ellos tuvo que pasar por un periodo de ajuste, pues no sabían cómo organizar sus tiempos y al inicio solían perder la noción de las fechas de entrega y no tenían claridad sobre el ritmo de trabajo que debían tener para lograr enviar las actividades en los tiempos solicitados.

Al principio la verdad todo lo dejaba para la última semana y entonces era así como de "Ah ya no dormí casi una semana completa" y ya parecía zombi. Hasta que un día dije "no, me tengo que organizar mejor, tengo que organizar más mis tiempos para poder descansar un poco más y que rinda más", porque ya la verdad a la cuarta materia ya quería tirar la toalla. Pero pues ya empecé a ver que esto me pasaba porque precisamente no había organizado mis tiempos y todo lo estaba haciendo a la mera hora. Entonces poco a poco no, no digo que lo llevo al 100% pero poco a poco he ido cambiando algunas cosas en cuanto a tener mis tiempos para estudiar, mis tiempos para salir con mis amigos, para estar con mi familia, para ver una película o algo así (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

La dificultad para organizar los tiempos se debe principalmente a que durante la educación presencial los estudiantes aprendieron a trabajar con el ritmo marcado por el tiempo escolar descrito en el subapartado anterior y regulado por alguien externo. Por ello, la regulación del tiempo relacionado con los estudios de manera autónoma no era algo

Para organizarme normalmente pienso: si son ocho actividades y las tengo que hacer en una semana, yo las reparto no sé, tres actividades el lunes, tres el martes, dos el miércoles ¿no? Entonces ya me quedan dos días para hacer otras actividades. Es la única manera que tengo ahorita para poder hacer todas mis actividades porque luego no tengo nada de tiempo. A veces salen compromisos que uno no espera y pues ni modo, si hoy no entré hoy a la plataforma, mañana tengo que apurarme con este trabajo ¿no? (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

familiar para la mayoría de ellos, aun cuando para otras actividades vinculadas al trabajo o la vida familiar sí lo fuera. En este sentido, podemos decir que el tiempo en que su identidad estudiantil fue construida cambió y eso los hizo comenzar a generar diversas prácticas respecto a la organización de su tiempo, las cuales debían considerar los tiempos marcados por la institución para la entrega de actividades, el ritmo propio para aprender y los tiempos dedicados a otras actividades.

Por otra parte, la suspensión temporal que experimentaban en la educación presencial ya no es igual para los estudiantes que asisten a los centros CODAF, pues si bien al estar dentro de éstos se encuentran libres de toda exigencia en cuanto a roles o actividades no relacionadas con el bachillerato, dicha suspensión puede ser interrumpida en cualquier momento a causa de sus actividades laborales o familiares. De este modo, para algunos de ellos la necesidad de recoger a sus hijos de la escuela o un nuevo empleo con una jornada más larga que la del anterior, **los lleva a reducir el tiempo de esta suspensión o en muchos casos a dejar de asistir al centro “porque el tiempo no alcanza” para realizar sus actividades no relacionadas con sus estudios (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016).** En este sentido, la exigencia y al mismo tiempo oportunidad de la educación presencial sobre suspender su tiempo personal para entrar a un tiempo colectivo bajo la guía del profesor, para sincronizarse y compartirlo (Adam, 1999), realizando las mismas actividades durante una jornada compartida con un ritmo similar se desdibuja.

En el caso de los estudiantes que no asisten a los centros, dicha suspensión definitivamente desaparece en tanto que en el hogar o el trabajo no hay un tiempo dedicado a estudiar. Para la mayoría de los entrevistados, dedicar tiempo a estudiar ha reducido el que destinaban a realizar actividades de esparcimiento o convivencia con su familia

Toda la semana estoy a las carreras, dejo por ejemplo mi comida a medias, me voy, regreso, termino de hacerla, la preparo para darles de cenar cuando llegue a mi esposo, mis hijos, bueno es un rollo. Siempre trato de dar lo mejor. También voy a zumba porque es una forma de desestresarme, luego me dice mi marido “haces mucho ejercicio”, y le digo “ese no es ejercicio, es mi desestrés” porque a mí me gusta, lo disfruto cuando voy y me olvido ahora sí de que prácticamente un momento de todo, de todas mis actividades diarias que hago. (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016)

-aun cuando estudien desde casa-, por lo que expresan que a veces se sienten muy presionados y sobrecargados de trabajo, lo cual les ha hecho pensar en varias ocasiones en dejar el bachillerato sin que esto llegue a ser realidad. En sentido, el tiempo escolar que

conocían y fue construido su identidad deja de tener una clara distinción con los otros, pues de pronto parecen amalgamarse y otras tantas superponerse.

Este cambio en el tiempo les ha implicado, por un lado, una serie de tensiones generadas por la redistribución de tiempos dedicados a actividades diferentes del bachillerato y la valoración que de éstos hacen los estudiantes a diferencia de su familia, amigos, etc. Por el otro, los estudiantes han requerido negociar significados sobre cuándo, con qué frecuencia y duración deben estudiar, pues lo aprendido al respecto de ello en la educación presencial ya no tiene tanto sentido; de aquí que han tenido que negociar con ellos mismos sobre sus actividades laborales y con sus familiares, particularmente en el caso de las estudiantes que tienen pareja e hijos. Esto puede explicarse porque el marco de referencia sobre el tiempo con el que se miran los ciclos, las repeticiones de éstos, las secuencias, etc. constriñe la forma en que se ve éste y lo que se puede hacer (Adam, 2008). De aquí que, al partir del marco de tiempo aprendido en la escuela, los estudiantes veían con cierta extrañeza la falta de los tiempos específicos y la necesidad de generarlos por sí mismos. De este modo, el tiempo que articulaba diferentes ciclos y marcaba el ritmo de su vida estudiantil, se convirtió en tiempos que requieren ser organizados por ellos para poder estudiar, lo cual generó cambios en los significados respecto al tiempo.

Aunado a esta negociación, los estudiantes requirieron y han requerido acompañar a quienes se encuentran a su alrededor en una negociación similar, pues al partir del mismo marco del tiempo escolar de la educación presencial, a estos últimos les parece extraño, molesto, incómodo e incluso sin sentido esta organización del tiempo que los estudiantes han requerido hacer. Para muchos de sus familiares o amigos, al inicio el tiempo que dedicaban a **estudiar en casa era visto como una interrupción al tiempo “de estar con la familia” y por ello, “te hablan y no te dejan concentrar” (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016)**. En algunos casos, con el tiempo quienes están a su alrededor tienen más claridad en cuanto al tiempo en que ellos necesitan dedicar a estudiar, aunque no estén en la **escuela sino en el hogar o estudien en “un lugar que no parece escuela”, es decir en un centro CODAF**.

De aquí que la negociación de significados no haya sido ni esté siendo una tarea sencilla, y ha trastocado la forma que en miraban en tiempo escolar, especialmente lo que refiere a los tiempos específicos y fijos para la entrada, la salida, etc. A partir de esta negociación y su **experiencia con este “nuevo” ritmo, ellos han establecido una rutina que más o menos pueden seguir todos los días y les permite anticiparse a la forma en que trabajarán en los cursos, e incluso, explicar a los asesores desde el inicio cuál será su ritmo de trabajo**. De este modo, les hacen saber que están ahí, se encuentran trabajando y entregarán sus actividades.

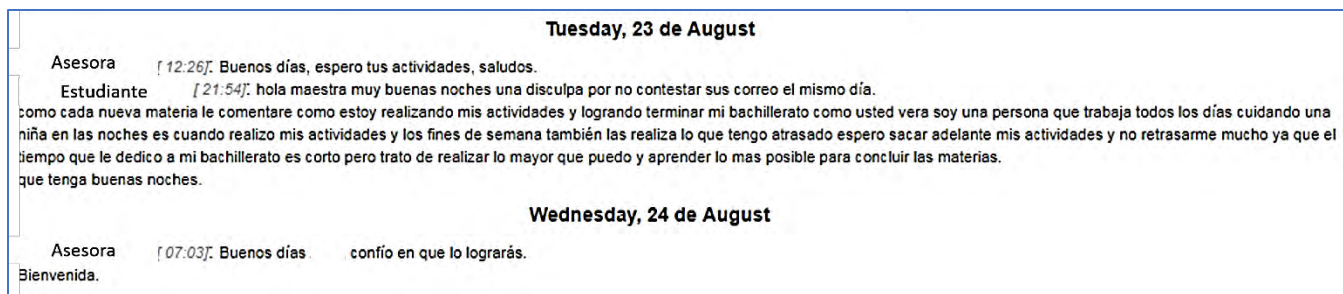


Figura 14. Aclaración por parte de estudiante sobre los tiempos que dedica al bachillerato

De acuerdo con lo observado sobre los tiempos para las entregas y el acceso a la plataforma, así como a lo señalado por los entrevistados, podemos decir que sus rutinas están ligadas a los horarios de los centros CODAF en los casos de quienes asisten a ellos. En su mayoría, esto es entre las 8 de la mañana y las 2 de la tarde, aunque también hay otros casos que pueden observarse entre las 2 y las 6 de la tarde, debido a que hay centros que se encuentran abiertos en el turno vespertino (Plataforma, notas de campo, noviembre 2017). Sin embargo, en ambos casos también pudimos observar accesos y entregas durante la noche (Plataforma, notas de campo, agosto 2016), pues como menciona Lucía, en muchas ocasiones el tiempo que trabajan en el centro no es suficiente para terminar las actividades y requieren continuar trabajando en casa (Lucía, estudiante, 17 años, entrevista, 2016). Esta necesidad de continuar trabajando en casa hace a los estudiantes miren sus diferentes tiempos como flexibles, pero también sobrepuestos, especialmente cuando esto se prolonga durante uno o varios cursos.

Lo que más me gusta de esta prepa es que no nos hacen correr, por ejemplo, yo entro en las tardes y se puede entrar a la plataforma y yo digo que está chido porque pues en una escuela así normal, aunque queremos entrar en la tarde o en la noche no se puede (Mireya, estudiante, 18 años, entrevista, 2017).

En el caso de los estudiantes que no asisten a los centros, se observa que generalmente acceden a la plataforma y hacen sus entregas entre las 7 de la noche y la 1 de la mañana (Plataforma, notas de campo, noviembre 2017). De acuerdo con lo comentado por ellos, normalmente entran a la plataforma después de volver de su trabajo y cenar, de este modo pueden dedicarle algunas horas antes de ir a dormir. Esto genera un nuevo ritmo en su vida estudiantil, pues algunos de ellos comentaron que no acostumbraban a realizar la tarea en las noches, pues sus madres no lo permitían y a algunos no les agradaba. Además, como lo mencionamos anteriormente, para poder hacer esto requieren negociar los tiempos con su familia, pues anteriormente los dedicaban a convivir con ellos y ahora no pueden hacerlo, aun cuando se encuentren en casa.

Cabe mencionar que si bien, los estudiantes normalmente trabajan dentro las horas señaladas, también pueden

observarse muchas variaciones debido a que aun cuando los tiempos laborales en general son fijos, en múltiples ocasiones cambian y les impiden llevar a cabo sus actividades académicas. Así mismo, las enfermedades propias o situaciones relacionadas con el cuidado de sus hijos o la solución de ciertos problemas familiares les impiden continuar con la misma rutina. Por ello, requieren hacer ajustes constantes en ésta, lo cual es muy distinto de su experiencia con el tiempo escolar de la educación presencial.

Estudiante [11:51]: Hola maestra, buenos días.
Antes que nada, una disculpa por los atrasos generados, se me ha complicado un poco la entrega de tareas, debido a cuestiones laborales del trabajo y por internet.
Le comento un poco del porqué de los atrasos. Mi horario de trabajo es de 3:00pm a 11:00pm, de lunes a sábado. Llego a mi casa entre 12:00am y 12:30am, de hecho hoy llegue a las 2:30am por cuestiones de producción, por lo que se tuvo que trabajar en horas extras.
En cuanto al internet solamente me conecto el en CC, de 9:00am a 12:00am, y como máximo a las 12:30am, porque si me retiro un poco más tarde ya no alcanzo el transporte que ofrece la empresa, el modo de transporte es por medio de bicicleta, tengo que recorrer 5km,
Otro de tallito es que en mi comunidad no hay ciber, pero estoy viendo la manera de contratar internet, aunque eso implica un gasto extra a la economía, pero si no contrato siempre estaré en probabilidades de atraso, porque esto ya me ha pasado con otras asignaturas.
Espero comprenda el porqué de los atrasos. Y gracias por su apoyo.
¡Que ten tenga un excelente fin de semana!

Fermin Asesora [21:49]: Hola Fermin

Muchas gracias por avisarme sobre esta situación, sé que lograrás ponerte al corriente y entregar todas tus tareas.

Mucho ánimo. Excelente fin de semana.

Figura 15. Explicación sobre la complejidad de los tiempos de la vida estudiantil por parte de un estudiante

Así pues, podemos decir que el tiempo escolar se ha convertido en tiempos superpuestos para los estudiantes del bachillerato en línea, por la forma en que se combinan y al mismo tiempo se enfrentan, lo cual requiere de la regulación de éstos considerando los tiempos institucionales. Los tiempos para estudiar, comer, divertirse y convivir con la familia se superponen y pierden su especificidad en tanto que, en muchas ocasiones leen mientras cocinan, realizan sus actividades académicas mientras comen y cuidan a sus hijos o sobrinos, etc. Aunado a ello, las interacciones con sus asesores y compañeros pueden llevarse de sincrónica o asincrónica en distintos momentos de sus cursos, especialmente los estudiantes que asisten a los centros experimentan estos cambios no sólo en el ritmo sino en la forma que se presenta el tiempo de dichas interacciones, lo que contrasta con la sincronidad vivida en la educación presencial.

Estos cambios en el tiempo tienen principalmente tres implicaciones en la identidad de los estudiantes. La primera es que ellos requieren asumirse como estudiantes autónomos, debido a que son responsables de regular su tiempo y organizarlo por sí mismos, generando así un ritmo distinto del que tenían en la educación presencial. La segunda es que tienen que enfrentar tensiones entre sus otras identificaciones distintas a la de estudiante, pues la suspensión de la escuela que les permitía no recibir ninguna exigencia respecto a otros roles durante la jornada escolar ya no la

viven más o no por completo. De este modo, ser un estudiante del bachillerato en línea implica no ser mamá, esposa, **hermano, etc. de tiempo completo “como debería ser”**. La tercera es que la negociación de los significados en torno al tiempo para estudiar es muy importante y modifica la forma en que los estudiantes se ven a sí mismos, como lo explicaremos en los siguientes capítulos.

4.2 Del espacio a los espacios múltiples

Como señalamos en el capítulo uno, la identidad es construida en un tiempo y espacio ordenado culturalmente; en el caso del primero hemos expuesto las características del correspondiente a la educación presencial de los entrevistados y el del bachillerato en línea, así como las implicaciones para su identidad de los cambios del segundo respecto al primero. Dado que el tiempo y el espacio son inseparables, ahora nos centraremos en el análisis del espacio escolar en el que la identidad estudiantil fue construida.

De acuerdo con Viñao (2016) el sentido del espacio como territorio, la percepción acerca de éste y su comportamiento espacial es resultado de un aprendizaje tanto social como cultural. Por ello, podemos decir que los estudiantes aprenden a ocupar el espacio escolar considerando lo que los profesores y otras figuras con las que interactúan en la escuela les enseñan sobre las prácticas que corresponden a uno u otro espacio con base en lo que un estudiante debe y puede hacer.

En el caso de los entrevistados, el espacio escolar presenta características similares a las descritas respecto al tiempo, pues también brindaba a los estudiantes del bachillerato en línea cierta suspensión al separarlo de los otros espacios cotidianos para ellos como el hogar. Por otro lado, tal como lo señalamos en el primer capítulo, este espacio se encontraba dividido en la mayoría de los casos, pues de acuerdo con los entrevistados, contaba por lo menos con patio, baños y aulas. En cada uno de ellos se realizaban actividades específicas que no podían llevarse a cabo en los otros, por ejemplo, los estudiantes refieren a tomar clases dentro de las aulas y salir al patio para tomar el receso (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016).

Además, se trataba de un espacio acotado con poca porosidad, en tanto que permitía la entrada de los padres de familia y los miembros de las comunidades sólo cuando se realizaban celebraciones tradicionales o ceremonias relacionadas con el cierre del ciclo escolar (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016). En general el acceso de éstos y su participación en actividades cotidianas se encontraba restringida y limitada a actividades específicas. En este sentido, las interacciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares eran entre profesores y estudiantes.

Fuera de la escuela el espacio en que los estudiantes realizaban actividades académicas era su hogar, al hacer su tarea por las tardes, como mencionamos anteriormente. El lugar destinado para ello era generalmente la mesa

después de comer, pues los demás lugares estaban destinados a otras actividades, como dormir, cocinar, bañarse, etc. Sin embargo, un par de los entrevistados comentan que sus madres les permitían hacer la tarea en sus habitaciones, pero en condiciones específicas, por ejemplo, sin música, sin hablar o jugar con los hermanos que compartían dicho espacio y sólo durante algunas horas en el día (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016). La tarea entonces era un puente no sólo entre el tiempo escolar y el de afuera, sino también entre el espacio escolar y el del hogar; no obstante, esto no significaba que el hogar se convirtiera en un espacio escolar, por lo que para los estudiantes éste era distinto de la escuela y no estaba directamente asociado con sus actividades escolares.

Además de su hogar, no había otros espacios en los que llevaran a cabo este tipo de actividades, excepto en algunos casos que mencionan haber hecho uso de la biblioteca para estudiar con sus compañeros o del parque para hacer una tarea muy específica (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016). De aquí que la escuela fuera el espacio primordial en el que su identidad estudiantil fue construida considerando las características de éste.

El bachillerato en línea trajo un cambio significativo para la mayoría de los entrevistados, no sólo respecto al tiempo sino también al espacio, especialmente porque el lugar físico en el que se encontraba el espacio escolar que es la escuela, desapareció. En lugar de éste se propone una plataforma virtual en el que deben interactuar con sus compañeros y profesores, así como desarrollar todas sus actividades académicas. Esto implica que los encuentros presenciales que tenían con los profesores ya no son posibles y que tanto el ritmo como la forma en que aprendieron a ocupar los espacios no son necesariamente los mismos que requiere el bachillerato en línea, aun cuando cuenten con la posibilidad de acudir a los centros CODAF.

Como mencionamos en el primer capítulo, las TIC y especialmente el Internet brindan la posibilidad de realizar múltiples actividades *onlife*, lo que significa superar la dicotomía entre el espacio físico y virtual, para mirar las conexiones constantes que hay entre ellos. De este modo, ya no se concibe que lo que sucede en línea se queda en línea, sino que todo lo que se hace en los espacios digitales no sólo tiene relación sino también cierta correspondencia con lo que ocurre en los espacios presenciales (Floridi, 2014). Esto tiene implicaciones importantes en el caso de la educación en línea, y en particular para espacio y tiempo ordenados por la cultura escolar del bachillerato que analizamos en esta investigación.

Si consideramos el espacio de la educación presencial, podemos decir que, si el espacio de la cultura escolar se concreta en un lugar físico que es la escuela, la cual no se encuentra aislada dado que tiene conexiones con otros lugares -principalmente con la casa-, que se establecen a través de las actividades que tienen continuidad en una y otra. Por ello, no habría una gran diferencia si sostenemos simplemente que Internet permite conectar múltiples lugares gracias a una red cuyos nodos se encuentran en todas partes -en las que se brinde este servicio-, pero quizá sí haya una importante si planteamos que el espacio escolar -no la escuela como lugar de éste-, en el que la identidad

de los estudiantes fue construida se transforma, en tanto que se diversifica y superpone.

En el caso del programa Juntos en línea, los estudiantes ya no sólo tienen un espacio físico “privilegiado” para estudiar, sino que se extiende al CODAF, su casa o la de otros, una biblioteca o cualquier lugar en el que puedan acceder a Internet. Por supuesto, se podría argumentar que esto también puede hacerse en cualquier bachillerato presencial al llevar los libros, el cuaderno y todo lo necesario para hacer la tarea. Sin embargo, lo que hace la diferencia es que, por un lado, estos espacios se vuelven más flexibles en tanto que no requieren que los estudiantes permanezcan en un horario establecido, y por el otro, que la plataforma como el espacio virtual permite que dos espacios se superpongan: el virtual y el físico.

Esto significa que se puede estar al mismo tiempo dentro de la plataforma y en casa, en el CODAF o en la biblioteca. Con ello, la suspensión que era una de las características particulares de lo escolar se ve trastocada por la posibilidad de encontrarse estudiando los contenidos en la plataforma y al mismo tiempo comiendo en casa en pijama. Esto no podría ocurrir con dos espacios físicos, pues no es posible llevar la escuela junto con sus maestros, estudiantes, etc. a la biblioteca o a casa.

No tratamos de poner en cuestión la necesidad de dicha suspensión para poder estudiar ni discutir si hay ventajas o desventajas en cada caso, sólo pretendemos llamar la atención sobre la superposición de los espacios al igual que de los tiempos. Si en la educación presencial hay un tiempo más o menos dedicado al estudio en la escuela³⁵ y junto con él otro para la convivencia con la familia o amigos, otro para el trabajo etc.; con la educación en línea éstos se superponen y de pronto se pierden los límites y aparecen mezclados.

En el caso de los centros CODAF, podemos decir que ofrecen la suspensión mencionada dado que separa a los estudiantes por unas horas, de sus actividades cotidianas en casa, en el trabajo u otros lugares. Sin embargo, éstos no tienen las características y distribución de una escuela, aun cuando tenga regulaciones muy similares a ésta y se encuentra conectado necesariamente con el espacio virtual del bachillerato. En cuanto a la casa, es posible buscar la manera de generar esta suspensión, en medio de los quehaceres y las interacciones familiares -cuando las hay-, pero es mucho más complejo por no ser un espacio pensado específicamente para el estudio.

Considerando esta diversificación del espacio y la superposición tanto de éste como del tiempo, buscaremos analizar cómo ocupan los espacios -plataforma, casa y CODAF- y el tiempo superpuesto entre estos. Particularmente, estamos interesados en identificar y analizar los rituales que llevan a cabo los estudiantes, pues consideramos que

³⁵ Planteamos que es “más o menos” dedicado porque con los celulares y el Internet el tiempo “exclusivo” del estudio en la escuela se ha visto trastocado, pues un estudiante puede “estar en casa” por momentos, mediante los mensajes que intercambia con algún miembro de su familia.

en este concepto nos permite hilar la forma en que los ocupan y nos dan pistas sobre su construcción identitaria. Dado que hemos identificado algunas diferencias entre los estudiantes que estudian desde casa y quienes acuden regularmente a los centros, nos ocuparemos de los primeros, posteriormente de los segundos y finalmente, de algunas coincidencias entre ambos.

Los estudiantes entrevistados que cursan su bachillerato en línea a distancia decidieron hacerlo así debido a que el horario de su trabajo y/o las necesidades tanto de sus hijos como de su pareja -especialmente en el caso de las mujeres-, les impiden desplazarse al centro CODAF y permanecer una cantidad de horas determinadas en él. De aquí que la construcción de este espacio de suspensión dependa completamente de ellas y de los miembros de su familia con los que viven. Una parte de los estudiantes comentan que cuenta con un lugar propio dentro de la casa para estudiar, el cual acondicionan con el mobiliario necesario para trabajar -escritorio o mesa, lámpara, etc.- y lo ambientan poniendo música, así como alguna lámpara o ventilador cuando se requiere. El propósito de ello es sentirse cómodas para poder concentrarse y trabajar dentro de la plataforma.

Pues tengo un espacio para estar así que nadie me moleste en ese momento porque si no, no me concentro. Pero a veces vienen mis sobrinos y se ponen a platicar me distraen. Yo siempre les hago caso, pero cuando decido les digo “ya no me molesten”, me encierro en el cuarto y ya me pongo a estudiar (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

Cuando me pongo a trabajar no pongo música, está mejor así, sin ruido, sin nada, sin nadie. Por ejemplo, cuando estaban mis hijos y me atrasaba o algo les decía guarden silencio por favor que estoy estudiando y así como que prefiero mejor así en silencio para poder concentrarme (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016).

Este lugar normalmente se encuentra aislado de los demás, pero esto no evita la interacción con sus familiares en los diferentes momentos que se levantan de su lugar frente a la computadora para ir a otra parte de la casa. Así mismo, muchas veces éstos se acercan a las estudiantes para hablar con ellas sobre cuestiones

relacionadas o no con la actividad académica que se encuentran realizando. Cuando se trata de un lugar común dentro de la casa, generalmente las estudiantes negocian con su familia el uso de éste para llevar a cabo su trabajo académico sin interrupciones.

Ahora bien, el espacio físico de la casa se conecta al virtual a través de los rituales que llevan a cabo las estudiantes, como lo veremos en el caso de Andrea:

Cuando ya dejen todo mi trabajo listo, me baño y ya me pongo mi ropa para dormir, ya me siento, ya bañada, ya fresca. Pero a veces pues ya es un poquito tarde, como las 10. Si estoy sola pongo mi música, no videos sino música, prendo mi lámpara porque no me gusta tener con todo prendido y pongo mi ventilador.

En la computadora, primero abro mi página, entro y si tengo mensajes, los reviso. Luego abro mi otro correo que no está en la plataforma y lo reviso. Ya después regreso a la página del curso, veo mis calificaciones de la tarea envié. Después me sigo con mi tarea, las actividades que no he hecho, las abro, leo las instrucciones y descargo todo. Entonces voy buscando la información que necesito en Internet, leo lo que está en la plataforma y hago mis apuntes (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

En este caso, podemos ver con claridad cómo ocupa tanto el espacio físico como el virtual al mismo tiempo y la forma en que se superponen tanto los espacios casa y plataforma, y los tiempos, de estudio y el que podría suponerse para el descanso. Así mismo, la preparación del espacio físico lo delimita al igual que el tiempo para el estudio, pues tanto para la estudiante como para quienes viven con ella, significa que es el momento de suspensión del que hablábamos.

Por otra parte, la realización sistemática de sus recorridos y actividades dentro del espacio virtual permite ver la forma en que lo ocupa de acuerdo con las funciones pedagógicas de cada sección de la plataforma, determinada por el diseño instruccional. Además, este ritual que comienza por los mensajes es recomendado constantemente por los tutores y asesores (Plataforma, notas de campo, abril, 2016), lo cual consideramos es una forma de enseñar al estudiante lo que es necesario hacer, de acuerdo con la cultura escolar del bachillerato. Cabe señalar que, no todos los estudiantes entrevistados llevan a cabo este mismo ritual, sin embargo, hay varios elementos que comparten, sin importar si estudian en los centros o en casa.

Las estudiantes entrevistadas que no asisten al CODAF también experimentan la superposición de la plataforma y el centro al terminar cada asignatura, deben acudir a éste para presentar un examen que está albergado en el espacio virtual. En este caso, no poseemos información sobre qué tipo de rituales llevan a cabo, pero todas mencionaron que al llegar saludan a quienes han conocido en alguna actividad colectiva -a las que acuden sólo algunas veces-, y en seguida se enfocan en la resolución del examen. Al terminar, se retiran casi de manera inmediata para continuar con sus actividades, por lo que no conviven con quienes se encuentran en el centro, pues sus tiempos tienden a ser muy ajustados y les requiere planearlos, así como apegarse lo más que puedan a su organización.

En cuanto a los estudiantes entrevistados que acuden al CODAF, podemos decir que la mayoría prefiere asistir porque si tienen dudas pueden pedirle ayuda al responsable o a sus compañeros (Lucía, estudiante, 17 años, 2016);

o consideran que desde su casa no podrían concentrarse debido a que, el deseo de comer, ver la televisión o las peticiones de sus familiares, les consumiría mucho tiempo y atención (Adolfo, estudiante, 17 años, 2017). También **comentan que prefieren acudir a él porque pueden ver a sus amigos, “echar relajo” y evitan aburrirse en casa** (Jerónimo, estudiante, 19 años, 2017). Todos ellos, normalmente trabajan o realizan sus quehaceres domésticos en la mañana o la tarde y acuden al centro en el horario contrario durante cuatro o cinco horas de lunes a viernes. Aunque a veces deben ausentarse a causa de diversas situaciones familiares, de salud, etc.

En el capítulo anterior, describimos de manera general cómo se distribuye el espacio en los centros CODAF y ahora quisiéramos centrarnos en cómo lo ocupan los estudiantes. En primera instancia, podemos decir que es muy común que éstos tengan una computadora designada para su uso exclusivo para facilitar el almacenamiento y edición de archivos propios correspondientes a las actividades del bachillerato; quienes la asignan son los responsables de sedes, casi siempre de manera conjunta con los estudiantes. Una de las formas más frecuente, para hacerlo es la rifa (Amanda, estudiante, 23 años, entrevista, 2016), de este modo se evitan las preferencias o beneficios especiales para alguien en específico; y otra, es sólo respetar los lugares que cada uno toma desde el inicio. Sobre las mesas o computadoras para personalizar el lugar que cada uno ocupa en el centro por lo general no tienen objetos, sin embargo, algunos dejan sus cuadernos, bolígrafos, lápices, entre otros, en su lugar (CODAF, notas de campo, marzo 2017). A pesar de la ausencia de objetos personales para adornar, la determinación de un lugar permite apropiarse de éste y sentir pertenencia a un espacio específico como el CODAF.

La distribución de cada centro varía de acuerdo, aunque la mayoría comparte el hecho de buscar la forma de hacerlo para procurar el bienestar de quienes acuden a él, sin necesidad de reproducir la disposición del mobiliario de una escuela. De aquí que predomine la distribución en L o en filas paralelas que, de acuerdo con los entrevistados, permite tener más espacio para moverse e interactuar entre compañeros.³⁶ Del mismo modo, el acuerdo sobre la asignación de las computadoras depende de las necesidades de cada CODAF e incluso puede cambiar según el responsable que se encuentre al frente (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016).

Además de realizar las actividades del bachillerato sentados en su lugar, los estudiantes tienen libertad para circular por el centro, escuchar música mientras trabajan, conversar unos momentos con sus compañeros hacer bromas, cantar, reír y tomarse algunos minutos de descanso si lo requieren. Por supuesto, si hacen ruidos que interrumpen a los demás o no están avanzando en sus actividades, son llamados al orden por los responsables (CODAF, notas de campo, marzo 2017). En este sentido, constituye un espacio de estudio, socialización y con ello, en el que

³⁶ Para más detalles sobre la organización del espacio en los centros CODAF, se sugiere consultar el subapartado 3.5 de este trabajo.

construyen identidad.

Del mismo modo en que las estudiantes que no asisten a los centros, quienes sí lo hacen experimentan la superposición del CODAF y la plataforma del bachillerato, lo cual podemos observarlo en los rituales que se llevan a cabo en ese lugar, relacionados con ésta, como en el caso de Amanda:

Salgo de trabajar a las seis, luego pues llego un poquito más tarde, como a las seis quince al centro, porque tengo que pasar a dejar a mi niña con su tía a que me la cuide mientras voy la escuela. Llego, saludo a mis compañeros y me siento; luego abro la plataforma, leo qué es lo que tengo que hacer y pues ya me pongo a estudiar.

A veces cuando no es mucho de leer, escucho música, porque si estoy leyendo mucho no me concentro muy bien. Hao lo que alcanzo a hacer porque a veces nos ponen qué actividad tenemos que hacer en ese día, pero a veces no nos da tiempo. Mientras leo, escribo lo que dice ahí como estrategia para acordarme o para que me ayude con los exámenes; luego me la paso escribiendo y ya no avanzo mucho y pues ya nada más hago lo que puedo y llega la hora de salir, entonces apago la computadora y nos vamos a nuestras casas (Amanda, estudiante, 23 años, entrevista, 2016).

En este caso, el espacio virtual y el físico se superponen, pero a diferencia de lo que ocurre con las estudiantes que no asisten a los centros, quienes lo hacen cuentan con un espacio de suspensión. Entrar a él sin tener que atender las tareas cotidianas, sentarse y abrir la plataforma para concentrarse en su trabajo académico es algo que estando en casa sería complicado de hacer en cualquier momento (Adolfo, estudiante, 17 años, entrevista, 2017). No obstante, la suspensión que experimentan no es como la que los estudiantes vivían en la escuela debido a que el grado de porosidad de los centros es mayor que el de ésta; por ello, es posible que algunas personas relacionadas con los estudiantes se encuentren presentes en éstos durante la jornada de estudio, especialmente familiares como hijos o hermanos (CODAF, notas de campo, marzo, 2017).

Dado que, como lo habíamos mencionado en el apartado anterior, para muchos de los estudiantes entrevistados el tiempo en el centro no es suficiente para concluir las actividades solicitadas, por lo que requieren ajustar sus tiempos para poder terminar todas las actividades en el CODAF, especialmente si no tienen computadora en casa. De lo contrario, normalmente continúan trabajando en casa. Esto último complica un poco el avance en el curso durante el tiempo dedicado porque para muchos es insuficiente y a ello se suma que en diversas ocasiones no pueden acudir debido a situaciones familiares, de salud, etc.

El ritual descrito por las estudiantes que no asisten a los centros es muy parecido al que quienes acuden a los centros, pero también trabajan en casa mencionan tener al estar en su hogar, aunque la diferencia es que el tiempo dedicado en casa es considerado más como complementario y para la mayoría no es

Es que a veces cuando me atraso mucho, hago mis trabajos ahí en mi casa, en mi cuarto porque ahí es donde estoy sola, ahí no me molestan. Me gusta hacerlo en mi cama, ahí este, pongo mi lap y me pongo a hacer mi trabajo, y ya me acuesto de pancita a trabajar. No pongo música porque me concentro más en la letra y me pongo a cantar (Lucía, estudiante, 17 años, entrevista, 2016).

tan frecuente hacerlo. Aquellos que tienen computadora en casa continúan trabajando por la noche e incluso el fin

de semana, lo cual requiere igualmente la negociación del uso de los espacios con sus familiares.

Ya sea que estudien desde casa o el CODAF, esta diversificación de espacios representa una diferencia importante respecto a los que tenían en la educación presencial, ya que mientras en ésta contaban con la escuela como el principal y la casa como complementario -dado que la mayoría realizaba sus tareas en ella-, en este programa tienen tres -casa, CODAF, plataforma- que son distintos a los anteriores. Entre ellos, el más contrastante y hasta cierto punto **“extraño” es el digital, al ser para todos los entrevistados la primera vez que estudian en línea.** Esta diversificación y superposición de los espacios tienen al menos tres implicaciones para la identidad de los estudiantes.

La primera, es que, dado que los espacios con los que ahora cuenta no son similares a la escuela en la que ellos construyeron su identidad, han tenido que negociar los significados en torno al lugar al que deben asistir todos aquellos que se asuman como estudiantes. Especialmente porque a su alrededor quienes cursan o han cursado el **bachillerato lo hacen “en una escuela normal” como la mayoría de los entrevistados** señala, lo cual les causó un poco de inseguridad e incertidumbre respecto al bachillerato en línea al inicio. Sin embargo, han ido generando distintos significados respecto a estos espacios que ahora ocupan y simultáneamente han acompañado a quienes están cerca de ellos en dicha negociación e incluso han vivido múltiples tensiones al respecto. Esto se debe a que para muchos de ellos los estudiantes invadieron espacios que estaban dedicados a la convivencia familiar y ocuparon **algunos otros que no son “serios” o legítimos como la escuela.**

La segunda, es que, dado que los estudiantes son responsables de la regulación de los tiempos y espacios específicos para llevar a cabo sus actividades escolares, les permite ejercer cierta autonomía que no habían experimentado en la educación presencial. Ciertamente, la determinación de estos tiempos y espacios específicos se da en el marco de los definidos institucionalmente; no obstante, puede observarse autonomía en ese sentido como lo discutiremos en los siguientes capítulos.

La tercera, es que la negociación de significados sobre estos espacios ha llevado a los estudiantes a modificar algunas de sus prácticas pedagógicas y generar otras distintas a las que eran parte de su vida estudiantil durante la educación presencial, aunque también se preservan algunas de ellas. Estas prácticas pedagógicas manifiestan los movimientos en la identidad estudiantil y al mismo tiempo los generan, como discutiremos en el siguiente capítulo.

4.3 Conclusiones

La cultura escolar integra a los estudiantes enseñándoles las prácticas pedagógicas que deben llevar a cabo en el tiempo y espacio ordenado por ésta. El tiempo y espacio de la educación presencial se caracterizaban por ser

específicos y suspendidos respecto a otros espacios y tiempos no relacionados con la vida estudiantil. Ambos eran experimentados como uno solo, el primero debido a la articulación entre las secuencias y duraciones que lo componían; y el segundo, a causa de la centralidad que tenía la escuela como lugar dedicado a la realización de sus actividades académicas. Por otra parte, éstos eran regulados por la escuela y la familia.

El bachillerato en línea trajo cambios en la vida estudiantil respecto al espacio y tiempo, pues tomando como referencia los que conocieron en la educación presencial, ya no son vistos como uno solo sino como una multiplicidad de éstos y no separados sino superpuestos. Aunado a ello, los estudiantes son co-responsables de la regulación de éstos, pues tanto la UNAM como FONABEC son quienes se encargan de definir las fechas de inicio y cierre de los cursos, las entregas, los horarios de trabajo en los centros, etc.; y los estudiantes, regulan los tiempos y espacios específicos para desarrollar sus actividades académicas, además de buscar la suspensión necesaria con ese fin. Esto los llevó a que, comenzaran a ser autónomos en ese sentido, lo cual no era parte de la vida estudiantil de ninguno de los entrevistados.

Estos cambios los llevaron a negociar los significados aprendidos en la educación presencial respecto al espacio y tiempo, así como acompañar en la negociación de significados respecto a ello a quienes se encuentran a su alrededor, aunque también tuvieron que enfrentar las tensiones que esto generaba y sigue generando. Además, dichos cambios generaron la preservación y modificación de algunas de las prácticas pedagógicas provenientes de la educación presencial y a generar otras que son nuevas en la vida estudiantil de los entrevistados. El análisis de dichas prácticas nos permitirá discutir sobre los cambios en su identidad, como lo plantearemos en el siguiente capítulo.

Capítulo 5. Prácticas pedagógicas estudiantiles: de la escuela al bachillerato en línea

5.1 Prácticas pedagógicas estudiantiles

Como mencionamos en el primer capítulo, la cultura escolar es histórica y, por lo tanto, cambiante; sin embargo, que **cambie no significa que sus elementos anteriores sean sustituidos por otros “nuevos”, o que se vayan agregando unos a otros.** Permittiéndonos utilizar una metáfora, podría decirse que el movimiento entre éstos se asemeja más al de los ríos, en tanto que en el fondo hay un sedimento que si bien, se remueve con las nuevas corrientes, no desaparece. Quizá en un lugar distinto, aunque una parte de él queda en el mismo lugar, pero aun así el río no es el mismo de antes después de cada corriente.

Del mismo modo, las prácticas pedagógicas, entendidas como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que tienen un significado social en el seno de la cultura escolar, se van removiendo con el tiempo ante la fuerza de otras nuevas que van entremezclándose y conformando prácticas distintas. Esto lo explica con claridad Rockwell (2000) cuando plantea la posibilidad de pensar dicha cultura desde una perspectiva histórica, considerando tres planos que se intersectan y reflejan las temporalidades presentes en ella. A uno de éstos, le llama de larga duración, refiriendo **a “[...] aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir cualquier acontecimiento [...]”** (Braudel, 1958 citado por Rockwell, 2000, p. 16). Partiendo de esta idea, la autora señala que este plano obliga a observar las continuidades de prácticas, signos, objetos, que vienen de hace mucho tiempo y que actualmente, pueden verse en las aulas o en nuestro caso diríamos, en las plataformas.

A otro de los planos lo llama de continuidad relativa, retomando la idea de que existen “categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana... se despliegan por un tiempo, se desarrollan, o bien retroceden” (Heller, (1977) citada por Rockwell, 2000, p. 17). Esto ocurre con las prácticas de la cultura escolar, en tanto que son sostenidas durante un periodo, luego desaparecen y en ocasiones se retoman superponiéndose a las de otros tiempos u otros lugares, generando un juego de continuidades y discontinuidades. Por ejemplo, menciona la autora, la copia como práctica parece ser de larga duración, pero se ha ido modificando respecto a los objetos que se utilizan para ello, pues pasó de la tablilla a la pizarra, luego al cuaderno y después a la pantalla. De aquí que este plano obligue a observar la heterogeneidad de lo que ella llama las culturales escolares, y nosotros añadiríamos, la manera en que se van conformando estas prácticas.

El otro plano, recibe el nombre de **co-construcción cotidiana que “[...] apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio [...]**

En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales” (Rockwell, 2000, p. 20). Por ello, este plano lleva a mirar cómo el encuentro intergeneracional recrea de manera novedosa los elementos de la cultura escolar, tomando en cuenta la subjetividad y la experiencia escolar.

Considerando esta continuidad y discontinuidad en las prácticas, pudimos observar que algunas de las correspondientes a los estudiantes en el bachillerato en línea, son similares a las que llevaban a cabo en la educación presencial, por lo que decidimos llamarlas heredadas. Otras tantas parecen ser emergentes en relación con las anteriores, especialmente las que están directamente vinculadas con la plataforma, ya que es mucho más clara la forma en que los cambios de espacio y tiempo correspondientes al ciberespacio han generado en los estudiantes. Otras más, quizá la mayoría, se trata de una combinación de prácticas provenientes de la educación presencial pero modificadas por la constante vinculación de espacios físicos y el digital que caracteriza al programa *Juntos en línea*³⁷. Al distinguir estas prácticas no pretendemos clasificarlas y etiquetarlas, sino comprender los elementos de la identidad estudiantil que éstas expresan y en qué se diferencian con la que fue construida en la educación presencial. Los ejes para la exposición de dichas prácticas son: formas de trabajo académico e interacciones entre estudiantes y otros actores.

El propósito de este capítulo es mostrar las conexiones entre las continuidades y discontinuidades de las prácticas pedagógicas y los cambios en el espacio y el tiempo, así como la forma en que dichas prácticas manifiestan la identidad y al mismo tiempo contribuyen a su construcción.

5.2 Prácticas heredadas

5.2.1 Continuidades en interacciones con los pares y profesores

Una de las continuidades más importantes que encontramos en las prácticas pedagógicas de los estudiantes está relacionada con la interacción entre pares. Especialmente, en el caso de los estudiantes que acuden a los centros CODAF, pues en ellos se encuentran diariamente o al menos dos o tres veces por semana.

La interacción de los estudiantes con sus compañeros es muy relevante para los entrevistados, sobre todo la que tenían durante la educación presencial por dos razones. La primera es que, al hablar de ésta, se caracterizaron tomando a sus pares como referencia, en tanto que comentaron cómo se veían a sí mismos respecto a ellos y cómo

³⁷ Quizá esta combinación haga pensar en que en realidad son prácticas emergentes, pues vistas en su conjunto son distintas a las de la educación presencial, aunque éstas últimas sean el punto de partida para construir las primeras. Sin embargo, para varios de los estudiantes éstas no son emergentes ni combinadas sino las mismas que antes llevaban a cabo.

los miraban los otros. La mayoría se ve como una persona seria que, tenía una relación cordial con casi todos sus

Ahorita que estamos grandes nos reunimos unos cuantos compañeros de la secundaria y yo les pregunté “¿por qué no me invitaban a las fotos o a jugar?”, y me dijeron: “Porque tú eras la seria del salón, la inteligente”. No les daba la confianza decirme por eso, y sí, fui una de las personas que se podría decir seriecillas. Como nos sentábamos de acuerdo a la lista, yo estaba hasta adelante entonces estaba cerca del escritorio del profesor y pues casi no me hablaban mis compañeros por lo mismo. Siempre, decían que éramos los nerds del salón, entonces como que me excluían, pero no tuve problemas con nadie, o sea ellos no se metían conmigo ni yo con ellos. (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016).

compañeros y una relación amistosa sólo con un par de ellos. Esto los hacía quedar fuera de actividades grupales **vinculadas con “el mal comportamiento”, lo cual los convertía en espectadores** de lo que los demás hacían en clase o en ausencia de los maestros. Por ello, eran clasificados como “la **nerd**”, “la lista” o “la seria” de salón. Dicha clasificación no les ocasionaba problemas con su grupo, a excepción de uno de los estudiantes a quien esto le causó convertirse en víctima de bullying. Cabe mencionar que estos

estudiantes no tenían relación con sus amigos fuera de la escuela, salvo aquellos que compartían el camino de regreso con ellos.

En contraste algunos otros consideran que eran “relajistas” o muy sociables, debido a que hablaban con todos sus compañeros, organizaban y/o se sumaban a las actividades del grupo. Estos estudiantes tenían un papel activo y en muchas ocasiones central, dado que lideraban dichas actividades, las cuales estaban asociadas generalmente **al “mal” comportamiento** en la escuela. Muchos de sus compañeros solían seguirlos, pero recibían regaños y castigos **por parte de los profesores, así como sus padres. Además, en algunos casos eran considerados una “mala influencia”** por los padres de sus compañeros y algunos profesores.

En este sentido, podemos decir que al igual que a los otros estudiantes, estas relaciones les permitían construir su identidad, mirarse a sí mismos y reflejarse en la mirada de los otros.

La verdad la secundaria era como una persona muy diferente a la cual soy ahora, ahí era muy revoltoso y con unos amigos hacíamos relajo. A todos los compañeros les hacíamos bromas, no me gustaba estudiar, en la escuela casi siempre nos regañaban nos llamaban la atención por los maestros y todo pues ya de hecho no. Después, en la noche, salíamos a jugar fútbol y seguíamos haciendo relajo. (Julián, estudiante, 20 años, entrevista, 2016).

La segunda razón por la que las interacciones entre pares son relevantes, es porque podían aprender la forma en que se esperaba que se comportaran en la escuela, pues se daban cuenta de los comportamientos que eran castigados y premiados tanto en la escuela como en el hogar. Por ello, la mayoría de los estudiantes entrevistados evitaban los primeros y preferían seguir las reglas escolares, incluso al estar con sus amigos en los tiempos y

Para los concursos todos nos poníamos de acuerdo qué íbamos hacer, pues nosotros teníamos ganas de ganar el premio de mil quinientos pesos porque con eso íbamos hacer nuestra fiesta de diciembre. Así nuestros papás no nos tenían que dar dinero. Entonces nos poníamos de acuerdo, escribíamos en la pizarra lo que teníamos que llevar: dulces, la comida, velas, etc. Poníamos nuestro altar y siempre ganábamos, nos sentíamos muy bien. (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

espacios destinados a ello, tal como el patio durante el receso o en los alrededores de la escuela a la hora de la salida.

Así mismo, algunos de los estudiantes entrevistados, participaban en actividades extracurriculares siguiendo dichas reglas, tales como los concursos entre grupos o entre compañeros a partir de los

cuales se organizaban para obtener un premio deseado. Sin embargo, más allá de dicho premio, los estudiantes comentan que disfrutaban el reconocimiento que recibían por parte de los demás y la satisfacción de llevar a cabo una actividad que les parecía agradable.

La construcción de la identidad de estos estudiantes estaba constreñida por estas clasificaciones provenientes de sus compañeros y al mismo tiempo, aceptadas e incluso reforzadas por la escuela. De este modo, los estudiantes aprendieron cuáles eran las prácticas pedagógicas asociadas a clasificaciones y consecuencias específicas. Además, aprendieron cuáles eran las prácticas apropiadas para llevarlas a cabo dentro y fuera de la escuela, lo cual está estrechamente relacionado con lo que aprendieron acerca de ser estudiante y relacionarse con sus compañeros en un espacio y tiempo específico ordenado por la cultura escolar.

Las observaciones realizadas en los centros CODAF muestran que hay una continuidad en el uso del tiempo y espacio en este mismo sentido, pues durante las horas dedicadas a estudiar se concentran en ello. Ciertamente, se sientan junto a sus amigos para realizar con ellos algunas actividades académicas y obtener o dar ayuda, e incluso hacen algunos comentarios o bromas, pero en general se dedican a llevar a cabo su trabajo académico. Es solo durante los recesos y a la hora de la salida cuando conviven con sus compañeros, por lo que es muy común verlos esperar a sus amigos al momento de salir y desplazarse en grupo o pareja para retirarse del centro (CODAF, notas de campo, marzo, 2017). Es entonces cuando conversan sobre sus avances en las asignaturas y a veces sobre asuntos personales, sus intereses y preocupaciones.

Al igual que en la escuela, la mayoría de los estudiantes que acuden al CODAF participan en actividades extracurriculares y recreativas grupales dentro y/o fuera del centro, tales como talleres, la celebración de cumpleaños, juegos de básquetbol y paseos a lugares cercanos de la comunidad. (Amanda, estudiante, 23 años, entrevista, 2017) Sin embargo, los entrevistados de mayor edad y que tienen hijos explican que ellos no participan de estas actividades porque su tiempo es muy reducido, por lo que prefieren concentrarse en avanzar y no siempre pueden quedarse más tiempo porque deben volver a sus ocupaciones.

En este sentido, la especificidad del espacio y el tiempo se conserva, y es asumida incluso por los estudiantes que señalaron que no respetaban dicho tiempo y espacio en la escuela, pues al hacerlo pretenden tener éxito en sus estudios y evitar problemas con el responsable del centro. De aquí que sostengamos que las prácticas vinculadas a las interacciones estudiantes-estudiantes que tienen lugar en los centros CODAF son heredadas.

Otra de las continuidades que encontramos es la que refiere a las interacciones estudiantes-profesor. La mayoría **de los estudiantes describieron su relación con los profesores como “buena” principalmente porque no tenían**

Nunca fui problemática y tampoco era la que siempre entregaba todos los trabajos, pero siempre me llevé muy bien con mis maestros siempre trato de llevarme bien, entregar los trabajos y no darles problemas. Si tenía algún problema o alguna duda les decía, pero nunca discutía ni nada de eso (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

problemas con ellos, pues siempre cumplían con las tareas y **actividades solicitadas, “nunca” tenían llamada de atención** o reportes. Desde nuestro punto de vista, dichas respuestas permiten pensar en que para ellos ser estudiante implica cumplir con lo que se les pida y acatar las reglas, y cuidar la relación con

la autoridad representada por el maestro para no ser sancionados.

En contraste, algunos estudiantes señalaron que eran “rebeldes” o “groseros”, pues no les prestaban atención a los maestros, por ello **les ponían “reportes” o los regresaban a su casa.** Del mismo modo, algunos estudiantes afirmaron

que su relación con los maestros era “muy mala”, debido a que siempre trataban de controlar su comportamiento y los sancionaban continuamente por el más mínimo problema.

La verdad odio a los profesores, porque tanto en kínder, primaria y secundaria ¡no me dejaban en paz!, decías o hacías cualquier cosa que no les pareciera y se enojaban. Mandaban llamar a tu mamá para decirle “señora su hijo va mal, esto, esto y aquello”, me terminaron por hartar. (Hernán, estudiante, 25 años, entrevista, 2017).

Además, estos castigos en la escuela se correspondían con su

hogar, pues la mayoría de los padres de familia solían secundarlos. De aquí, que se sintieran aliviados al no estar en presencia de los profesores y no interactuar con ellos en la medida de lo posible.

Pero más allá de su relación con los docentes como “vigilantes” del cumplimiento de las reglas, los estudiantes

señalan que su relación con ellos estaba más centrada en lo académico y en general no solían tener vínculos de proximidad con ellos ni tampoco era parte de sus expectativas. El valor del profesor está más dado por la posibilidad que les ofrecían para comprender mejor los temas a través de sus explicaciones, actividades y disposición para responder dudas. Cuando este conocimiento o esta habilidad no era encontrada en los profesores y se aunaba a

Casi no me llevaba muy bien con los maestros, nomás lo normal de un maestro y un alumno, buenas tardes buenos días y todo, pero no nos llevábamos bien porque no tenían paciencia para explicarte las cosas. Sólo con una maestra era diferente. (Melisa, estudiante, 26 años, entrevista, 2016).

actitudes muy autoritarias, los estudiantes establecían una relación **“mala” con ellos, en parte porque no cumplía con sus expectativas** de cómo debía ser un docente y también, porque les afectaba directamente al sentirse maltratados. En este sentido, la identidad

estudiantil está vinculada al aprendizaje y comprensión de los contenidos curriculares a partir de su relación con sujeto que posee no sólo un mayor conocimiento en su materia, sino también la habilidad para compartirlo.

Así pues, los estudiantes se miran a sí mismos como discípulos en cuanto a lo académico se refiere, aunque algunos

de ellos también valoran la experiencia de vida de los docentes y el conocimiento que pueden tener para orientarlos en las decisiones que deben tomar. En este caso, algunos de ellos destacan la relación que establecieron con ciertos profesores que en el receso

Siempre les pedía consejos a los profesores y prefería estar con ellos, para mí, mis compañeros no podían decirme mucho. Yo pensaba ¡ello qué van a saber! En cambio, los maestros eran diferentes, si les contaba cosas, ellos ya sabían qué consejo darme. (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

o al final de la jornada escolar conversaban con ellos acerca de su trayectoria y vivencias, los escuchaban y les brindaban consejos.

Con base en estas relaciones, los estudiantes aprendieron la posición que debían ocupar respecto a los profesores y que su autoridad pedagógica les permitía reprenderlos, recompensarlos y brindarles consejos. Dicha atribución de autoridad, así como la diferencia de edad que guardaban los estudiantes con los profesores, los llevaba a dirigirse hacia ellos de una manera que los estudiantes consideran respetuosa. Por ello, **se dirigían a ellos siempre “de usted”**

Me llevaba bien con los maestros, pero con cierto respeto, siempre les hablaba de usted. Podría decirse que desde pequeña siempre he respetado a las personas que son mayores que yo. Mi mamá me decía “tienes que respetar a las personas grandes, aunque no las conozcas.” (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

y no por su nombre o “de tú”, y nunca fueron invitados por los maestros a hacer lo contrario, aun cuando tuvieran una relación más cercana con éstos. De acuerdo con los estudiantes, esto se debe a que su familia les enseñó a hacerlo, pues debían respetar a las

personas mayores y especialmente a los maestros. Dado que en general los estudiantes se consideran respetuosos, no hubieran imaginado o pretendido hacer algo diferente a esto, quizá sólo si los maestros se los hubieran propuesto, aunque incluso en este caso, posiblemente la familia hubiera hecho un llamado de congruencia a su identidad estudiantil en la que está inscrita esta forma de relacionarse con los docentes.

Así mismo, esta atribución pedagógica llevaba a los estudiantes a pedir permiso a los profesores para realizar diferentes actividades en la escuela, esperar sus instrucciones para llevar a cabo sus actividades académicas y atender sus explicaciones respecto a los contenidos. En ese sentido, los profesores tomaban ciertas decisiones sobre el ritmo de trabajo en el aula y la distribución del espacio, por lo que eran éstos quienes regulaban el espacio y el tiempo de acuerdo con la cultura escolar en la que participaban.

Como estudiantes del bachillerato en línea, los estudiantes continúan interactuando de una manera muy semejante con los responsables de los centros, pues aun cuando no son profesores, ellos los asumen como tal. Algunos de éstos les llaman maestro o maestra **y les hablan “de usted”**. Otros, los llaman por su nombre y les **hablan “de tú”**, pero también interactúan con ellos como si fueran profesores (CODAF, notas de campo, marzo, 2017). En ambos casos, los estudiantes aceptan su autoridad pedagógica en dos sentidos. El primero de ellos, refiere a la atribución de un conocimiento académico mayor o que les permite recibir su apoyo para responder algunas de sus dudas en cuanto a los temas de las asignaturas, el uso de la computadora y la plataforma; así como para brindarles consejos relacionados con su vida personal y académica. Esto último se debe especialmente a que los responsables generalmente construyen una con los estudiantes que acuden frecuentemente.

El segundo, refiere a que los estudiantes siguen las reglas señaladas por los responsables, por lo que le solicitan permiso para salir, comer o hacer cualquier actividad diferente de trabajar en las asignaturas del bachillerato en línea, además de seguir sus indicaciones o solicitarle que medie en alguna **situación conflictiva entre estudiantes o que actúe frente a la “violación de las**

De hecho, es lo primero dice la responsable, los voy a dejar ir el viernes a jugar fut, pero pónganse al corriente los otros días y si van bien pueden ir, y si no pues mejor se quedan a trabajar. (Lizet, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).

reglas”. Por ejemplo, en una de nuestras observaciones en los centros, los estudiantes denunciaron a uno de sus compañeros por haber abierto Facebook en ausencia del responsable y esperaban que éste no sólo le llamara la atención, sino que le pusiera alguna sanción. Acto seguido, el responsable le solicitó que hiciera una actividad extra en beneficio del grupo, para subsanar su falta y todos los estudiantes lo aceptaron (CODAF, notas de campo, marzo, 2017). Como puede observarse, su autoridad es ejercida con base en la negociación, especialmente cuando la mayoría de los estudiantes son adultos, lo cual dista de lo que habían vivido algunos de los estudiantes entrevistados.

Bueno, yo con los asesores y los tutores como que tengo una comunicación nada más de que están al tanto de ti, pero yo creo que con la responsable de sede es diferente. En algún momento hemos tenido discusiones, pero también hay una amistad y es como que padre porque o sea cuando vienes estás con ella también te plática y te pregunta, ¿cómo estás? ¿cómo te sientes? ¿estás bien? ¿necesitas algo? Y tienes el apoyo todo de ella ¿no? A mí siempre me apoya en mis trabajos, si tengo duda me ayuda a resolverla y si no sabe, entonces buscamos juntas la información en Internet o a un maestro que me explique (Anabel, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).

La convivencia diaria, la comunicación fluida y cotidiana la relación cercana que se va construyendo entre los responsables y estudiantes, y el reconocimiento de su autoridad pedagógica, hace que los primeros se conviertan en un referente para los segundos. Por ello, se convierten muchas veces en la figura central del bachillerato, de tal suerte que. si en algún momento renuncian a su puesto, algunos estudiantes desertan o muestran poca disposición para el trabajo (Adela,

tutora, entrevista, 2016). En este caso, puede decirse que, incluso puede ser una figura con mayor peso como referente en la construcción identitaria de los estudiantes.

Si bien, la relación de los estudiantes con los responsables de centro es más cercana que la que solían establecer con sus profesores, continúan atribuyéndole autoridad de pedagógica de modo que los segundos pueden llevar a cabo acciones de las que se encargaban los profesores en la escuela. Ciertamente, dicha autoridad es ejercida de manera distinta por las razones que señalamos arriba, sin embargo, consideramos estas prácticas heredadas porque los estudiantes conservan una posición similar a la que aprendieron respecto al profesor y los responsables reciben una autoridad pedagógica muy similar a la de los profesores. Esta última les posibilita en cierta medida regular el tiempo y espacio, aunque un poco más acotada al centro CODAF.

5.2.2 Continuidades en el trabajo académico

Además de las continuidades que encontramos respecto a las prácticas vinculadas a las interacciones con sus pares y profesores, y en este caso con los responsables del centro CODAF; pudimos observar algunas otras relacionadas con la forma en que realizan su trabajo académico y utilizan ciertos objetos pedagógicos. Respecto al primer punto **encontramos tres prácticas que consideramos heredadas: toma de notas o “apuntes”, uso de formato para la presentación de tareas y repaso antes de los exámenes.**

Para los estudiantes, tomar notas de las ideas o contenidos más importantes es una práctica pedagógica que les resulta muy familiar, pues lo hacían cotidianamente en la escuela. Ahí aprendieron a llevarla a cabo, ya sea por exigencia de los profesores **o por necesidad propia, pues “sus apuntes” era una fuente de** información importante para recordar lo aprendido y retomarlo antes de los exámenes. De aquí que, para ellos, siga siendo una práctica muy común y necesaria.

A veces, si entiendo muy bien el mapa que está en el curso lo copio, pero por ejemplo la materia pasada estuve haciendo unos míos. A veces no pongo todos los conceptos, pero por ejemplo no sé, que el cuerpo se divide en no sé qué, pongo puntos uno y luego uno punto uno en cada parte y así voy haciendo esquemas (Josefina, estudiante, 18 años, entrevista).

La forma en que la mayoría de los estudiantes la lleva a cabo es muy similar a la de la educación presencial. Normalmente destinan un cuaderno a cada una de las asignaturas o dividen uno solo en secciones para distinguir las asignaturas (Catalina, estudiante, 18 años, entrevista). **El contenido de sus “apuntes” como ellos les llaman, varía** entre los resúmenes, síntesis, conceptos o palabras clave, fechas, esquemas como mapas mentales, dibujos, procedimientos matemáticos y fórmulas. En algunos de ellos, utilizan colores para poder distinguir ideas principales, ejemplos, información relevante para el examen final, etc. (Aida, estudiante, 25 años, entrevista).

Si bien, generalmente los estudiantes entrevistados toman notas porque están acostumbrados a hacerlo y les parece útil, también esta práctica es requerida por algunos de los asesores y responsables. En el caso de los primeros, les piden el envío de la fotografía de los mismos como evidencia de su trabajo durante el curso y en el de los segundos, el requerimiento varía, pero se puede encontrar desde aquellos que piden apuntes con un número específico de hojas como extensión o algún esquema en particular como cuadros organizativos o sinópticos del tema estudiado cada día (CODAF, notas de campo, marzo 2017). En este sentido, dicha práctica se conserva no sólo por parte de los estudiantes, sino también como un requerimiento por parte de dos figuras que son referencia para la construcción identitaria estudiantil.

La segunda práctica pedagógica que continúan llevando a cabo los estudiantes en cuanto a su trabajo académico, es el uso de los mismos formatos que utilizaban para presentar tanto los trabajos que realizaban en sus cuadernos,

como los parciales o finales que entregaban a los profesores en la educación presencial. Durante las entrevistas, los estudiantes identificaron con mucha claridad que, para ellos, la presentación y estructura de los trabajos era importante y lo continuaban haciendo como lo aprendieron en la secundaria.

Esto refiere especialmente a la inclusión de la carátula con datos como nombre completo del alumno, nombre del asesor, materia y nombre de la tarea. La razón principal de los estudiantes para hacerlo es que esto le da **“buena presentación” al trabajo**, es decir, lo hace parecer más serio y formal. Aunado a ello, algunos asesores les solicitan hacerlo de este modo e incluso lo toman en cuenta como un aspecto para la evaluación del mismo, aunque no como uno central. Esta práctica muestra con mucha claridad su carácter heredado, pues en el ambiente virtual todos los envíos de tareas van acompañados de los datos de los estudiantes tanto en la plataforma como en el nombre del archivo. Por ello, no requerirían incluir sus datos con una carátula que generalmente acompaña a un trabajo impreso.

Eso sí me recuerda a la secundaria, ahí siempre nos pedían que los trabajos tuvieran buena presentación, con carátula, folder de cierto color y esas cosas ¿no? En la carátula iba el nombre de la maestra, el nombre del alumno, el grupo, cosas así. Entonces hasta hoy cada tarea que yo realice, primero va la presentación: el nombre de la maestra, la fecha en que se hizo, nombre del tema, materia. Eso es lo que aún conservo (Denise, estudiante, 36 años, entrevista).



Figura 16. Carátula de una de las tareas enviadas a la plataforma en la que se observa un formato similar a la carátula de los trabajos impresos

Cabe mencionar que, si bien muchos de los trabajos presentan este mismo formato de portada, también pueden encontrarse algunos otros que no implican el uso de una hoja por separado o una estructura similar a la portada mostrada en la figura anterior, se utilizan colores, imágenes e incluso una tipografía que podría ser considerada más informal (Plataforma, notas de campo, octubre, 2017). Esto resulta interesante, porque aun cuando es el uso de éste

lo consideramos una práctica heredada, no es homogénea y se ha ido modificando, ya sea por las diversas solicitudes de los asesores o decisiones personales de los estudiantes.



Figura 17. Carátula con colores y tipografía que podría ser considerada informal

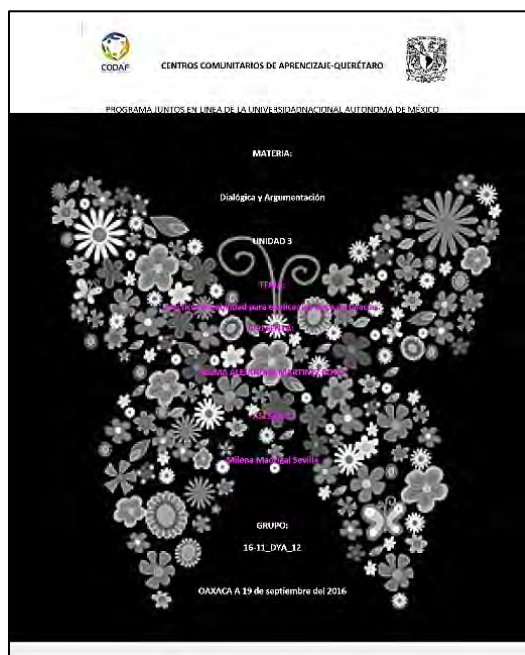


Figura 18. Carátula con imagen incluida

DOLORES ABASOLO CERVANTES.
ACTIVIDAD 2. CONTEXTUALIZACIÓN.
DIALÓGICA Y ARGUMENTACIÓN.
RITA MENENDEZ MEDINA.

Actividad 2. CONTEXTUALIZACIÓN.

Con el propósito de que ejercites tu comprensión, resuelve el siguiente ejercicio en un archivo de Word. Cuando termines deberás enviarlo al asesor para que puedas ser retroalimentado y evaluado.

1.- Lee con atención los tres ejemplos de refranes que te aparecerán en el cuadro anterior. Cópialos en un documento de Word y explica qué enseñanza se desea transmitir en cada uno de ellos.

- **El amor y el interés se fueron al campo un día y pudo más el interés que el amor que le tenía.**
La enseñanza que desea transmitir con este refrán, es que muchas veces los intereses materiales suelen prevalecer sobre los espirituales o emocionales. Un ejemplo de ello es cuando se deja a un lado algo que amas por tener algo solo por interés, ya sea en parejas, empleo, material, etc.
- **Tanta culpa tiene el que mata a la vaca, como el que le jala la pata.**
La enseñanza que desea transmitir con este refrán, es que tanto hace daño el que realiza la acción como el que le sabe o ayuda a realizarla. Ejemplo: Si sé que alguien está robando a mi jefe y no digo nada, tanto como él que está robando, como yo que sé, tenemos tanta culpa, él por realizar la acción y yo por no decir lo que está pasando.
- **Buscas al barro y estás montado en él.**
La enseñanza que desea transmitir con este refrán, es que se busca mucho lo que se anhela o desea y muchas veces no se dan cuenta lo tienen ahí mismo o a un lado, es decir, no se dan cuenta que tienen lo que buscan.

2.- Selecciona uno de ellos y relata una situación de tu vida en la que ese refrán pueda aplicarse adecuadamente.

- **Tanta culpa tiene el que mata a la vaca, como el que le jala la pata.**
La enseñanza que desea transmitir con este refrán, es que tanto hace daño el que realiza la acción como el que le sabe o ayuda a realizarla.

Asignatura: Dialógica y Argumentación

Institución educativa: Bachillerato a distancia

Nombre de la actividad: Contextualización

Nombre del alumno: América Saavedra Fuentes

Fecha de entrega de la actividad: 14 de julio de 2017

Nombre del asesor: Circe Lomell Aranda

Con el propósito de que ejercites tu comprensión, resuelve el siguiente ejercicio en un archivo de Word. Cuando termines deberás enviarlo al asesor para que puedas ser retroalimentado y evaluado.

Guajolote que se sale del corral, termina en mole

El refrán se refiere que no seguimos las reglas que realizamos las cosas cuando sabemos que esto nos traerá consecuencias donde salimos perjudicados o mejor dicho salimos perdiendo.

NI picha ni cacha, ni deja batear.

Este refrán se refiere a que no hacemos las cosas pero tampoco permitimos que otras personas lo realicen, no ayudamos y ni dejamos ayudar a otras personas.

Del tamaño del sapo es la pedrada.

Este refrán se refiere a la forma de hablar de esa modo te contestarán o mejor dicho de la forma como te expreses de esa forma te tratarán.

El refrán que escogí es ni picha ni cacha, ni deja batear lo escogí ya que me ha pasado en mi trabajo mi compañera no ase su trabajo correspondiente tampoco quiere que se le ayude por ningún motivo pero lo peor no acepta que yo realice su trabajo por esa razón escogí este refrán ya que es algo que vivo compañera ella simplemente ni picha ni cacha y deja batear.

Figura 19. Datos de carátulas incluidos en la misma página de inicio de trabajo

Como parte de la presentación de trabajos similar a la utilizada en la educación en línea, encontramos también la estructura al interior de los trabajos y el uso de colores diferenciados para las preguntas y respuestas. Ciertamente, en algunos de ellos los incluyen a petición de los asesores, debido a que tiene un propósito en específico como la distinción de los argumentos o de ciertas partes que componen un esquema. Sin embargo, se puede encontrar en diversas actividades que, de acuerdo con la observación y las entrevistas que realizamos, presentan estas características sin ser solicitadas.

¿Qué conclusión piensas que quiere defender el autor de este texto?

Yo pienso que él quiere defender su gusto por leer libros a la antigua y que no hay como ello.

Describe qué estrategia utiliza al ordenar la información que presenta en su texto para plantear su postura.

Lo inicio como la aclaración o la respuesta a una pregunta que le formularon, partió de ahí para generar un argumento bien estructurado, observando que es lo bueno y lo malo de un libro y un libro electrónico y concluyo con lo que es su gusto y lo que jamás va a cambiar.

¿Expone su tesis desde el inicio o hasta el final de su argumentación?

Creo que él quiso reflejar que si bien, los libros electrónicos ayudan a personas que no pueden obtener un libro físicamente, reflejo además su gusto por la lectura, el hecho de que no le importa si lo hace de manera electrónica o no, sino el contenido del libro, que si bien tienen sus ventajas y hasta más que las de la literatura acostumbrada, él personalmente gusta de lo antiguo, el olor de aquellos libros nuevos e incluso los viejos, el hecho de que no le importa estar bajo la luz de una simple vela o incluso la de la luna. Crea un argumento a favor de los libros electrónicos, diciendo que mediante él, se podían generar diversos efectos, que mientras se leía en él, se podía efectuar otras acciones como la de escuchar música, abrir tu correo electrónico entre otras cosas. No refuta del todo el hecho de que en la actualidad se maneje el libro electrónico pero que sus preferencias son las de poder tocar un libro, tenerlo hasta la vejez y la confianza de que lo podrá seguir leyendo las veces que quiera.

3.- Escribe tu propia versión de dos refranes (tomados de los ejemplos que te tocaron) haciendo uso del humor, por ejemplo: Si Mahoma no va a la montaña no es alpinista, o cuando el río suena es porque un músico se ahogó. Se tomará en cuenta la creatividad.

- **El amor y el interés se fueron al campo un día y pudo más el interés que el amor que le tenía.**
El amor y el interés se fueron al campo un día porque querían disfrutar de la naturaleza y recolectar frutas frescas.
- **Buscas al burro y estás montado en él.**
Buscas al burro y él está a carcajadas escondiéndose de ti, porque pasas y pasas y no lo ves.

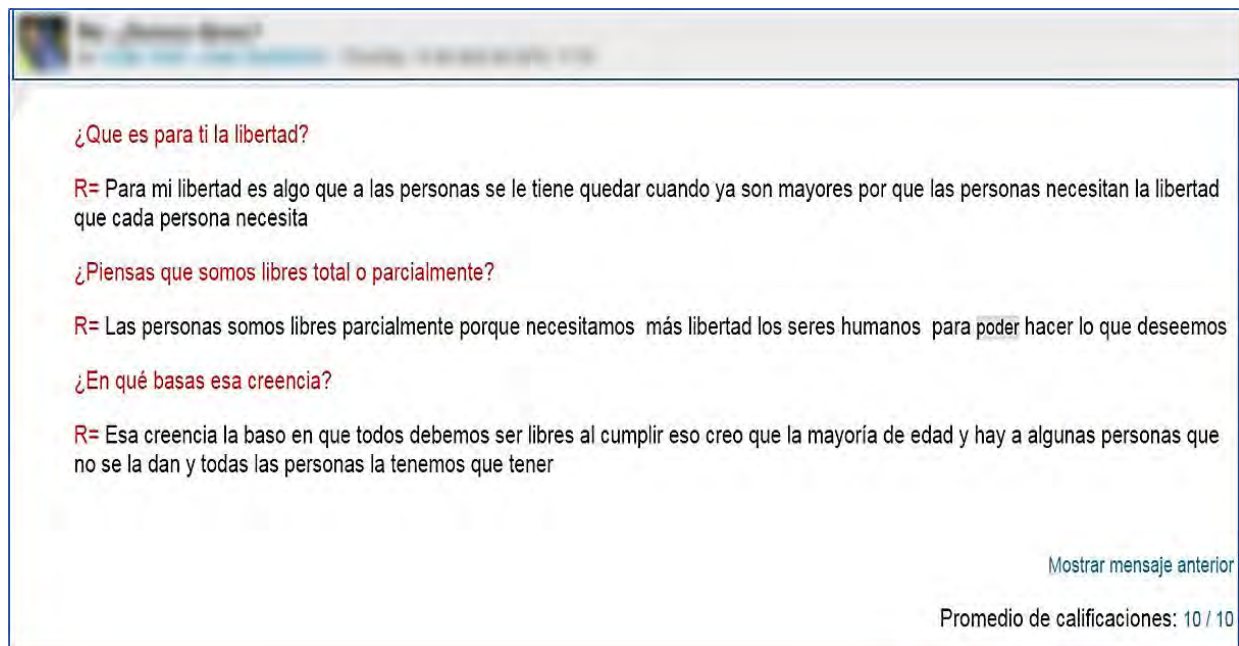
4.- Si tienes la oportunidad de relacionarte con personas de otra cultura o país, pídeles que te digan un refrán y compáralo con uno mexicano que tenga el mismo sentido. En caso de que no sea así, realiza una búsqueda en internet para poder resolver este inciso.

"Los hijos de las ranas, ranas" refrán originario de Italia referido a la actitud, personalidad o profesión, características o cualidades que los hijos siguen como ejemplo de los padres.

"Hijo de tigre, pintito" refrán originario de México en que es referido a las actitudes, características, cualidades, similitudes, personalidad que también los hijos siguen como ejemplo de los padres.

Figura 20. Fragmentos de trabajos en los que se distinguen las preguntas de las respuestas con colores distintos o tonos del mismo color

Esto no únicamente aparece en las actividades que envían, sino también en algunas intervenciones de los foros. Algunos estudiantes presentan en los foros sus reflexiones utilizando las características de los “apuntes” que generalmente se solicitan en la educación presencial. Esto se refiere al uso de colores diferenciados para la pregunta y la respuesta, así como la disposición en el cuadro que está destinado para la exposición de ideas, la cual evoca a la de un cuaderno (Plataforma, notas de campo, abril, 2016). Así mismo, se encuentran anotados algunos de los datos de la carátula en dichas intervenciones (Plataforma, notas de campo, enero, 2018).



¿Que es para ti la libertad?

R= Para mi libertad es algo que a las personas se le tiene quedar cuando ya son mayores por que las personas necesitan la libertad que cada persona necesita

¿Piensas que somos libres total o parcialmente?

R= Las personas somos libres parcialmente porque necesitamos más libertad los seres humanos para poder hacer lo que deseemos

¿En qué basas esa creencia?

R= Esa creencia la baso en que todos debemos ser libres al cumplir eso creo que la mayoría de edad y hay a algunas personas que no se la dan y todas las personas la tenemos que tener

[Mostrar mensaje anterior](#)

Promedio de calificaciones: 10 / 10

Figura 21. Participación estudiantil en el foro en la que se muestra una presentación de tareas muy similar a la acostumbrada en la educación presencial

México, configuración Historia y Geográfica.

Bachillerato a distancia
 Codaf: Hidalgo
 Actividad: Ser ciudadano
 Asesora: | Jiménez Jiménez Hilda |
 Alumna: | Irma González López
 Fecha: 30-abril-2015

Ser ciudadano implica tener más responsabilidades, ocupaciones ya que tenemos la mayoría de edad, tenemos más derecho para mí es tener más obligaciones como adentro de la casa como fuera me refiero ayudar a nuestros padres en lo que se pueda, y poder votar por el partido que nos parezca.

¿Cuáles serán nuestras obligaciones?

Respetar a los demás y ser respetados unos, cumplir o hacer cumplir las leyes que tenemos, no comer ningún delito.

¿Todos somos ciudadanos?

Si, con el simple hecho de vivir en México, todos somos iguales ante la ley ya que tenemos los mismos derechos u obligaciones

Mostrar mensaje anterior
 Promedio de calificaciones: 9 / 10

Figura 22. Participación estudiantil en el foro con datos normalmente incluidos en la carátula

La tercera práctica pedagógica relacionada con el trabajo académico que consideramos heredada es el repaso de los temas estudiados durante el curso. Para ello, releen sus “apuntes”, **realizan ejercicios extra** –sobre todo en el caso de matemáticas –, y retoman las actividades realizadas durante la asignatura. Algunos de ellos lo hacen un día o unas horas antes del examen, ya que consideran que de este modo **tendrán la información más “fresca” al momento de hacer el**

Mi forma de estudiar desde la secundaria no ha cambiado, es repasar y repasar y volver a repasar hasta casi memorizar. Casi no se me pegan las cosas, entonces tengo que repasar y repasar para que no se me olviden y más cuando es en cuestión de examen. Con base en la guía que te dan, tengo que estar repase, repase y volver a repasar para poder para que se me pegue algo y ahorita ya con los años que tengo, pues necesito hacerlo más (Denise, estudiante, 36 años, entrevista).

examen. Esta práctica se encuentra estrechamente relacionada con la toma de notas, pues el fin último de ésta es organizar la información aprendida y tenerla disponible para poder contestar el examen que los estudiantes presentan al final de cada curso. Para los estudiantes, es claro que esta práctica es la misma que llevaban a cabo en la educación presencial y que es necesaria dado que también en el bachillerato en línea los evalúan con exámenes.

Ahora bien, junto con estas prácticas, el uso de ciertos objetos pedagógicos es muy similar al que hacían en la

educación presencial, aunque con algunos matices que mencionaremos más adelante. Para realizar sus actividades académicas los estudiantes que acuden a los centros tienen casi siempre sobre sus mesas de trabajo, algunos de los objetos que son comunes en la educación presencial, tales como cuadernos, bolígrafos, lápices, sacapuntas, etc., así como mochilas en las que los transportan (CODAF, notas de campo, abril 2017). En el caso de los alumnos que estudian en casa, estos objetos también están presentes de manera cotidiana como solían estarlo cuando acudían a la escuela.

Entre estos objetos pedagógicos provenientes de la educación presencial, el gran ausente es el libro. Los estudiantes normalmente buscan la información en Internet, pues como señalan Anabel y Hernán, **“aquí no nos piden monografías, biografías y todo eso, todo está en Internet, ¡qué enciclopedia, qué libros!, tenemos una muy buena que es Google”** (estudiantes, 17 y 25 años, entrevista, 2017). Esto resulta muy conveniente para la mayoría de los estudiantes porque la información está siempre disponible y no implica para ellos realizar algún gasto extra.

Es posible que la continuidad de estas prácticas genere en los estudiantes la sensación de seguir “yendo a la escuela”, por ello, en múltiples ocasiones durante las entrevistas se referían al bachillerato en línea como la escuela, incluso los estudiantes que realizan sus actividades académicas solo en casa. Así mismo, en los mensajes de los foros o los que envían a los asesores se observan expresiones como **“ir a la escuela”, “lo que me gusta de la escuela”, y otras vinculadas a éstas, como “falté unos días”, para señalar q**ue no entraron a la plataforma (Plataforma, notas de campo, abril, 2016).

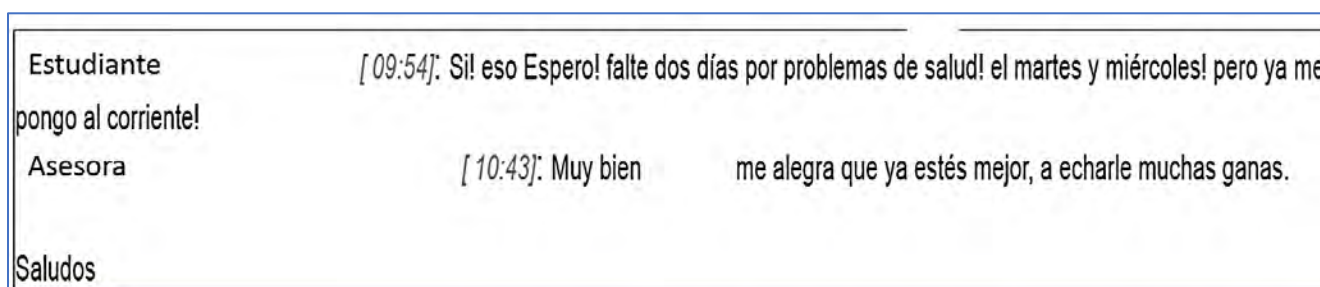


Figura 23. Utilización de términos vinculados a la educación presencial en un mensaje en plataforma

Las prácticas que mencionamos en este subapartado y el anterior permanecen muy similares por dos razones. La primera es que aun cuando el bachillerato se imparte en línea, la cultura escolar de la que es parte parece ser muy similar a la de la educación presencial de la que provienen los estudiantes. De aquí que los asesores lleven a cabo, promuevan y acepten prácticas pedagógicas similares o idénticas. La segunda es que los estudiantes continúan llevando a cabo prácticas asociadas a lo que aprendieron sobre en la educación presencial y resultaron exitosas

para aprender los contenidos y/u obtener “buenas” calificaciones. Incluso los estudiantes que no solían realizarlas en la primaria o secundaria lo hacen ahora con base en lo que aprendieron sobre lo que un “buen” estudiante debe hacer.

Así mismo, la mayoría de los estudiantes utilizan los mismos objetos que eran parte de su vida escolar, no sólo porque son útiles, sino también porque tienen significado para ellos. El uso de dichos objetos en su conjunto, muestran tanto a sí mismos como a quienes se encuentran a su alrededor que son estudiantes, pues los requieren para realizar actividades las actividades correspondientes a la vida estudiantil. El hecho de no utilizarlos genera ciertas sospechas en quienes los rodean sobre si en realidad son estudiantes, como discutiremos más adelante.

Finalmente, cabe subrayar que estas prácticas heredadas permiten ver los elementos de la educación presencial que permanecen casi intactos en la identidad estudiantil. Los estudiantes se ven a sí mismos y se muestran como si el bachillerato en línea no hubiera traído cambios significativos. En este sentido, podemos decir que dichos elementos experimentan un movimiento *ídem*, en tanto que no hay una gran negociación de significados.

5.3 Prácticas combinadas

5.3.1 Interacciones con profesores similares a la educación presencial en el ambiente virtual

Entre las prácticas pedagógicas combinadas podemos encontrar algunas vinculadas con las interacciones que tienen los estudiantes con los asesores, quienes se asemejan a la figura del profesor en la educación presencial. El primer conjunto de ellas está vinculado a que los estudiantes reconocen en los asesores la misma autoridad pedagógica que aprendieron a atribuirle a sus maestros durante la educación presencial, en los mismos dos sentidos que explicamos en el apartado anterior.

La única diferencia ente una prepa presencial y en línea es que tienes al maestro allí y entonces le preguntas directamente a él. La diferencia que hay con el profesor en línea es que no lo ves, le preguntas por medio de correo nada más, si no te queda claro algo pues le tienes que preguntar y preguntar y preguntar hasta que te conteste y te quede claro el tema. Al maestro presencial lo tienes frente a frente, te explica y una lo entiendes ¿no?, es más fácil (Lucía, estudiante, 17 años, entrevista, 2016).

Por esta razón, los docentes siguen siendo una figura de la cual los estudiantes pueden obtener conocimiento y guía en su proceso de aprendizaje, debido a su experiencia y conocimiento en la asignatura que imparten. Además, son valorados por su disposición y habilidad para explicar por escrito de manera clara y sencilla las respuestas a sus dudas. Sin embargo, el cambio en el tiempo que transcurre para recibir dichas respuestas dista de la inmediatez con

la que contaban en la educación presencial y la instantaneidad prometida al entrar al ciberespacio. Esto los hace dudar en ocasiones, sobre la conveniencia del envío de sus preguntas. No obstante, la mayoría de los estudiantes enfatizó la importancia de los asesores para su aprendizaje e incluso plantean diversas formas de comunicarse con

ellos para resolver sus dudas, entre las que destaca la videoconferencia, pues les parecería mucho más sencillo comentarles sus dudas oralmente y recibir una respuesta de la misma forma de manera inmediata.

En este sentido, podemos establecer que otra de las prácticas pedagógicas por parte de los estudiantes es la solicitud no sólo de explicaciones concretas, sino también de clases sobre los diferentes temas del curso que se impartan de manera sincrónica. Dado que éstas no son obligatorias en este bachillerato, no es común que se lleven a cabo, sin embargo, algunos asesores las han llevado a cabo a través de Skype, ya sea por solicitud de los estudiantes o iniciativa propia. Los alumnos participan en ellas desde los centros CODAF, en lo que normalmente enlazan la llamada y utilizan una de las cámaras que tienen integradas las computadoras o alguna pequeña que tienen disponible.

Para los estudiantes, esta experiencia ha sido importante, pues pueden ver a los asesores, comunicarse con ellos, exponerles sus dudas, etc. Sin embargo, en algunas ocasiones diversas tensiones a causa de las prácticas docentes como el **“control” de grupo en las** videoconferencias, pues algunos asesores interrumpen su exposición para asegurarse de que todos estén poniendo atención, aun cuando la cámara no les permita ver a todos los alumnos, y la enseñanza basada en la exposición y poco diálogo con los estudiantes. Por otro lado, algunos asesores muestran molestia por los problemas técnicos que se presentan –fallas de sonido, distorsión de imagen- y en ocasiones, los problemas de comunicación que éstos causan, y falta de atención que ellos observan en los estudiantes. Incluso, en un caso aislado, se culpó a los estudiantes de terminar la llamada intencionalmente a pesar de las explicaciones sobre las fallas técnicas que generaron dicha situación. Ante ello este tipo de situación, los estudiantes suelen sentir incertidumbre no sólo respecto a cómo resolverán sus dudas sobre las asignaturas sin la explicación del asesor, sino también sobre posibles represalias reflejadas en su calificación.

Unos compañeros estaban hablando con una maestra, les estaba explicando lo de la materia y de plano se cortó la llamada. Ella se molestó porque como pasó varias veces pensó que ellos habían colgado la llamada. Cuando se cortaba ellos le volvían a llamar a la maestra y ella les contestaba, pero llegó el punto en que la se enojó y ya no les contestó. Incluso se quejó con la responsable porque le molestaba que le colgaran, pero unas compañeras le explicaron que no fue así. La maestra no les creyó, dijo que no era posible que se cortara y ya no les explicó nada. Entonces ellos se quedaron muy nerviosos, decían ¿qué calificación nos va a poner en el trabajo? (Lizet, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).

Consideramos a la videoconferencia como práctica combinada debido a que aun cuando se lleva a cabo a distancia a través de una plataforma digital, la interacción entre estudiantes y asesores permanece muy similar a la educación presencial, en tanto que los primeros escuchan y hacen preguntas sobre el contenido, mientras los segundos brindan explicaciones al respecto. Por otra parte, como mencionamos anteriormente, algunos asesores buscan tener el control del grupo, pero se enfrentan a los cambios de espacio y tiempo que nos les permiten tenerlo de la misma

manera que en una clase presencial.³⁸

Por otro lado, los estudiantes continúan aceptando su autoridad pedagógica para evaluar sus trabajos y proveerles **retroalimentación, así como solicitarles “correcciones”**. En diferentes ocasiones la forma de ejercer dicha autoridad puede mostrar cierto autoritarismo debido a que no aceptan **como “correctas”, las** respuestas que difieren de las que espera. Ante ello, algunos estudiantes llegan a cuestionar a los asesores, pero en su mayoría no hacen más **comentarios al respecto y “corrigen” lo que el asesor les solicita (Plataforma, notas de campo, abril, 2016)**. Por ejemplo, en una de las asignaturas una asesora solicitó a los estudiantes que colocaran una imagen relacionada con problemáticas sociales basándose en el ejemplo de la imagen colocada por ella –la cual se relacionaba con las mujeres asesinadas en Juárez-, explicaran cuál era dicho problema y después comentaran el trabajo de sus compañeros. Ante las diferentes propuestas, la asesora señalaba los **elementos que le parecían “incorrectos” de las** imágenes que colocaban los estudiantes y les pedía que volvieran a hacer la actividad siguiendo el ejemplo solicitado.

En esta situación, los estudiantes colocaban mensajes señalando lo que les parecía adecuado de las participaciones de sus compañeros, lo cual también era comentado por la asesora señalando las razones por las que consideraba que dichos mensajes no se ajustaban a lo que les solicitaba. La respuesta de los estudiantes fue no enviar nuevos mensajes y en la mayoría de los casos, no enviar una fotografía distinta, **aunque en algunos casos “corrigieron” su** participación enviando una nueva con las características solicitadas.

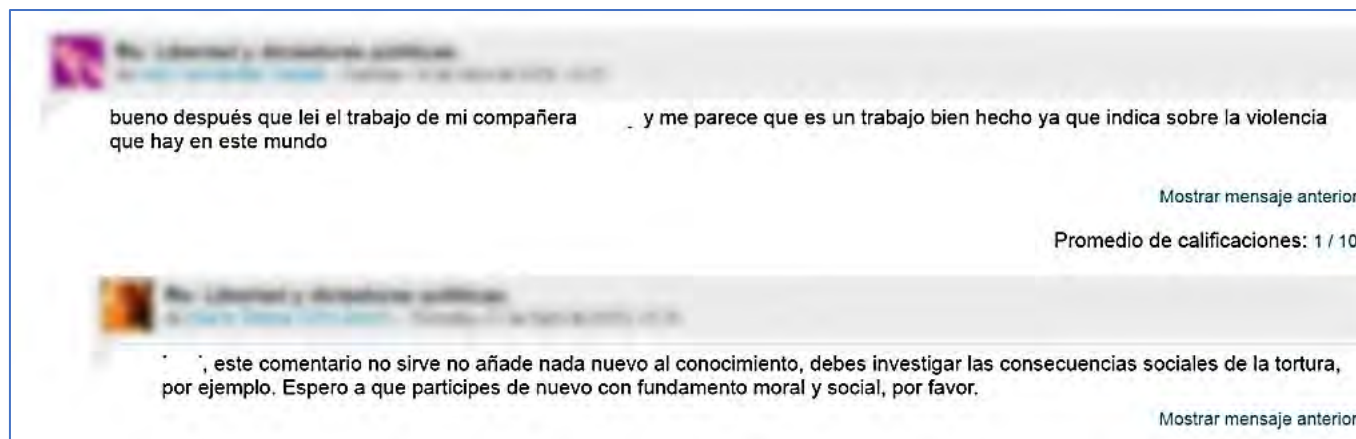


Figura 24. Exigencia de corrección de participación en el foro por parte del asesor a una estudiante

Por supuesto, no todos los asesores ejercen su autoridad de la misma manera, pues hay quienes plantean a los

³⁸ Quizá esto explique el enojo o la molestia que muestran algunos asesores, pues consideramos que al igual que los estudiantes, los asesores también tiene que enfrentar los desafíos que presentan los cambios en el espacio y tiempo de la educación en línea. Es posible que ellos también estén tratando de adaptar y posiblemente generar prácticas pedagógicas que les permitan participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que nuestra investigación está centrada en los estudiantes y no en los profesores, no tenemos más elementos para abundar al respecto. Baste anotar como una posibilidad para explorarlo en algún otro momento, tal como lo señalamos en las conclusiones.

estudiantes de una manera más “amable” los “errores” cometidos o lo que deben modificar en sus trabajos. Esto incluye también la escritura de los mensajes que los estudiantes les envían. En este caso, la respuesta por parte de los alumnos es generalmente de aceptación y se observan en la mayoría de los casos, los ajustes solicitados tanto en sus trabajos como en los nuevos mensajes (Plataforma, notas de campo, abril, 2016).

Asesora	[20:00]: Hola Jacinto
<p>Recuerda que debemos emplear bien nuestro idioma, la expresión ok, no tiene sentido en español, tenemos tantas palabras y una gran riqueza, empleemos nuestro idioma.</p> <p>Lindo fin de semana</p> <p>Piedad</p>	
Estudiante	[21:49]: buenas noche maestra tiene razón de la palabra ok está mal dicha y no tiene sentido en nuestro idioma, gracias por corregirme.

Figura 25. Interacción estudiante-asesor en la que se observa la aceptación de la autoridad pedagógica del asesor

Friday, 11 de December de 2015	
Estudiante	[08:30]: HOLA ASESORA PORQUE ME PUSO 7, SI ME COMENTA QUE TUVE UN ERROR PERO NO ENTIENDO PORQUE EL 7
Estudiante	[08:31]: TAMBIEM QUERIA PREGUNTARLE CON QUE SIMULADOR VOY A TRABAJAR
Estudiante	[08:33]: Y TAMBIEN EN EL DE Transcripción y traducción
Asesora	[09:48]: Hola Anastasia
<p>Puedes elegir el simulador que gustes y de traducción el ejercicio B.</p> <p>Te marqué los errores, por ejemplo, en el ejercicio 1 indicas R blanca y R negra pero en el ejercicio 2 incluyes además una r, de esta forma estás incluyendo tres alelos y el ejercicio sólo es de dos, uno R resistente y uno r susceptible recesivo.</p> <p>En la generación 4, debes contar bien los dominantes y recesivos, ya que sí hay de ambos genotipos y fenotipos, es incorrecto que sea 0.</p> <p>Saludos</p> <p>Ambar</p>	
Estudiante	[10:35]: Aaa OK GRACIAS POR RESPONDER A MI DUDA

Figura 26. Interacción estudiante-asesor respecto a una solicitud de aclaración de una calificación

Los asesores que ejercen su autoridad de este modo normalmente aceptan las ideas de los estudiantes y las ponen en discusión e incluso buscan motivarlos mediante felicitaciones y señalamientos sobre lo que les parece pertinente. Además, consideran los cuestionamientos e inconformidades de los estudiantes, y de haber cometido un error lo reconocen y enmiendan (Plataforma, notas de campo, abril 2016).

Wednesday, 9 de March de

Estudiante k [16:18]: Hola maestra:

De mi tarea 1 de la unidad 2, de los grupos sanguíneos, yo me fijé en el ejemplo que viene en la página 23/46 del tema transfusiones y su aplicación en los grupos sanguíneos, hay una tabla con las imágenes de la tarea y de ahí me basé, y hasta ponen el ejemplo "Si la gota de sangre a la que se agregó anti-A, presenta gran aglutinación, con el anti-B no y con el anti-AB es mínima, se puede inferir que el tipo sanguíneo es A.

Disculpe, pero me encuentro confundida.

Saludos!!

[21:02]: Hola **Julia**

Asesora

Revisé nuevamente tu tarea, te agradezco me hayas comentado esta situación, me equivoqué con la de otro compañero, a ti sólo te faltó la conclusión.

Saludos

Clotilde

Figura 27. Solicitud de aclaración de corrección parte de una estudiante

Como mencionamos en el apartado anterior, la atribución de autoridad pedagógica a los maestros lleva a los estudiantes a aceptar las reglas planteadas en el marco del bachillerato en línea, así como la regulación de los tiempos para la entrega de las actividades académicas y la determinación de la forma en que éstas se realizan. De aquí que los estudiantes justifiquen el envío retrasado de las mismas o soliciten prórroga para ello, y manden sus preguntas sobre la realización de éstas. Ante ello, es muy común encontrar respuestas positivas por parte de los asesores, aunque en ocasiones limitan las entregas fuera de tiempo por considerarlas excesivas. En el primer caso, les solicitan a los estudiantes mandárselas vía correo electrónico, dado que la plataforma ya no les permite hacer más envíos.

Estudiante [10:47]: Hola Lic. Clotilde escribo para decirle que estoy tratando de llevar bien la materia... se me ha complicado algo en el tiempo establecido para las actividades, no ha sido por falta de interés mía. hay días que tengo que viajar a la ciudad por que mi papa fue emodialisado y haya lleva sus cesiones aveces lo tengo que acompañar yo , otros motivos por los cuales el atraso, se nos iba mucho la luz al igual q el internet se va en ratos. Estoy trabajando para cumplir con mis actividades... Gracias por el apoyo (:

Asesora [17:27]: Hola **Arnulfo**

Espero que el asunto con tu papá ya esté mejor. Te comprendo, lo mismo sucedió acá, no hubo energía eléctrica por los vientos. Gracias por la confianza y a echarla muchas ganas, estoy segura que podrás salir adelante.

Saludos

Clotilde

Figura 28. Explicación del retraso en las entregas por parte de una estudiante

Sunday, 3 de April

Estudiante [13:29]: Hola buenas tardes asesora queria preguntarle si le podria mandar mis tareas antes de las 10 esque la verdad se que me atrase muchisimo en esta materia, esque tuve muchos problemas familiares y la verdad me sentí muy deprimida y no tenia ganas de hacer nada

Estudiante [13:32]: espero y me pueda dar esa oportunidad saludos

Monday, 4 de April

Asesor [18:13]: Hola . Amelia

Estamos fuera de tiempo, el trato era hasta ayer, sólo por esta ocasión lo revisaré.

Buen inicio de semana.

Justino

Estudiante [19:29]: Gracias asesora muchas gracias

Estudiante [19:31]: Gracias asesora muchas gracias

Figura 29. Interacción estudiante-asesor respecto a la solicitud de prórroga por parte de una estudiante

Así mismo, los asesores normalmente envían mensajes a los estudiantes recordándoles las fechas de inicio y cierre de las semanas de trabajo, las actividades a realizar y son muy comunes los mensajes tanto grupales como individualizados, solicitando a los estudiantes que terminen sus actividades a tiempo. Igualmente, en dichos recordatorios pueden observarse los diferentes estilos de ejercer la autoridad (Plataforma, notas de campo, noviembre 2017).

Saturday, 3 de September

Asesora [10:37] Dalia no concluíste la segunda unidad en tiempo, es por ello que se dificultaran los aprendizajes, pues ahora contarás con menos tiempo para estudiar la unidad 3, espero que te pongas al corriente y que le des el tiempo e importancia necesarios a tu aprendizaje.

Estudiante [18:57]: Ok, discúlpeme por no terminar mi unidad con el tiempo sugerido, espero terminar este fin de semana... Sé que no hay justificación pero mis tiempos son muy limitados, ya que trabajo, estudio y soy ama de casa... espero terminar y gracias por estar pendiente de mis avances. Gracias ;)

Sunday, 4 de September

Asesora [15:27]: Ok. Saludos.

Asesora [15:36]: Esperaba que durante el fin de semana se pusieran al corriente los alumnos a los que les mande el mensaje de que ya hemos terminado la segunda unidad. Me parece bastante grave que muchos de ustedes no hayan terminado pues como saben son 10 actividades y la tercera unidad también tiene muchas actividades, por lo que los que no han terminado ponen en riesgo su aprendizaje. Además de que al final me saturarán de actividades atrasadas lo cual también me parece poco justo. La tercera unidad es importante pongan mucha atención, tomen nota, eso será muy importante y les ayudará mucho. Por favor sean responsables en la entrega con tiempo y forma. Sin más por el momento, les mando un saludo.

Figura 30. Interacción estudiante-asesor respecto a un recordatorio de entrega de actividades por parte del asesor

Estas prácticas vinculadas con la atribución de autoridad pedagógica de los estudiantes a los asesores y el ejercicio de la misma por parte de los segundos –aunque muestre matices-, permite ver que aun cuando su interacción es en línea, ambos permanecen en una posición muy similar a la que aprendieron a asumir en la educación presencial. Dicha posición también se puede observar en el uso de la palabra escrita que ambos hacen en los mensajes que se envían a la plataforma.

La palabra de los asesores es predominante, pues normalmente son quienes envían una gran cantidad de mensajes en la plataforma, especialmente sobre situaciones académicas. Éstos suelen ser largos, con un lenguaje cordial y en algunos casos muestran una combinación de colores, subrayados y resaltados, así como imágenes que denotan alegría, entusiasmo, amabilidad, etc. En contraste, la mayoría de los mensajes estudiantiles se caracterizan por ser cortos –sólo palabras como “Ok gracias” o de una a dos frases-, utilizar el texto en color negro e incluir emoticones al final de su escrito. Hasta ahora, no hemos observado que alguno incluya una imagen a menos que sea solicitado por el asesor con relación a alguna actividad del curso (Plataforma, notas de campo, octubre, 2017).

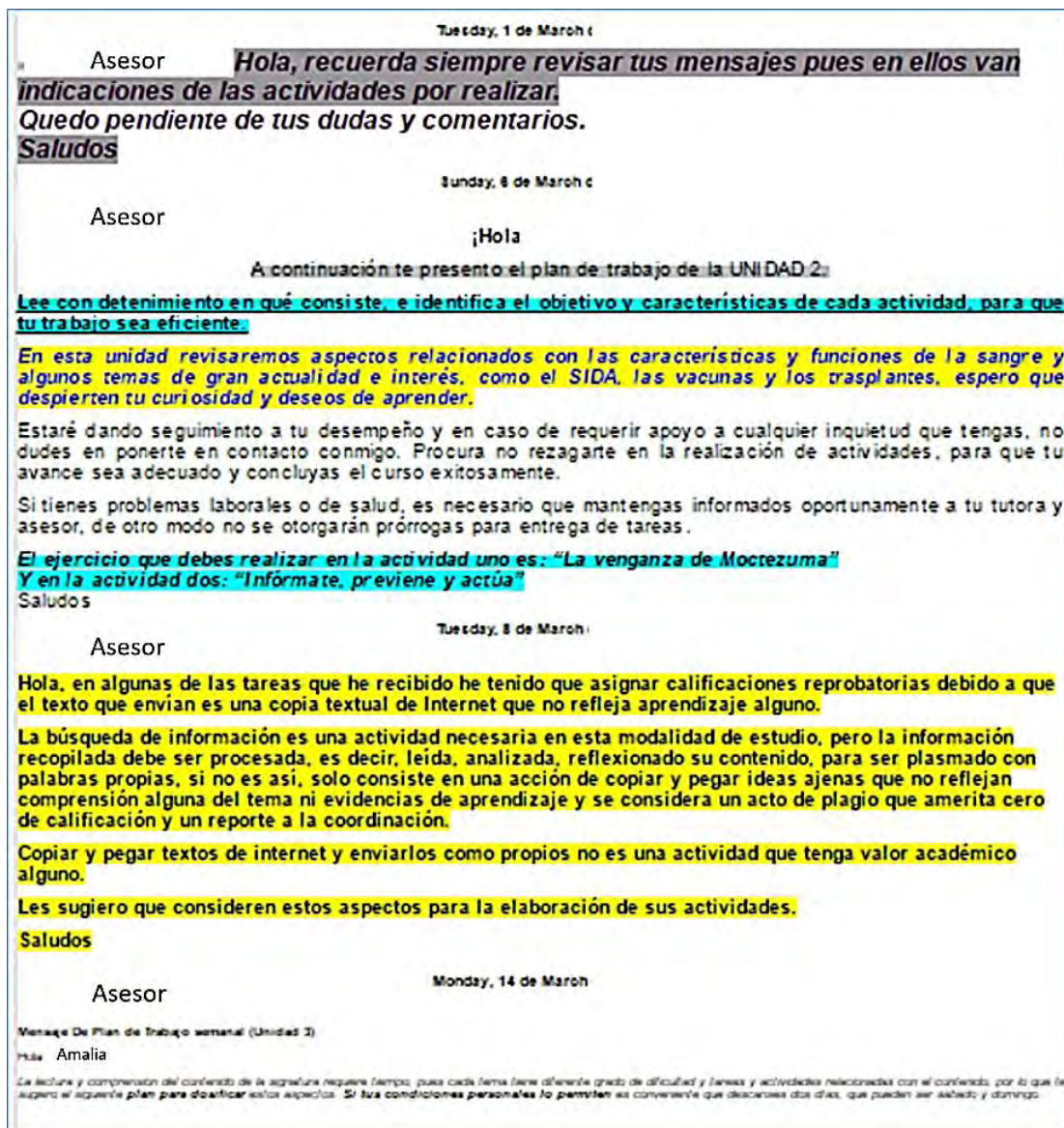


Figura 31. Ejemplo de mensajes de asesores a estudiantes

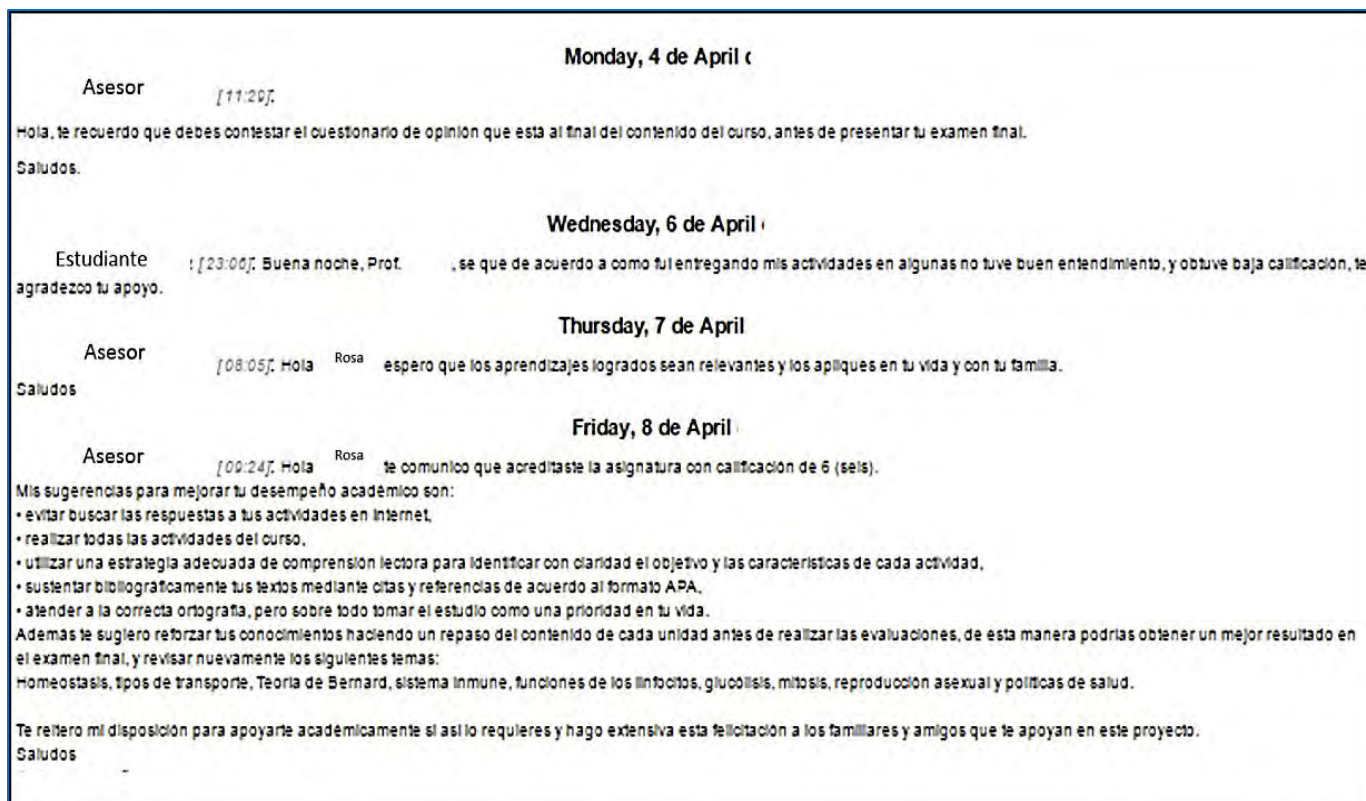


Figura 32. Ejemplo de contraste de mensajes de estudiantes y asesores

A este conjunto de prácticas que muestra la combinación de lo aprendido por los estudiantes en la educación presencial sobre la autoridad pedagógica de los profesores y su posición frente a ellos, se articula otro relacionado con el tipo de relación que establecen con éstos. Como mencionamos en el apartado anterior, los estudiantes tenían una relación predominantemente académica con sus profesores durante su educación presencial. En el caso del bachillerato en línea podemos afirmar que este tipo de relación se conserva. La mayoría de los estudiantes le llaman maestro, profesor o asesor, le hablan de usted a menos que éste los invite a hacer lo contrario y centran su comunicación en asuntos académicos tales como el plan de trabajo semanal, aclaración de dudas, envío de trabajos, etc. Por parte de los asesores esto mismo ocurre, salvo algunos casos en los que envían algunos mensajes o imágenes motivacionales.

Asesor [23:38]: ¡Hola, buenas noches!, espero que este lunes haya sido de lo mejor. **Mañana será un nuevo día lleno de oportunidades**, por lo que sé que realizarás con mucho ánimo el examen diagnóstico y las primeras actividades de nuestra primera unidad. Recuerda que no es conveniente atrasarse pues el trabajo puede acumularse.

Cualquier duda o comentario por favor házmelo saber para trabajar en ello. **Sabes que cuentas conmigo.**

Que descanses. ¡Hasta mañana! 😴

Figura 33. Mensaje motivacional de asesor dirigido a su grupo

Los estudiantes reconocen que en general los asesores les ofrecen su ayuda para cualquier situación relacionada con la asignatura y expresan aprecio ante ello, sin embargo, se pueden observar algunos cursos en los que los estudiantes realizan sus actividades, pero no se comunican con los asesores en lo absoluto o muy poco. De acuerdo con los entrevistados, esto sucede debido a que, si no tienen dudas sobre las actividades o sobre los contenidos, o resuelven dichas dudas consultando diversas fuentes de información, no envían mensajes a los docentes. Por esta razón, muchos estudiantes, al igual que menciona Martín, es posible que prácticamente no tengan contacto con el asesor, a menos que tengan dudas específicas o requieran alguna autorización vinculada a la forma de realizar los trabajos o la entrega de los mismos (Martín, estudiante, 18 años, entrevista, 2017). Incluso, en algunos casos, los **estudiantes no se comunican con los asesores aun cuando tengan dudas, pues como señala Damariz, “los asesores te dicen ‘ si tienes alguna duda pregúntame’, pero como que no me animo porque pienso ¿cómo te puedo preguntar si no te tengo mucha confianza?”** (Damariz, estudiante, 37 años, entrevista, 2017).

Por parte de los asesores, se puede observar que si bien, envían múltiples mensajes a lo largo del curso, la mayoría de ellos están dirigidos al grupo, aun cuando tengan el nombre de cada estudiante. Tanto en las observaciones que realizamos como en las entrevistas, encontramos que envían mensajes personalizados primordialmente cuando comienza el curso para dar la bienvenida a los estudiantes y especialmente, cuando alguno de ellos se atrasa en la **entrega de las actividades. Esto lo hace notar Abril cuando señala: “normalmente sólo recibo un mensaje de los asesores cuando me atraso por alguna razón y no mando algunos ejercicios, pero si vas a tiempo, no te mandan nada”** (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016). Desde el punto de vista de algunos estudiantes, esto se explica porque al no presentar retraso en sus actividades y no enviar preguntas los asesores consideran que están bien, tal **como señala Adolfo: “yo siento que por eso no nos han mandado mensajes los asesores porque es igual que cuando tu mamá no lo hace porque piensa que estás bien. Tal vez sienten que nos van a presionar y piensan que si entregamos todas nuestras actividades ¿para qué lo harían?”** (Adolfo, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).

Asesor [19:59]:
 Buenas tardes Adolfo

Veo que te atrasaste en el trabajo; sólo realizaste una actividad y aún te faltan nueve de la primera unidad ¡No te desanimes! Si puedes por favor realiza los trabajos de la Unidad 2 conforme al plan de trabajo y el fin de semana ponte al corriente con la primera unidad; si no te es posible comunícate conmigo por este mensajero y rehacemos el plan de trabajo.

A continuación, te presento el plan de trabajo de la segunda semana:

Esta semana trabajaremos el desarrollo del capitalismo entre los siglos XVIII y XIX, en los cuales revisaremos dos procesos fundamentales: el Colonialismo y las dos primeras Revoluciones Industriales.

Te sugiero la siguiente calendarización de entrega de actividades

Jueves 9 de junio

Lectura de la Introducción y el panorama general

Actividad 1: Lecturas de textos de economía: Análisis y comparación de textos de economía

Actividad 2: Lectura y análisis de texto: Adam Smith: Sobre la división del trabajo

Viernes 10 de junio

Actividad 3: El canal de Suez y el canal de Panamá

La Actividad 4: Fechas importantes de Panorama General, se realizará en parejas en la cual deben entregar una línea del tiempo común. Si quieres trabajar con alguien en especial las dos personas de la pareja me deberán mandar un mensaje por el mensajero indicándome con quien van a hacer equipo a más tardar el domingo 12. De lo contrario el lunes 13 yo les asignaré una pareja para trabajar.

La línea del tiempo deberá ser entregada por los dos miembros del equipo a más tardar el miércoles 15 de junio.

Lunes 13 de junio

Lectura del tema de profundización: El imperio inglés

Actividad 5: Exploradores Ingleses

Actividad 6: Tipos de dominio

Martes 14 de junio

Lectura del tema de profundización: Las dos primeras revoluciones industriales

Actividad 7: Cuadro de las Revoluciones Industriales

Actividad 8: Análisis de una canción

Miércoles 15 de junio

Actividad 9: Museo virtual

Entrega de la línea del tiempo

Cualquier duda o comentario me lo puedes hacer saber por este medio.

Eulalio

Figura 34. Mensaje de asesor a un estudiante que se atrasó en las actividades

Por esta razón, podemos decir que, si bien esta práctica es combinada por la permanencia de la relación académica entre estudiantes y profesores, puede verse un cambio generado por estos espacios y tiempos distintos, el cual consiste en una especie de distancia asumida por ambos, que en el caso de la mayoría de los estudiantes entrevistados no era tan marcada. Por otro lado, las relaciones estrechas que los entrevistados señalaron haber tenido al menos con algún profesor, no se ven tan claramente establecidas.

Para la mayoría de los estudiantes hay muchos asesores de los que sólo conocen su fotografía y saben que tienen un asesor o una asesora que evalúa sus trabajos (Anabel, estudiante, 17 años, entrevista, 2017). De aquí que para ellos en general, hablar de su vida personal con sus asesores no es una posibilidad que contemplen, debido a que consideran que no es algo que pueda ser de su interés y en todo caso, piensan que, como señala Lucía “están muy ocupados y no hay para qué molestarlos” (Lucía, estudiante, 17 años, entrevista, 2016). Así mismo, normalmente no reciben algún mensaje que los haga sentirse invitados a establecer una relación más cercana con ellos y la mayoría de ellos no ha tomado la iniciativa de preguntar algo personal a los asesores puesto que no sienten la confianza para hacerlo. Tal como señala Martín, “si les preguntamos algo de su vida van a pensar que somos metiches o que sólo les hablamos para que nos suban puntos” (Martín, estudiante, 18 años, entrevista, 2017); además es complicado entablar una relación de este tipo con ellos porque no los conocen (Arturo, estudiante, 18 años, entrevista, 2017).

De hecho, en mis mensajes siempre le pregunto a mis asesores cómo están y me despido deseándoles que tengan un buen día, pero nada más me responden con lo del trabajo. No me contestan aunque sea con una carita feliz, o algo como Hola ¿qué tal?, gracias por preguntar. Algunos sí, pero pocas veces contestan y tampoco preguntan ¿cómo has estado? ¿Qué tal si me estoy muriendo? (risas) (Bruno, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).

Algunos estudiantes comentaron que han tratado de entablar una conversación con los asesores o han buscado acercarse un poco más a ellos, agregando a sus mensajes algún saludo o preguntas sobre cómo se encuentran, pero en muy pocas ocasiones han obtenido respuestas en el mismo sentido. Esto se puede observar en las comunicaciones que tiene la mayoría de los asesores con los estudiantes en la plataforma, especialmente cuando exponen situaciones personales por las que se retrasaron, no siempre hay una respuesta más cercana o que refiera a ésta.

Estudiante	[14:01]: Buenas tardes asesora, mil disculpas por a verme atrasado, es que e estado enferma aunque esto no lo justifica pero he mandado mis actividades espero y las pueda revisar
Asesor	[20:37]: Hola recuerda que el día de mañana domingo se termina la asignatura.
Asesor	[20:38]: Buenas noches, recuerda que el día de mañana domingo a la media noche se termina la asignatura y por lo tanto ya no puedo recibir más actividades.
Saludos.	

Figura 35. Mensaje en el que se exponen algunas situaciones personales y la respuesta del asesor está centrada en lo académico

Sin embargo, también hay algunas otras comunicaciones en las que los asesores muestran interés o empatía por la situación de los estudiantes y después se centran nuevamente en lo académico.

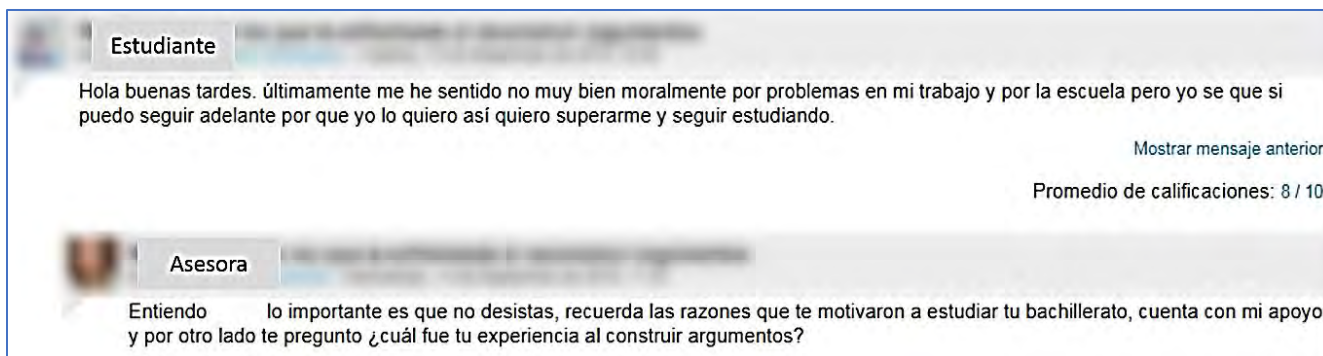


Figura 36. Mensaje en el que se exponen algunas situaciones personales y la respuesta de la asesora muestra empatía y luego se centra en lo académico

Los estudiantes explican que esta relación poco cercana se puede deber a que los cursos son muy cortos y no les da tiempo de convivir más con ellos como con la tutora y a que no hay actividades en los que puedan conocerse más. Por otra parte, el hecho de no relacionarse con ellos de manera diaria ni encontrarse con ellos físicamente, también influye para que no tengan una

Yo tuve asesores y tutores que nada más conocí por fotos, la verdad nunca supe nada de ellos ni hablé con ellos. Con la responsable es diferente, a lo mejor que porque a la asesora y la tutora no las vemos y a nuestra responsable de sede la vemos diario. Además, ella está ahí siempre está contigo ¿no? y es más fácil hablar con ella, si le cuentas algo ves su reacción (Tamara, estudiante, 18 años, entrevista, 2017).

relación distinta, como ocurre con los responsables de los centros. Igualmente, consideran que los asesores no los invitan explícitamente a conversar con ellos sobre otros temas no relacionados con la asignatura. Según algunos de los entrevistados, de recibir este tipo de invitaciones o encontrarse con ellos algunas ocasiones ya sea presencial o virtualmente, quizá podrían entablar una relación distinta (Adolfo, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).³⁹

Así, aunque la relación predominantemente académica entre los estudiantes y asesores se muestra como una práctica combinada, también se ve un distanciamiento que no era tan común en la vida estudiantil de los entrevistados. Esto es relevante debido a que, si bien los asesores siguen siendo un referente importante para la construcción identitaria estudiantil respecto a su posición frente a ellos, ya no tienen un papel central en ella como lo tuvieron durante la educación presencial. No sólo porque ya no hay una relación cercana, sino también porque incluso en el aspecto académico también hay cierta distancia porque los estudiantes se acercan a otras figuras como el responsable de centro o sus compañeros.

Todas las prácticas combinadas presentadas en este apartado muestran que, aun cuando el tiempo y espacio han traído cambios significativos, varias prácticas pedagógicas provenientes de la educación presencial permanecen,

³⁹ Cabe mencionar que, al hacer la triangulación de la información durante la etapa individualizada, nos encontramos con que algunos asesores invitaban a los estudiantes entrevistados a realizar preguntas que no fueran necesariamente relacionadas con la asignatura o les enviaban mensajes con un lenguaje que buscaba ser más cercano a ellos, e incluso de tipo motivacional (Plataforma, notas de campo, enero, 2018). Sin embargo, no hubo respuesta de parte de los estudiantes, lo cual sugiere indagar más al respecto para encontrar posibles explicaciones a ello.

aunque sean llevadas a cabo de una manera distinta. Sin embargo, nos permiten observar que existen algunas **tensiones generadas por la “importación” de éstas, sin tomar en cuenta dichos cambios. Estas tensiones son parte** de la construcción identitaria de los estudiantes, pues éstos negocian los significados aprendidos en la educación presencial sobre la relación con los profesores frente a las posibilidades que la educación en línea les ofrece para mantenerlos o modificarlos.

5.3.2 Trabajo académico de la educación presencial con herramientas digitales

Como parte de estas prácticas pedagógicas combinadas, encontramos tres vinculadas al trabajo académico que realizan los estudiantes, éstas son: la toma de notas, el trabajo en equipo y la presentación de exámenes. En cuanto a la primera podemos decir que después de algunos meses de cursar el bachillerato en línea, comenzaron a utilizar con mayor habilidad la plataforma y algunos programas como Word, Excel y Power Point. Esto hizo a algunos **estudiantes, considerar tomar sus “apuntes” utilizando** dichos programas, a fin de hacerlo con mayor facilidad y precisión.

De aquí que una vez que leídos los contenidos de las unidades y seleccionada la información que les parece más relevante, los estudiantes la copian y pegan en un documento de Word. En caso de no ser posible por tratarse de imágenes hacen capturas de pantalla de éstos. Posteriormente, añaden algunos comentarios o reflexiones personales y guardan el documento en una carpeta específica para cada asignatura, e incluso para cada tema (CODAF, notas de campo, marzo, 2017). En estas carpetas, también incluyen las actividades que van realizando durante el curso. A decir de varios estudiantes, esta forma de recuperar la información más importante de los cursos puede ser muy útil, debido a que la van organizando en la computadora y pueden volverla a consultar fácilmente para estudiar antes del examen (Tamara, estudiante, 18 años, entrevista, 2017).

Esta práctica es combinada debido a que los estudiantes utilizan una estrategia aprendida en la educación presencial con el software que conocen. Sin embargo, resulta muy relevante porque muestra con claridad los efectos del espacio y el tiempo en el uso de objetos pedagógicos, pues en el caso de estos estudiantes es muy claro cómo los que provienen de la educación presencial -cuadernos, bolígrafos, etc.- son reemplazados por otros como las computadoras y las memorias USB. Estos últimos, no son necesariamente reconocidos como objetos pedagógicos por sí mismos y sin estar en compañía de los otros, lo cual tiene significativas implicaciones en la construcción de su identidad, pues quienes están alrededor de los estudiantes y ellos mismos no se perciben igual.

Respecto a la segunda práctica, podemos decir que era muy común en la vida estudiantil de los entrevistados durante la educación presencial, pues requerían organizarse en equipos con sus compañeros para realizar tareas solicitadas por los profesores o algunas otras voluntarias vinculadas con eventos extracurriculares. La mayoría señaló que en general disfrutaban este tipo de trabajos porque les permitían convivir con sus compañeros y aprender de ellos, especialmente cuando estaban relacionados con dichos eventos. La forma de llevar a cabo el trabajo conjunto comenzaba por analizar la actividad a realizar en cuanto a las tareas y los materiales que requerían, para luego dividirlo entre los miembros del equipo. Finalmente, reunían todo, alguno se encargaba de articularlo y lo presentaban. Sin embargo, en algunas ocasiones implicaba el problema de quienes no participaban activamente y era necesario buscar la forma de hacer que contribuyeran. Los entrevistados por su parte, se ven a sí mismos como muy dispuestos e interesados en llevar a cabo sus actividades junto con sus compañeros.

Me gustaba trabajar en equipo porque a veces nos dejaban investigaciones o hacer cosas como ir al teatro o al museo investigar, era muy interesante y sobre todo cuando lo hacíamos en equipo, porque pues veías la perspectiva de todos los compañeros, no nada más la tuya. Cuando nos dejaban hacer trabajos en equipo básicamente era en la secundaria, entonces pues siempre que me tocaba con los compañeros que trabajaban bien. Sólo hubo una ocasión en que me tocó con unos compañeros que no hacían nada y fue muy frustrante porque ellos no querían hacer nada y yo, así como de “Ah tengo que pasar la materia”. Como yo quería pasar tuve que hacer todo, y ese fue el problema (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

Además de este tipo de trabajo en equipo, algunos estudiantes solían organizarse con sus compañeros para hacer la tarea juntos, especialmente cuando sabían que sus compañeros o ellos mismos tenían algún problema con ciertas asignaturas. Esta era una forma de participación que permitía a los estudiantes ser parte de su grupo de pares y al mismo tiempo, lograr verse a sí mismos como sujetos solidarios y participativos entre sus compañeros. Ayudar a los que obtenían bajas calificaciones, o a los recién llegados al grupo, participar en la elaboración de trabajos y sentirse apoyado por los otros era lo que los estudiantes llevaban a cabo de manera cotidiana.

En el bachillerato en línea, los estudiantes continúan realizando trabajo en equipo. A partir de una consigna, los asesores o ellos mismos se organizan en parejas o grupos para llevar a cabo una actividad en específico de manera conjunta. La forma de hacerlo es la misma que seguían en la educación presencial, respecto al análisis de las tareas, división del trabajo y articulación del mismo para luego enviarlo a la plataforma.

Cuando nos toca hacer un trabajo en equipo pues es igual, empezamos a ver qué parte va a hacer cada quién o cómo lo vamos a repartir. Si están de acuerdo, lo hacemos y lo vamos enviando por el mensajero, porque no siempre mis compañeros son de aquí (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

A pesar de la preservación de varios elementos de dicha práctica pedagógica, los estudiantes han enfrentado retos significativos dado que al menos en una ocasión han tenido que trabajar con compañeros que viven en ciudades diferentes. Esto implica generalmente trabajar con estudiantes con quienes nunca habían hablado o visto durante los cursos, lo cual puede ser extraño o complicado para algunos porque no saben cómo dirigirse a ellos para lograr

trabajar armoniosamente y entregar el trabajo en tiempo y forma (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

Por otro lado, aun cuando en los equipos estén incluidos estudiantes que asisten al CODAF y puedan encontrarse para ponerse de acuerdo, la organización del trabajo normalmente es a través de la plataforma o redes sociales como Facebook o WhatsApp cuando uno o más de los integrantes vive en otra ciudad. Esto también, los ha desafiado porque la comunicación es predominantemente escrita y a veces es complicado expresar con claridad sus ideas.

Trabajar en equipo ha sido complicado porque nuestros tiempos no coinciden y no vivimos en el mismo estado. Por ejemplo, de esta materia tenemos un trabajo en equipo, pero estamos atrasadas por lo mismo, porque nuestros tiempos no coinciden y no se puede hacerlo individualmente (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016).

Por esta razón, en algunos casos la forma de organizarse ha resultado eficiente y los estudiantes han logrado llevar a cabo la tarea encomendada, pero en algunos otros han tenido problemas con la participación de un par de integrantes o con la

coordinación de horarios. Esto se debe a sus múltiples actividades hacen que no coincidan sus horarios, pues la mayoría trabaja, tiene hijos o realiza múltiples actividades que les impiden contestar de manera instantánea e incluso realizar las tareas en tiempos específicos. Esta práctica pedagógica se desarrolla de manera muy similar a como se hacía en la educación presencial, dado que el proceso que da inicio al trabajo en equipo y la organización son los mismos. No obstante, la comunicación a distancia, predominantemente por escrito y asincrónica presenta retos que durante la educación presencial no habían enfrentado.

Finalmente, en cuanto a la tercera práctica podemos decir que también les resulta muy familiar a los estudiantes, por tratarse de una forma de evaluación muy común en la educación presencial. Al finalizar cada uno de los cursos es necesario presentar un examen en línea, pero no desde casa sino en el centro CODAF. Dichos exámenes en general son de opción múltiple, aunque algunas veces incluyen preguntas abiertas; al terminarlo los estudiantes obtienen una retroalimentación inmediata sobre las respuestas de opción múltiple -y no las abiertas-, y en algunas ocasiones su calificación. Normalmente cuentan con dos horas para presentarlo y durante este tiempo, generalmente no tienen permitido hablar con alguien más, revisar sus notas o abrir otra página web (Martín, estudiante, 18 años, entrevista, 2017).

Esta práctica es combinada, en tanto que se utiliza la plataforma para publicar y responder el examen final de cada asignatura, lo que ofrece la posibilidad de obtener una retroalimentación inmediata. Sin embargo, el tiempo y espacio específicos para responderlo, así como los rituales relacionados con éste que son parte de la educación presencial permanecen.

Las tres prácticas combinadas que presentamos son muy relevantes para la construcción de la identidad estudiantil por tres razones. La primera es que muestran algunos de los significados relacionados con ser estudiante que

permanecen, como la importancia de tomar notas y trabajar con otros para aprender. Así mismo, se conserva la idea de que los estudiantes deben ser evaluados en condiciones específicas a fin de garantizar que se está evaluando lo que éstos “realmente” aprendieron. La segunda es que las tres prácticas en su conjunto implican la negociación de significados acerca de cómo realizar ciertas actividades solicitadas, pues aun cuando son los mismos los estudiantes necesitan hacer uso de otros medios o hacerla de una manera un distinta.

La tercera es que el reemplazo de los objetos pedagógicos provenientes de la educación presencial implica una importante negociación de significados, no sólo en el caso de los estudiantes, sino también en el de quienes se encuentran a su alrededor. Estos objetos están normalmente relacionados con los estudiantes, pues son la reificación de algunos aspectos de su identidad. Por lo tanto, cuando ya no son parte de las prácticas pedagógicas estudiantiles, es complicado verse a sí mismos como estudiantes -al menos al inicio-, pues se encuentran haciendo lo mismo pero de diferente manera. De aquí que tengan que negociar los significados en torno a ello y mostrar que pueden ser estudiantes sin utilizar cuadernos y bolígrafos.

5.4 Prácticas emergentes

5.4.1 Interacciones con pares y “nuevos” profesores presentes y co-presentes

La distancia física de los estudiantes con sus profesores y compañeros es algo completamente nuevo en la vida de los estudiantes, incluso en la de quienes estudiaron la secundaria o parte del bachillerato en sistemas abiertos.⁴⁰ Por esta razón, la construcción de la co-presencia para relacionarse con los asesores, la tutora y algunos compañeros es una práctica pedagógica emergente de los estudiantes.

En el caso de la distancia con los asesores, para la mayoría de los alumnos fue muy complicado aceptarla cuando iniciaron el bachillerato en línea, pues en la educación presencial aprendieron cómo relacionarse profesores con los que se encuentran físicamente, pero no con los que nunca ven y sólo tienen contacto con él mediante su fotografía de perfil y los mensajes que intercambian. Esta distancia ha sido experimentada por algunos estudiantes como ausencia, no sólo porque no pueden convivir en persona con los profesores, sino también porque no reciben respuestas de manera inmediata como ocurría en el aula, como lo discutimos en el apartado anterior.

Por esta razón, para los estudiantes construir su co-presencia ha sido complicado, especialmente al inicio dado que tuvieron que aprender a comunicarse tanto con sus asesores y compañeros sólo por escrito, especialmente en el

⁴⁰ Como mencionamos en el capítulo 3, varios de los estudiantes entrevistados cursaron la secundaria en el INEA o parte del bachillerato en el sistema abierto. En ambos casos acudían a asesorías presenciales en las que tenían contacto con los asesores y otros estudiantes.

caso de quienes no asisten a algún CODAF, lo cual implicaba un mayor esfuerzo para ello. Con el tiempo se han acostumbrado a hacerlo y han buscado distintas maneras para explicar sus ideas por escrito y al mismo tiempo, mostrar cómo se sienten, lo cual consideran que han podido hacer con mayor claridad. Una de ellas es el uso de los emoticones en sus mensajes, los cuales permiten matizar el tono de las preguntas o aclaraciones que hacen a los asesores (Plataforma, notas de campo, abril, 2016). De este modo, tratan de hacerle saber a los asesores que están “ahí” en la plataforma y detrás de la computadora.



Figura 37. Uso de emoticones en los mensajes de los estudiantes

Sin embargo, en consonancia con lo discutido en el apartado anterior sobre las interacciones de los estudiantes con los asesores, la mayoría de los estudiantes aún no logra concebir que realmente se encuentra co-presente e interactuando con los asesores. De aquí que la mayoría de ellos extrañe la presencia física de los profesores y planteen la necesidad de tener un contacto más continuo con ellos a través de videoconferencias o reuniones en persona.

La construcción de co-presencia en la plataforma también ha sido necesaria para la interacción de los estudiantes con sus compañeros, incluso para los que asisten a algún CODAF, pues todos requieren participar en los foros o trabajar en equipo y no siempre pueden hacerlo con quienes conviven en el centro. Por ello, han tenido que aprender

a comunicarse con ellos por escrito, al igual que con los asesores. En el caso de los foros, puede observarse que algunos construyen su co-presencia al comenzar sus intervenciones saludando a sus compañeros y se dirigen tanto a los asesores como a ellos.

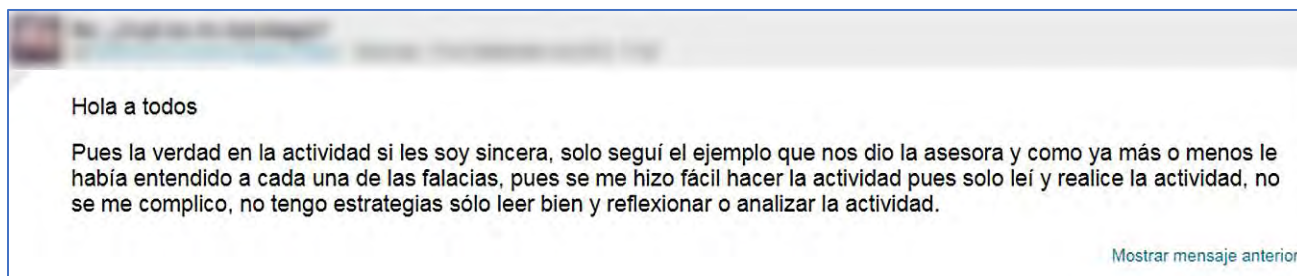


Figura 38. Intervención de estudiante en el foro dirigida a sus compañeros y asesor

Otra forma de hacerlo es mencionar el nombre del compañero o dirigirse de manera directa a éste para expresar su comentario sobre la intervención o el trabajo que compartió. Cabe señalar que estos comentarios los realizan en su mayoría cuando los asesores lo solicitan, y todos ellos tienden a destacar lo que les parece acertado o en algunos casos, lo que se puede aprender de éstos. Para la mayoría de los estudiantes, resulta complejo hacer estos comentarios, especialmente cuando no conocen a sus compañeros debido a que se sienten inseguros al escribir sus ideas y temen que su opinión pueda ser tomada como ofensiva. Por ello, prefieren comentar el trabajo de quienes conocen y aún en esos casos, no escriben ninguna crítica (Lucía, estudiante, 17 años, entrevista, 2016).⁴¹

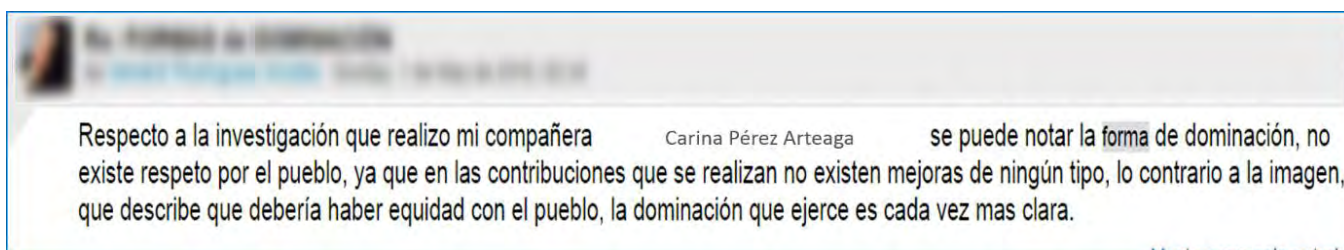


Figura 39. Intervención de estudiante en el foro sobre el trabajo de una compañera

⁴¹ Como puede observarse, los estudiantes tienen dificultad para escribir una manera crítica sobre los trabajos de sus compañeros, pues existe el temor de ofenderlos o enemistarse con ellos. Ciertamente esto podría ocurrir en la educación presencial también, sin embargo, es posible que la falta de contacto físico y la posibilidad de interpretar los gestos o tono de voz lo dificulte más. De aquí que aun cuando no es objeto de esta investigación, valdría la pena realizar diferentes estudios sobre esta situación y considerar algunas propuestas para incentivar la mirada crítica sobre el trabajo propio y el de los otros. Una posibilidad es la coevaluación ciega entre pares que Michael Phillips y Michael Henderson están implementando actualmente en sus cursos en la Universidad de Monash, Australia.

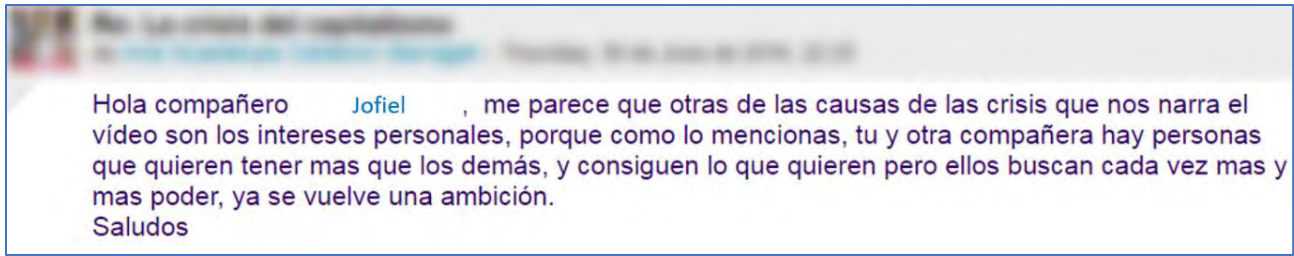


Figura 40. Intervención de estudiante en el foro sobre el trabajo de un compañero en el que se dirige a él

La mayoría de las veces que participo en los foros soy la primera. Después entro a ver sus participaciones, a ver qué fue lo que dijeron, pero ya no contesto, nomás leo. Si en las indicaciones viene que conteste o deje comentarios pues está bueno, lo hago, pero si no dice nada pues así lo dejo. ¿Qué tal si se burlan? ¿Qué tal si fuera la única que comentara? Van a decir ¿y esta qué? (Lucía, estudiante, 17 años, entrevista, 2016).

Generalmente, los estudiantes no participan en el foro más de una vez, incluso en los casos en que sus intervenciones son comentadas. Sin embargo, aun cuando no contesten a los comentarios que les escriben los demás en los foros, todos los entrevistados señalaron que suelen leer la mayoría de las participaciones de sus compañeros. Las razones por las que no les

responden es que no tienen tiempo, no saben cómo escribir su idea o les da vergüenza escribir otro mensaje sin que nadie más lo haya hecho o el asesor no se los haya solicitado.

En el caso de los alumnos que estudian desde casa, la construcción de su co-presencia es muy clara, pues sólo interactúan con sus compañeros en la plataforma cuando requieren hacer algún trabajo en equipo y en las actividades de los foros que consisten en discutir sobre algún tema o dar su opinión sobre el trabajo de los demás.

No suelen enviarles mensajes no relacionados con asuntos no académicos dado que no tienen interés en hacerlo ni tiempo, y señalan que no conocen a prácticamente ninguno, únicamente llegan a conocer superficialmente a algunos cuando acuden a los talleres que ofrecen en el CODAF. Esto resulta extraño para ellos, pues durante su educación presencial convivían cotidianamente con sus compañeros. Además, como señala Floridi (2014) la construcción de la co-presencia requiere tiempo para compartir ideas, experiencias e ir tejiendo relaciones a pesar de estar a la distancia.

La verdad es algo raro porque no sabes nada de tus compañeros. Nos comunicamos únicamente cuando yo voy al centro CODAF, pero pues cuando llego allá es para estar en el taller. Con ellos no tengo comunicación afuera, aparte de la escuela no hay ninguna otra razón para comunicarse. En cambio, en la secundaria estabas todo el día con ellos, te platicaban y echabas relajo. Es diferente, es diferente a tener compañeros a distancia. (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

En contraste, los estudiantes que asisten a algún CODAF también requieren construir co-presencia, pero dado que tienen espacios de encuentro cara a cara con muchos de sus compañeros del curso, quizá no sea tan clara la necesidad de hacerlo. Además de los foros, un par de ellos señala que se ha comunicado por el mensajero de la plataforma con estudiantes de otros estados únicamente para saludarlos y conocerlos un poco, pero la mayoría sólo

se comunica por mensajero con los que conoce o necesita realizar algún trabajo.

La tutora siempre me ha apoyado en los momentos más difíciles, ella siempre nos pregunta cómo estamos y se preocupa por nosotros, aunque no esté aquí. Es la única que nos mandó felicitar el día del estudiante. Siempre nos manda correos y a mí me manda mensajes en WhatsApp para ver cómo estoy, cómo voy. Ella es muy buena onda, siempre nos anda apoyando y animando, al menos en lo personal pues siempre cuento con su apoyo. Creo que me comunico con ella más que con los asesores (Marcial, estudiante, 18 años, entrevista, 2017).

Aunado a la co-presencia construida para interactuar con asesores y compañeros, también se encuentra la relacionada con los tutores. Para los estudiantes, éstos son una figura nueva, en tanto que durante su educación presencial no habían contado con alguien que le diera seguimiento a su vida académica y personal. La relación con su tutora tiene una gran relevancia, debido a que es más estrecha que con el asesor a pesar de que también su interacción

es a distancia, por lo que algunos estudiantes comparten con ella sus preocupaciones, inquietudes, deseos, etc. Ésta es reconocida por el lenguaje amigable que utiliza con ellos, así como los consejos, la motivación y las soluciones a las adversidades que se les presentan a los estudiantes durante el bachillerato. La co-presencia que construyen es a través de sus redes sociales como Facebook y WhatsApp, dado que son invitados por ella a hacerlo y esto les permite generar una relación más cercana.

Otra de las prácticas emergentes refiere a la interacción con “nuevos profesores”, es decir, con figuras que no ocupan el lugar de un profesor o similar a éste dentro del bachillerato y que antes los estudiantes no les atribuían ninguna o muy poca autoridad pedagógica. Dado que los alumnos normalmente no reciben una respuesta inmediata a sus preguntas de parte de los asesores, buscan alternativas que les permitan responderlas, sin que nadie les indique cuáles son las que tienen a su alcance. Esto resulta completamente nuevo para muchos de ellos, como el caso de Jofiel, quien señala que antes siempre esperaba a que el maestro o sus padres le dijeran qué hacer, cómo y dónde buscar, pero ahora ya no puede esperar eso y busca por sí mismo cuando el asesor **se tarda “mucho” en contestar**, para poder seguir avanzando en el curso (Jofiel, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).

Como señalamos anteriormente, la primera alternativa y más común es buscar información en Internet debido a que los estudiantes reconocen que actualmente son más hábiles para hacerlo y pueden obtener respuestas con mayor rapidez. Varios comentan que antes no sabían o no les gustaba buscar en Internet, pero ahora les parece muy útil para responder sus dudas. Para ubicar páginas y documentos que les puedan servir, utilizan los criterios que les han enseñado en los cursos y eligen sólo los que provienen de revistas, páginas oficiales o de instituciones académicas, etc., y excluyen sitios como Wikipedia, El rincón del vago y Buenas tareas. Además, consultan tutoriales y videos en los que aparecen profesores explicando **algún tema, tal como “El profe Toño”, el cual se ha vuelto el profesor de matemáticas de algunos** (Bruno,

Es que depende también de ti, porque tú misma tienes que buscar en YouTube o internet alguna explicación fácil. Con que encuentres una que te diga cómo hacerlo y lo puedas entender, es más que suficiente para realizar tus actividades (Damariz, estudiante, 37 años, entrevista, 2017).

estudiante, 17 años, entrevista, 2017). Así, muchos de ellos asumen que aun cuando tengan la oportunidad de preguntar al asesor, en cierto grado depende ellos encontrar respuestas a sus preguntas.

Cuando el asesor no contesta busco otras alternativas, por ejemplo, le pregunto a mi hermano o a otra persona que ya terminó su bachillerato. Me acerco y le pregunto, o sea no me quedo quieta, pues no sé es algo que me inquieta me pone nerviosa cuando es así porque pues ya sé que me voy a atrasar entonces busco mis propios medios (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

La segunda alternativa es pedirle ayuda a alguien, generalmente para quienes asisten a algún CODAF su primera opción es el responsable de sede, y si no puede ayudarles, acuden a familiares como hermanos, primos y en algunos casos a los padres; así como amigos, compañeros del trabajo, vecinos y en ocasiones excepcionales a profesores particulares que gratuitamente o a muy

bajo costo pueden brindarles explicaciones. Aunque pedir ayuda a otros es común tanto a los alumnos que estudian en casa como los que asisten a algún CODAF, para los primeros es una opción más viable porque cuentan con una persona dedicada a apoyarlos como es el responsable.

La tercera alternativa es acudir a sus pares, la cual es más utilizada por los estudiantes que acuden al CODAF, pues se encuentran con compañeros con quienes muchos han construido una amistad, y se ha generado a decir de Arturo, compañerismo y pequeños grupos en los que se ayudan a resolver sus dudas entre todos. Entre ellos hay diferentes compañeros a los que se les atribuye cierta autoridad pedagógica, por los conocimientos y habilidades que poseen respecto a una asignatura (Arturo, estudiante, 18 años, entrevista, 2017). Esto se observa en las interacciones cotidianas en los CODAF, los estudiantes que son cercanos entre sí se preguntan, intercambian apuntes, se muestran sus actividades en la computadora y se dan consejos (CODAF, notas de campo, marzo, 2017). Se trata de una práctica nueva para quienes solían preguntar sólo al profesor en la educación presencial y acudir generalmente a sus compañeros y amigos únicamente para situaciones de su vida personal.

Tomar una de estas tres alternativas constituye una práctica emergente para los estudiantes en tanto que, durante la educación presencial, la figura primordial con la atribución pedagógica para responder a sus preguntas eran los profesores. Aun cuando para los estudiantes el asesor no deja de tener un lugar importante en su proceso de aprendizaje, se abren a más opciones y reconocen la posibilidad de aprender de otros que quizá en un proceso educativo presencial no tendrían tanto valor frente a la opción de acudir al profesor. Además, ahora contemplan la posibilidad de aprender por sí mismos y han descubierto algunas relaciones más cercanas y flexibles con estos **“nuevos profesores”**. Desde nuestro punto de vista, esto constituye un cambio importante en su identidad dado que amplía la mirada de sí mismo como estudiante al no estar sólo referenciado al maestro, y lograr encontrar autónomamente las respuestas en diversas fuentes. Así mismo, resulta relevante porque implica la negociación de significados sobre cómo y de quién aprende un estudiante.

Estas prácticas emergentes muestran cómo los cambios en el tiempo y espacio pueden ser muy significativos en la vida de los estudiantes. La distancia física entre ellos y los profesores les ofrece la oportunidad de negociar significados y llevar a cabo prácticas pedagógicas que no eran parte de la cultura escolar de la que provienen. Además, dado que esta situación no es familiar para los estudiantes, requieren generar diferentes prácticas para interactuar con los asesores, compañeros y otras personas que pueden enseñarles. Dichas prácticas encarnan los cambios en su identidad y al mismo tiempo los generan.

5.4.2 Trabajo académico descubierto en y para el entorno virtual

En cuanto al trabajo académico también hemos podido identificar dos prácticas pedagógicas emergentes: la apropiación de la computadora y el Internet para el trabajo académico, y la búsqueda independiente de información. Respecto a la primera podemos decir que la mayoría de los estudiantes entrevistados no tuvo contacto con la computadora o Internet durante su educación presencial y en muchos casos, tampoco fuera de ella. Por ello, uno de los motivos que los llevaron a estudiar en el bachillerato en línea fue la posibilidad de aprender a utilizarlos, sin embargo, al inicio se sentían muy nerviosos y preocupados porque consideraban que su falta de experiencia con éstos podría llevarlos a **“descomponer la máquina” o cometer errores al enviar sus actividades**. En este sentido, el curso propedéutico⁴² y la ayuda del responsable de sede fueron fundamentales para lograr familiarizarse con el equipo de cómputo, Internet y la plataforma.

Con el paso del tiempo, los estudiantes fueron adquiriendo mayor habilidad en el manejo de éstos y se fueron

Para mí el bachillerato en línea fue un concepto nuevo. Desde aprender a usar una computadora, el teclado todo eso era nuevo porque cuando yo estaba en la prepa ni siquiera usábamos computadora, todo era en los cuadernos. La barra de herramientas y los iconitos de la plataforma me confundían, era estar explorándola y pidiendo ayuda a la tutora y al responsable. Así que al principio fue complicada la plataforma, tardé como un mes en acostumbrarme, tuve que perderle el miedo porque yo sentía que si le movía algo se iba a descomponer. Ahora ya puedo hacer cuadros, poner imágenes y lo que se necesita para las tareas (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016).

apropiado de ellos como objetos pedagógicos. Ahora, ellos realizan sus actividades académicas en la computadora y la plataforma se ha vuelto un espacio muy familiar para ellos, el cual atraviesa los otros espacios en los que los alumnos estudian, es decir, su casa y/o el centro CODAF. Por esta razón, estos objetos tienen un papel central en su vida estudiantil y esto genera que las habilidades desarrolladas para usarlos sean parte de su identidad, pues saber hacer documentos de texto o presentaciones, insertar imágenes, cambiar de colores las hojas, etc., es parte de ser un estudiante del

bachillerato en línea.

⁴² Sobre este curso se puede encontrar información más detallada en el capítulo 3 del presente trabajo.

En cuanto a la segunda, la cual ya hemos mencionado anteriormente, sólo quisiéramos agregar que en definitiva se trata de una práctica pedagógica emergente vinculada con el trabajo académico, debido a la falta de contacto que tenían anteriormente con Internet, el desplazamiento por lo menos temporal de los libros y la autonomía que implica puesto que se lleva a cabo para responder a preguntas por sí mismos. Estos tres aspectos son nuevos en la vida de los estudiantes y les ha implicado no sólo el aprendizaje y desarrollo de habilidades específicas, sino también la negociación de significados aprendidos en la educación presencial respecto al proceso de aprendizaje.

Por otra parte, a diferencia de lo que habíamos comentado en los apartados anteriores sobre la posición de los estudiantes, estas prácticas pedagógicas emergentes sugieren que hay un movimiento en la misma, generado por la autonomía que implican. Esto no significa que los estudiantes sean completamente autónomos o que no requieran de los asesores, pues esperan obtener una explicación de parte de alguna de las figuras señaladas. Además, coincidimos con Selwyn (2011) en que dicha autonomía es acotada, en este caso a ciertas actividades específicas y la regulación tanto de sus tiempos como de sus espacios, sin tener mayor injerencia en decisiones curriculares. Sin embargo, éstas les hacen mirarse de una manera al menos un poco distinta de cómo lo hacían en la educación presencial, tal como lo discutiremos en el siguiente capítulo.

5.5 Conclusiones

En este capítulo planteamos que los cambios en el espacio y tiempo han tenido implicaciones significativas para algunos elementos de la cultura escolar proveniente de la educación presencial, la cual ha constreñido la construcción de la identidad estudiantil. Esto se ve reflejado en la generación de tres tipos de prácticas pedagógicas, heredadas, combinadas y emergentes, las cuáles muestran aquellos elementos de la cultura escolar que permanecen casi intactos, pero presentan algunas tensiones dentro del ambiente virtual. Así mismo, estos tres tipos de prácticas dejan ver cómo hay otros elementos emergentes que modifican a los provenientes de la educación presencial y se tejen con los demás.

Derivado del análisis de estas prácticas podemos afirmar que los estudiantes las adaptan, modifican y generan para enfrentar los desafíos que les presenta la educación en línea. Dichas prácticas implican la negociación de significados en torno a cómo los estudiantes deben aprender, la posición que deben asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quiénes poseen a atribución pedagógica para enseñarles y qué objetos pedagógicos están relacionados con ellos. Por esta razón, contribuyen a construir la identidad de los estudiantes cuando las llevan a cabo, pero al mismo tiempo encarnan los cambios identitarios, en tanto que permiten observar en qué sentido éstos son los mismos y diferentes de cómo eran en la educación presencial.

De aquí que dichas prácticas muestren también los cambios en la mirada de los estudiantes sobre sí mismos, así como las implicaciones en la mirada de los otros acerca de los alumnos. Esto será lo que discutiremos ampliamente en el siguiente capítulo.

Capítulo 6. La identidad de los estudiantes en línea: igual pero diferente

Hasta ahora, hemos planteado y mostrado cómo las prácticas pedagógicas heredadas, combinadas y emergentes permiten observar los cambios en la identidad estudiantil y al mismo tiempo los generan. Sin embargo, analizar sólo las prácticas no nos parece suficiente para entender con mayor profundidad cómo ha sido construida dicha identidad y los cambios que se han generado en ella. De aquí que consideremos necesario explicar cómo los alumnos se perciben a sí mismos, como estudiantes, antes y después del bachillerato en línea; así como la manera en que quienes se encuentran a su alrededor los perciben.

Por ello, el propósito de este capítulo es mostrar algunos de los aspectos de la mirada de los estudiantes sobre sí mismos y la de otros que están a su alrededor, su relación con las diferentes prácticas pedagógicas que llevan a cabo y cómo la articulación de estos dos elementos produce movimientos en la identidad que los hacen pensar que son los mismos, pero diferentes.

6.1 Sentido de la escuela y del bachillerato en línea

6.1.1 Sentido de la escuela

Durante preescolar, primaria y secundaria la mayoría las prácticas estudiantiles eran parte del espacio escolar, en el cual la identidad de los estudiantiles era construida y expresada al mismo tiempo. Por esta razón es relevante comprender la forma en que es significado por éstos, no sólo de acuerdo con la experiencia que han tenido dentro de él sino también lo que sus grupos de pertenencia, especialmente la familia, han construido en torno a éste.

Casi todos los estudiantes señalaron que la escuela es de su agrado⁴³ desde que eran niños y luego adolescentes, debido en primera instancia, a que **les permitía aprender “cosas nuevas” acerca de diferentes ámbitos. El conocimiento es valorado** por ellos porque consideran que les daba la ventaja de comprender con más claridad algunas situaciones de su vida cotidiana y **lograban ampliar su criterio para analizarlas. De este modo, “ir a la escuela” les posibilitaba verse a sí mismos** como sujetos curiosos

Siempre me ha gustado mucho aprender, lo que no me gustan son las matemáticas debo de decir eso, pero lo demás me agrada mucho y trato de siempre dar lo mejor de mí. El ejemplo es que, aunque no me gusten las matemáticas nunca he reprobado esa materia. La verdad nunca, a pesar de que las matemáticas no me gustan, nunca he reprobado esa materia. Siempre le echo muchas ganas a la escuela porque me gusta, me gusta aprender mucho (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

⁴³ Cabe mencionar que solo dos de las entrevistadas a profundidad comentaron que antes de estudiar el bachillerato a distancia la escuela no era de su agrado, principalmente por su carácter disciplinario y porque sus intereses en ese momento estaban mucho más centrados en la convivencia con sus compañeros que en el estudio de los contenidos curriculares. Además, los docentes tendían a maltratar a los estudiantes, pues asistían en estado alcohólico y les gritaba o incluso los golpeaban. En una situación similar se encontraba otra estudiante, quien siempre se sintió interesada en aprender, sin embargo, los docentes también solían golpear a los niños y no enseñarles los contenidos curriculares, lo cual la llevó a sentir desagrado por la escuela e inseguridad en sí misma para continuar estudiando.

por aprender más acerca de su entorno y más allá de él, con la capacidad y los conocimientos necesarios para interpretar el mundo de una manera más compleja.

En la secundaria a veces no entendía nada en las clases, pero un día me decidí a poner atención en la clase y le entendí súper bien. Entonces pensé “¡ah!, sígannos poniendo ejercicios porque ya le entendí”. Cuando uno le entiende a las cosas como no quiere dejar de hacerlas, no quiere dejar de asistir, al contrario, quería seguir aprendiendo cada vez más y más y sientes que puedes hacer todo lo que te propongas (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

Por otro lado, la escuela era un espacio en el que la mayoría de los **estudiantes se sentían “poderosos” en tanto que les presentaba desafíos fundamentalmente en dos aspectos.** El primero de éstos refiere a la comprensión de los contenidos curriculares, en particular los que resultaban más difíciles para ellos y requerían un mayor esfuerzo. Al lograr comprenderlos, consideraban tener éxito en ello

y experimentaban una sensación de logro, especialmente en temas de matemáticas. El segundo está relacionado con la realización de todas las actividades y trabajos solicitados por los docentes, ya que les permitía obtener no sólo las calificaciones esperadas por ellos, sino sobre todo el reconocimiento de los docentes, su familia y sus compañeros. Así, la escuela es y era un

¿Qué más me ha gustado de la escuela? Tal vez conocer, conocer otra forma de ver las cosas, otras opiniones y no quedarme siempre con lo mismo, sino seguir avanzando, seguir demostrando que sí puedo (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016).

espacio en el que la mayoría de los entrevistados **sentía que “eran buenos” para algo específico, lo cual los impulsaba a generar proyectos para su vida en ese momento y para el futuro basados en la idea de que podrían lograrlos.**

Me gustaba la escuela porque aprendía cosas ¿no? y pensé que la escuela me serviría para mi futuro para poder tener un buen trabajo, por eso sí me gustaba y me sentía bien, a gusto (Lucía, estudiante, 17 años, entrevista, 2016).

En este sentido, el valor de la escuela estaba relacionado con su presente y su futuro, puesto que les daría los conocimientos necesarios para comprender su entorno y más allá de él como lo mencionamos anteriormente; así como para seguir avanzando en

los siguientes niveles educativos. Esto último es importante para ellos porque consideran que un mayor nivel educativo les permite acceder a un mejor empleo y esto a su vez, un mayor ingreso que les posibilite a ellos y a su familia tener una vida sin carencias económicas. De este modo, “estudiar” e “ir a la escuela” significaba también poder aspirar a “un futuro mejor”, lo cual hacía que todo el

esfuerzo realizado fuera valorado por los estudiantes. Aunque estos significados fueron construidos por los estudiantes con base en su experiencia, se encuentran estrechamente ligados con los que su familia tenía al respecto y les enseñaban, especialmente sobre las razones para ir a la escuela y cómo debía ser un alumno. La mayoría señala que sus padres y sobre todo su madre los motivaba para ir a la escuela y les explicaba

Siempre me han dicho mis papás que es importante terminar lo que uno empieza y es importante sobre todo terminar los estudios, porque al final de cuentas es lo que el conocimiento que uno tenga lo que va a aplicar en toda su vida, entonces es importante que pueda terminar este, de estudiar. Aparte porque el estudio te abre nuevas perspectivas para trabajar, te ayuda para que puedas considerar nuevas cosas, para poder progresar monetariamente en donde quiera que vivas, el estudio es importante pues para todo (Azucena, estudiante, 17 años, entrevista, 2016).

que era importante hacerlo porque **les “abriría las puertas” a mayores posibilidades para “progresar”**, no sólo económicamente sino también respecto a sí mismos por el conocimiento que podrían adquirir.

En contraste, algunos estudiantes nunca han recibido motivación o apoyo de sus padres, e incluso éstos les impedían ir a la escuela o simplemente no les brindaban los recursos económicos necesarios porque no lo consideraban importante. Es interesante que a pesar de nunca haber recibido este tipo de comentarios e incluso percibir

Mi padre dice que la escuela no sirve para nada y esas cosas, no me apoya en realidad. Mi madre por otro lado está un poco de acuerdo en que vaya y mis hermanos, pues ellos están conmigo, aunque la única que me apoya más es mi hermana (Melisa, estudiante, 26 años, entrevista, 2016).

indiferencia por su parte de sus padres respecto al hecho de estudiar, ellos lo consideraban valioso para el futuro, quizá porque eran sus profesores o hermanos mayores quienes les hablaban sobre su importancia.⁴⁴

Las enseñanzas acerca de la importancia de “ir a la escuela” iban acompañadas de otras sobre cómo debe ser un **“buen” estudiante**⁴⁵ para lograr aprender los contenidos curriculares y obtener las calificaciones esperadas, así como

Mi mamá siempre me ponía el ejemplo: “Yo, aunque fueran las 5 de la mañana, allí me tenías haciendo mis tareas y apurándome a hacer mis cosas para que pudiera sacar la secundaria y la prepa”. Entonces todo eso me ponía a pensar y decía yo: “no, pues tiene razón mi mamá”. Con eso básicamente me enseñaba: **esfuérzate para que obtengas buenos resultados ¿no?** (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

evitar los problemas con los docentes y compañeros. La que más aparece en las narraciones de los entrevistados es la que refiere al **esfuerzo o “echarle ganas” que se traduce en poner** atención en clases y a lo que solicitaban los docentes, así como hacer lo mejor posible las actividades y trabajos. De aquí que esto se relacionara

directamente con la necesidad de ser responsables entregando en tiempo y forma las tareas requeridas, y ser ordenados para poder organizar sus tiempos en función de ello. Así mismo la constancia en sus actividades para **“terminar lo que se empieza”, que se traduce en no darse por vencido ante las circunstancias adversas o el cansancio**, se encuentra relacionada con dichas enseñanzas.

Además de estos comentarios, la mayoría de las madres de los estudiantes estaban atentas a sus actividades escolares, algunas mediante la supervisión directa de las tareas y trabajos en casa; mientras otras lo hacían preguntándoles constantemente sobre su situación escolar. Desde nuestro punto de vista, esto permitía apropiarse de ciertos elementos provistos por la familia, apropiárselos como parte de su identidad y concretarlos en prácticas. Así, el cumplimiento de estas enseñanzas y los resultados obtenidos en la escuela, se convierten en un referente para considerarse un buen, regular, mal estudiante o alguna combinación de éstos. Sin embargo, la identidad

⁴⁴ Esto puede deberse a que ir a la escuela no era un escenario posible o valiosa para dichos padres de familia, no era parte de lo que ellos mismos aspiraron ni tampoco de las expectativas sobre lo que podrían hacer sus hijos. Por supuesto, requeriríamos hacer un análisis de cada caso para explicarlo con mayor claridad y fundamento.

⁴⁵ En la mayoría de las narraciones de los entrevistados, aparece esta expresión en diferentes momentos en que exponen lo que **debe hacer “un buen estudiante”**.

estudiantil no se reduce a dicha clasificación, sino que como hemos tratado de ilustrar, es mucho más compleja y se ha ido generando en los espacios y tiempos correspondientes a la educación presencial.

6.1.2 Sentido del bachillerato en línea

Al igual que la escuela, para los estudiantes el bachillerato en línea ocupa un lugar importante en su vida, debido a las posibilidades que les brinda y a la satisfacción que les ha generado, aun cuando les ha presentado retos significativos. Antes de comenzar el bachillerato, ninguno de los estudiantes había tenido experiencia en estar

¿Qué es lo que esperaba? Antemano yo sabía que era por computadora ¿no? Pero yo esperaba hablar con el maestro en la plataforma personalmente, no sólo por escrito. Esperaba que los maestros te explicaran con su voz, no que fuera así, abierto, que te den las páginas, que te escriban, que tengas compañeros de fuera. Yo pensaba que los compañeros iban a ser sólo del mismo pueblo. No pensé que mis maestros fueran de otros estados (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

inscritos en cursos en línea por lo que comentan que no tenían conocimiento sobre esta modalidad, pero todos coinciden en que la única certeza que tenían era que estudiarían a través de la computadora. Algunos imaginaban todo sería igual que en la secundaria, excepto porque el maestro les daría clase mediante una videollamada; otros pensaban que habría un profesor en el CODAF

para explicar los temas y sólo tendrían que hacer sus actividades en la computadora, o que les brindarían materiales para leer por Internet, a fin de hacer actividades y presentar un examen sin el apoyo de un profesor. Las dos primeras suposiciones resultan interesantes porque puede observarse claramente la combinación de las prácticas de la educación presencial con el uso de la tecnología por la necesidad de tener a un profesor de manera presencial, mientras la tercera se vincula más con las prácticas pedagógicas emergentes, pues implican un cambio al menos parcial debido a que el estudiante requeriría ser mucho más autónomo para no depender de las explicaciones del profesor sobre los contenidos. Estas suposiciones son importantes, porque lo que los estudiantes imaginaban sobre el bachillerato en línea marcó la forma en que comenzaron a participar en él, aunque poco a poco esto fue cambiando.

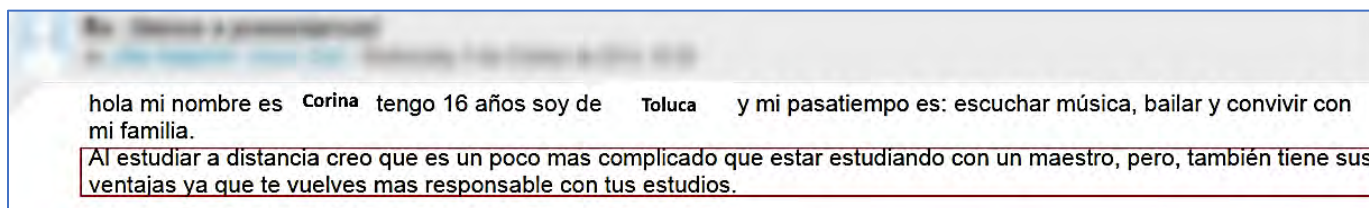


Figura 41. Intervención de estudiante en el que expresa sus inquietudes y expectativas sobre el bachillerato

Para la mayoría de los entrevistados, estudiar el bachillerato en línea ha sido una decisión importante en su vida y constituye una experiencia distinta a la que habían tenido en la educación presencial. Como mencionamos en el capítulo tres, casi todos los estudiantes suspendieron sus estudios por razones económicas y permanecieron entre

cinco y veinte años sin haber regresado a la escuela. En cambio, para algunos sólo pasaron de tres a cinco meses entre que egresaron de la secundaria y comenzaron el bachillerato en línea, la mayoría de ellos provenía de la secundaria escolarizada y algunos del sistema abierto ofrecido por el INEA.

La opción de estudiar el bachillerato en línea llegó a ellos de diferentes maneras, una de ellas fue la invitación que hicieron en las iglesias de la religión que practican; otra fue a través de sus familiares que se encontraban estudiando en ese momento en el INEA o algún otro curso en un centro social; y otra fue la recomendación que alguien les dio al saber que estaban interesados. Al enterarse de éste, lo consideraron una oportunidad valiosa debido a que no les requería hacer un pago, quedaba cerca de su casa y les brindaba la flexibilidad de horario que necesitaban para poder trabajar y estudiar. Además, les parecía atractivo que pudieran terminarlo en dos años en lugar de tres como **el escolarizado, pues les parecía un ahorro de tiempo y la recuperación del que “perdieron”**.⁴⁶

Para la mayoría de ellos, el tiempo que pasaron significa una pérdida que ha tenido serias consecuencias, pues quienes pudieron evitarlo se arrepienten de no haber hecho lo necesario para continuar sus estudios, ya que consideran que de haber estudiado tendrían un **mejor trabajo actualmente y una “mejor calidad de vida”**. En el caso

Yo estoy arrepentida de no haber seguido estudiando cuando pude hacerlo, porque pues ahorita ya estoy muy grande. Por eso cuando me dijeron del bachillerato, yo dije bueno creo que nunca es tarde para empezar otra vez, y dije yo quiero mis estudios quiero superarme más que nada y ya de ahí empecé (Michel, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

de quienes no tuvieron otra opción más que abandonar la escuela, dicho periodo significa lo mismo, pero no sólo porque por las condiciones del trabajo sino también sienten un poco de vergüenza por encontrarse estudiando el **bachillerato a una edad en la que “no deberían estarlo haciendo”** (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016). Sin embargo, esto no es una fuente de desánimo para continuar con sus estudios ni consideramos que sea asumido por estudiantes como un estigma, sin embargo, forma parte de su historia e identidad dado que han considerado los **consejos sobre su familia y amigos acerca de “nunca es tarde para aprender”**.

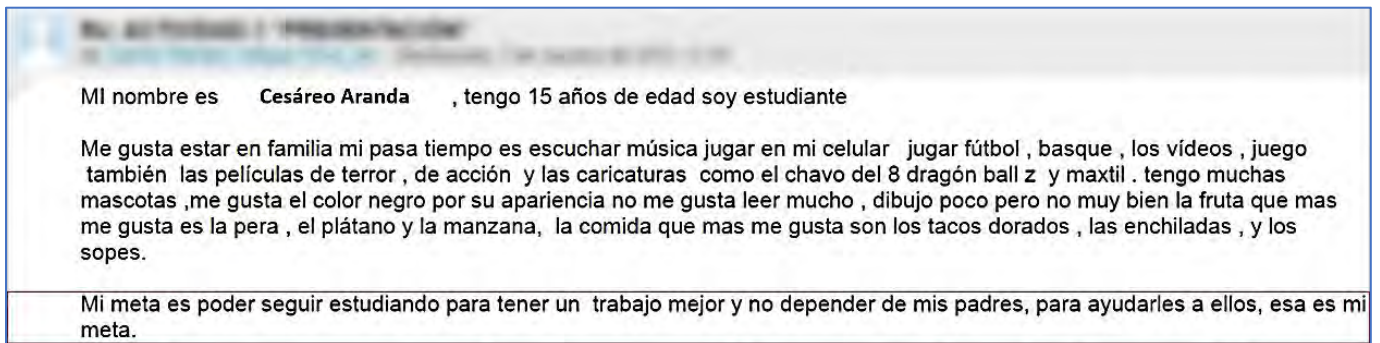
Cuando me dijeron de esta oportunidad que se nos estaba brindando la quise aprovechar, en primera por mí, en segunda por mis hijos este y en tercera pues para tener un trabajo, una mejor calidad de vida en un futuro. Imagínate, si mi marido se enferma o algo, ¿qué voy a hacer si no puedo trabajar? Aquí la gente vende cosas para sacar dinero, pero yo no quiero eso, yo quiero un buen trabajo (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016).

Estudiar el bachillerato, al igual que “ir a la escuela” representa para ellos la posibilidad de obtener más conocimientos que pueden ser útiles en el presente o futuro o pendiente, satisfacer un deseo personal o acceder a corto plazo a un trabajo con un mayor ingreso y continuar estudiando la licenciatura para desarrollarse profesionalmente en un área que sea de su grado y aspirar a

⁴⁶ Cabe mencionar que aun cuando al inicio los estudiantes se sintieron atraídos por la duración del bachillerato, una buena parte de las entrevistadas a profundidad expresó su decepción por que esto no fue así debido a las vacaciones y otros periodos institucionales que hicieron que el tiempo se prolongara y terminaran cursando el bachillerato en tres años.

alcanzar un mayor nivel económico.

Tanto en las entrevistas como en las intervenciones de las estudiantes en la plataforma, puede notarse un marcado interés, por estudiar para lograr su autonomía económica y en algunos casos, contribuir al ingreso económico familiar. Dicha autonomía no sólo refiere a sus padres o familiares que los sostienen económicamente -en los casos que es así-, sino también de sus esposos en el futuro (Plataforma, notas de campo, agosto, 2016).



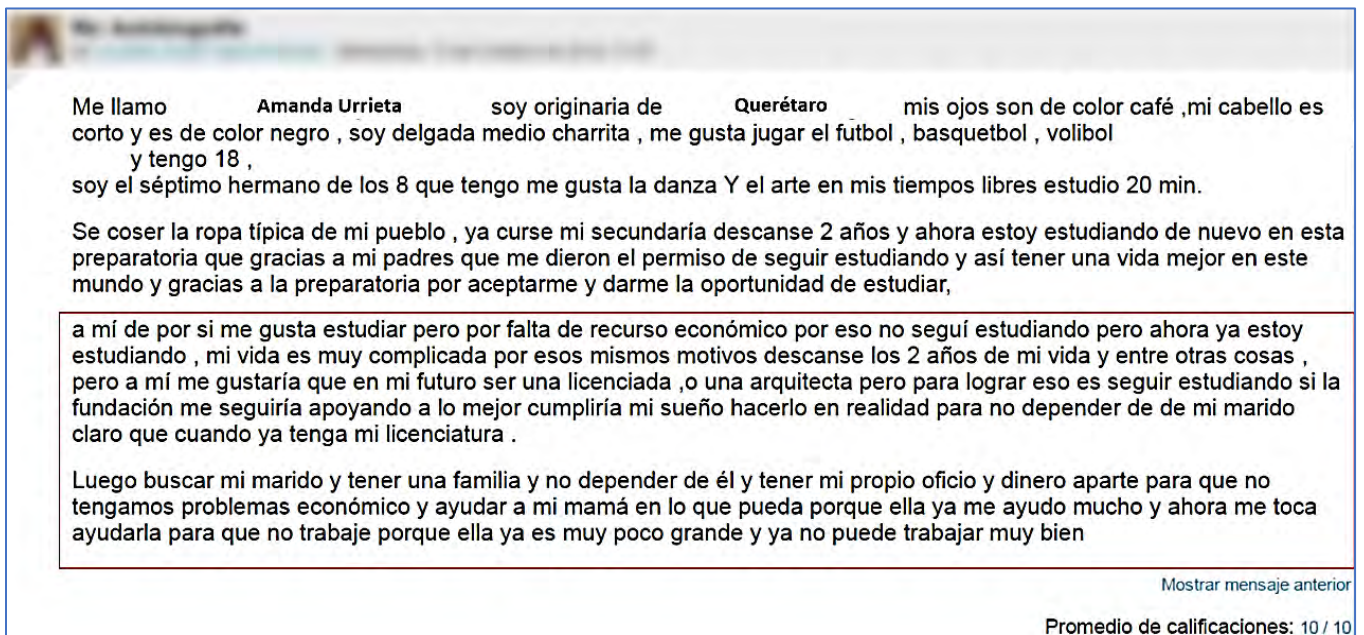
MI nombre es **Cesáreo Aranda** , tengo 15 años de edad soy estudiante

Me gusta estar en familia mi pasa tiempo es escuchar música jugar en mi celular jugar fútbol , basque , los vídeos , juego también las películas de terror , de acción y las caricaturas como el chavo del 8 dragón ball z y maxtil . tengo muchas mascotas ,me gusta el color negro por su apariencia no me gusta leer mucho , dibujo poco pero no muy bien la fruta que mas me gusta es la pera , el plátano y la manzana, la comida que mas me gusta son los tacos dorados , las enchiladas , y los sopes.

MI meta es poder seguir estudiando para tener un trabajo mejor y no depender de mis padres, para ayudarles a ellos, esa es mi meta.

Figura 42. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para obtener autonomía económica y contribuir económicamente en su hogar

,c.



Me llamo **Amanda Urrieta** soy originaria de **Querétaro** mis ojos son de color café ,mi cabello es corto y es de color negro , soy delgada medio charrita , me gusta jugar el futbol , basquetbol , volibol y tengo 18 , soy el séptimo hermano de los 8 que tengo me gusta la danza Y el arte en mis tiempos libres estudio 20 min.

Se coser la ropa típica de mi pueblo , ya curse mi secundaria descanse 2 años y ahora estoy estudiando de nuevo en esta preparatoria que gracias a mi padres que me dieron el permiso de seguir estudiando y así tener una vida mejor en este mundo y gracias a la preparatoria por aceptarme y darme la oportunidad de estudiar,

a mí de por si me gusta estudiar pero por falta de recurso económico por eso no seguí estudiando pero ahora ya estoy estudiando , mi vida es muy complicada por esos mismos motivos descanse los 2 años de mi vida y entre otras cosas , pero a mí me gustaría que en mi futuro ser una licenciada ,o una arquitecta pero para lograr eso es seguir estudiando si la fundación me seguiría apoyando a lo mejor cumpliría mi sueño hacerlo en realidad para no depender de de mi marido claro que cuando ya tenga mi licenciatura .

Luego buscar mi marido y tener una familia y no depender de él y tener mi propio oficio y dinero aparte para que no tengamos problemas económico y ayudar a mi mamá en lo que pueda porque ella ya me ayudo mucho y ahora me toca ayudarla para que no trabaje porque ella ya es muy poco grande y ya no puede trabajar muy bien

Mostrar mensaje anterior

Promedio de calificaciones: 10 / 10

Figura 43. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para tener autonomía económica de su futuro marido y contribuir al ingreso familiar

Aunado a ello, estudiar el bachillerato significa tener la posibilidad de ayudar a sus hijos a comprender los temas de la escuela y al mismo tiempo, darles un ejemplo al mostrarles que con esfuerzo es posible estudiar y obtener calificaciones aprobatorias y “altas” o “buenas”. Esto también lo expresan quienes tienen sobrinos o hermanos

menores de quienes se hacen cargo.

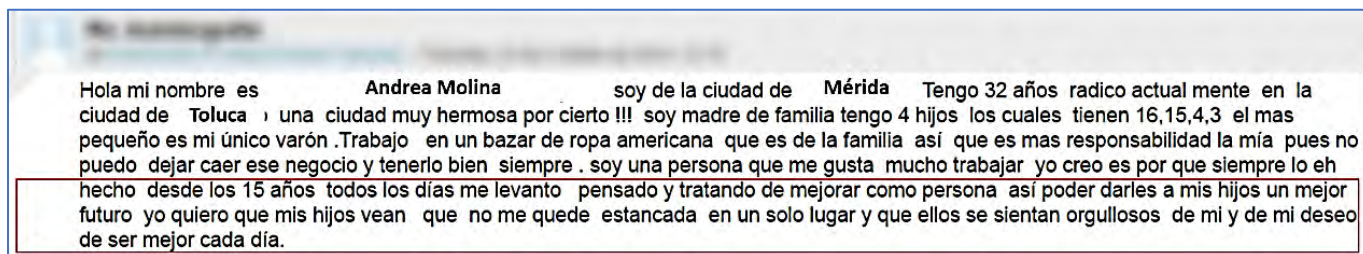


Figura 44. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para darles un ejemplo a sus hijos

Así mismo, estudiar el bachillerato en línea significa obtener un mayor conocimiento que les permite ser mejores personas, lo cual se traduce en tener más conciencia de lo que ocurre en entorno y diversas habilidades para ayudar a los demás (Plataforma, notas de campo, agosto, 2016). La articulación de este significado con la posibilidad de tener una mejor calidad de vida lleva a los estudiantes a **señalar que estudiar les permitirá “ser alguien en la vida”** de quien se sentirán orgullosos principalmente sus padres e hijos. Además, podrían convertirse en un ejemplo para sus hijos al ser padres-estudiantes a los cuales podrían replicar en cuanto al esfuerzo e interés por ir a la escuela y **“ser alguien en la vida”**. En este sentido, podemos decir que, si bien es cierto que estudiar significa para los entrevistados la posibilidad de tener un mayor ingreso económico y mejor calidad de vida, también significa la oportunidad de obtener cierto prestigio social, dado que, en la mayoría de los casos, la escuela representa algo **“positivo”, “productivo”** y por lo tanto digno de reconocimiento.

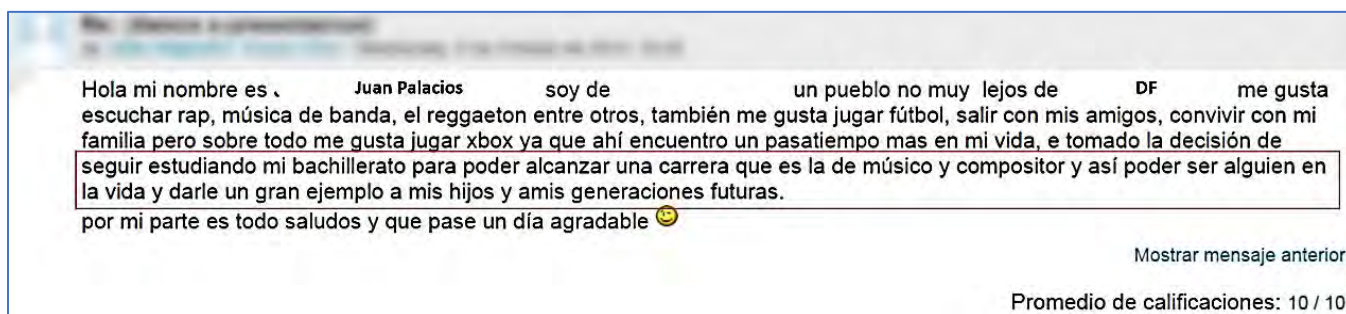


Figura 45. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para **“ser alguien en la vida”**

Hola me llamo **Jimena Tirado** tengo 15 años ,me encanta escuchar la musica rap,las canciones de mc ase,c-kan,santa rm, mi mayor pasatiempo es jugar futbol. A mi me encantaria ser una gran futbolista profesional.Durante el tiempo de los propedeuticos dare lo mejor de mi ,le hechare todas las ganas,trabajare como nunca habia trabajado,hare lo mayor posible para seguir adelante y aprobar el examen.En mi esta ue le hechare todas las ganas ,les dare a mis papàs un pocode felicidad a todo el esfuerzo que han hecho para que yo pueda estar aqui,pero no nadamas lo quiero hacer por ellos si no tambièn por mi ,para sentirme orgullosa de mis logros.Espero contar con toda su ayuda para lograr mi proposito!!!!.

Figura 46. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar para que sus padres se sientan orgullosos de ella

Resulta interesante cómo la importancia que le dan a estudiar es muy similar a la que señalaban cuando referían a la educación presencial, basados en el mismo supuesto de a mayor estudio, mayor ingreso económico y mejor calidad de vida. Sin embargo, estudiar el bachillerato en línea en específico significa para ellos una nueva y distinta forma de hacerlo, pues nunca habían estado inscritos en un algún curso en línea, por lo que les causaba curiosidad y les hacía generarse diversos imaginarios como los que mencionamos más arriba. Además, les entusiasmaba que no sólo era una oportunidad para estudiar el bachillerato, sino también aprender a usar la computadora, pues en la mayoría de los casos no habían tenido contacto con ella y menos aún sabían cómo utilizarla. A algunos de los estudiantes al mismo tiempo les causaba temor e incertidumbre, pues no sabían cómo sería y si ellos serían capaces de enfrentar los desafíos que les podía presentar.

Yo dije ¿computadora? ¡Guau! Voy a aprender a usarla, todo para mí era nuevo. No me había puesto a pensar en íbamos a tener una plataforma con asesores para ayudarnos. Nunca me puse a pensar en realmente cómo iba a ser (Azucena. estudiante. 17 años. entrevista. 2016).

Mi nombre es **Jorge Méndez** , me gusta mucho que me llamen por mi nombre tengo 17 años juego en un equipo de fut bol los fines de semana con unos primos me dedico a ayudarle ami papa en sus trabajos no es mucho lo que ago pero le ayudo el es mecanico y yo quisiera aprender mas sobre la mecanica. me gusta estar mucho con mi familia, pero mas me gusta pasar el tiempo con mi novia me gusta invitarla al cine irnos a pasiar a cualquier parte ya sea un parque, una plaza o valla lo que sea contal de caminar y pasarla bien, tambien me gusta ver las caricaturas no todos los dias pero si de ves en cuando antes solia entretenerme con un cuaderno y un lapiz por que asi yo me imaginava sinfin de cosas y todas las divujava en mi cuaderno, yo antes tenia un perrito pero desgrasiada mente murio de una enfermedad yo jugava mucho con el cuando era pequeño. me guta mucho el aprendizaje a distacia por que es como algo nuevo para mi jamas avia visto yo a una persona estudiar medio una computadora se me hace padre y tambien nos permite buscar un sin fin de cosas, pero claro todo sobre las materias o sobre que nos pida hacer.

Figura 47. Intervención de estudiante en el que expresa su interés en estudiar el bachillerato por ser algo nuevo y diferente

Por otra parte, consideran que haber ingresado a este bachillerato fue una buena decisión debido no sólo a su gratuidad, cercanía y flexibilidad sino también por el apoyo recibido de parte de las tres figuras que están a cargo de orientarlo en diferentes sentidos. Para la mayoría de ellos, este bachillerato les permite atender su trabajo, familia,

Me dicen que por qué no voy así en las escuelas de tarde digo no, no se puede porque yo, pues para mí más me acomodo, aunque empecé de cero sin aprender a manejar la computadora, sin saber nada, pero yo prefiero eso porque eso es más tranquilo. No tengo que, no tengo que estar apurándome, que es hora, que llegué yo a la casa o que es hora para que yo me vaya y no he terminado, no. En cambio, ya termino del quehacer, me baño y ya estoy relajada, estoy sentada a hacer mis tareas lo que no entiendo lo escribo, lo pido, o pregunto yo busco forma de tener comunicación lo más pronto, pero yo creo que ahorita por lo que he vivido prefiero estudiar a línea a que irme a una escuela. Si tuviera quince años otra vez sería diferente, ahí sí me iría a la escuela (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

etc., por lo que aun cuando lo consideran difícil por la carga de trabajo, así como falta de presencia física para darles clases, no les gustaría estar inscritos en otro. Incluso, si en sus condiciones actuales pudieran elegir nuevamente entre un bachillerato presencial y este, harían la misma elección; aunque si lo hicieran cuando tenían quince años es altamente probable que eligieran el presencial debido a que ahí tendrían la posibilidad de tener al maestro frente a ellos

para preguntarle sus dudas.

Esto resulta interesante por dos aspectos, el primero es que si bien los estudiantes reconocen todas las ventajas que les brinda el bachillerato en línea y en algunos casos incorporan algunas características -como la flexibilidad- a su identidad estudiantil, también reconocen la dificultad que representa para ellos que el profesor no se encuentre físicamente.

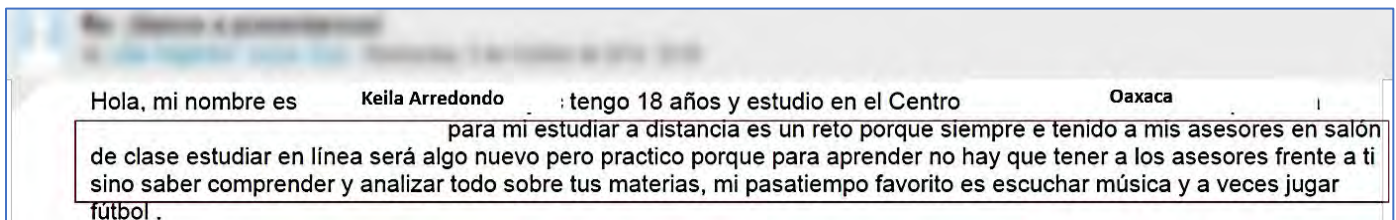


Figura 48. Intervención de estudiante en la que reflexiona sobre las implicaciones de tener asesores a distancia

En este sentido, podríamos decir que aun cuando los estudiantes logran integrar como parte de su identidad cierta autonomía y a otras figuras que le permiten resolver sus dudas, el maestro sigue siendo la principal fuente de conocimiento debido a que consideran que les facilita la comprensión de los temas de una manera mucho más ágil. Ellos como estudiantes, siguen reconociéndose en relación con éste. Por supuesto, esto no significa que su identidad no cambie en lo absoluto, sino que como establecimos en el capítulo anterior, el bachillerato en línea presenta elementos nuevos que los estudiantes experimentan, interpretan e integran de distintas maneras. Así su

Si pudiera elegir de nuevo, elegiría ir a la escuela porque ahí tendría maestros que me apoyaran y me explicaran con detenimiento. Sólo que ahorita ya no puedo porque trabajo y no me daría tiempo, tienes que pasar dos comunidades para llegar a la escuela y tienes que estudiar en la mañana. Yo no podría, así que esta es mi mejor opción (Julián, estudiante, 20 años, entrevista, 2016).

identidad es trastocada en tanto que les permite mirar una manera distinta de ser estudiante.

Como puede observarse, hay algunas continuidades en los significados respecto al hecho de estudiar, especialmente los que se relacionan con la educación como un factor que permite tener una vida mejor en diferentes aspectos. Sin embargo, mientras en la educación presencial consideraban esta razón como importante para asistir a la escuela, actualmente cobra más sentido, sobre todo para quienes tuvieron que abandonar la escuela y asumen que no haber estudiado fue una razón primordial para no obtener un mejor trabajo y mejores condiciones de vida de las que han tenido.

Otra de las continuidades en los significados está relacionada con la clasificación de los estudiantes como buenos, regulares, malos o combinaciones de éstas. En sus objetivos a lograr en el bachillerato en línea incluyen prácticas vinculadas con ésta, así como su intención de hacer todo lo necesario para ser un buen estudiante y tener éxito en el bachillerato.

En cuanto a las discontinuidades, se pueden observar nuevos significados para los estudiantes que emergieron de las negociaciones que han llevado a cabo, especialmente los que refieren a las formas de aprender que les parecen novedosas considerando su experiencia e historia en la educación presencial. Para ellos, el bachillerato en línea que parecía un poco atemorizante y muy desafiante al inicio, ahora no sólo les parece familiar, sino también lo aprecian en tanto que les da la oportunidad de combinar sus actividades con el estudio y continuar formándose de manera gratuita. Además, lo novedoso del bachillerato les otorga cierta distinción, por no ser la manera común de estudiar entre los miembros de su comunidad que cursan o han cursado el bachillerato.

6.2 El ideal del estudiante de bachillerato en línea

La identidad estudiantil, como mencionamos en el primer capítulo, se construye en espacios y tiempos específicos correspondientes especialmente, a la cultura escolar en la que se insertan. Por supuesto, ésta también incorpora elementos culturales provenientes de los grupos de pertenencia de los estudiantes. En este sentido, ambos constituyen un referente importante para los estudiantes, en tanto que no sólo los socializan en las prácticas que **consideran propias de su “papel”, sino también construyen un ideal de alumno que refleja las expectativas que tienen** sobre ellos.

De acuerdo con Goffman (1997), dichas expectativas permiten moldear y modificar las prácticas de los sujetos, a fin de adecuarlas a las exigencias de la sociedad en la que se llevan a cabo⁴⁷. Es por eso por lo que, “[...] cuando el

⁴⁷ Goffman no refiere a prácticas sino a la actuación de las personas, no obstante, nos parece más útil referir a prácticas en este trabajo dado que es uno

individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados **de la sociedad, tanto más en realidad de lo que hace su conducta general**" (Goffman, 1997, p. 47). De este modo, para tener éxito en el papel que llevan a cabo, los sujetos buscan apegarse lo más que les sea posible a lo que se espera de ellos, en cuanto a su comportamiento, forma de expresarse, aspecto físico, etc.

De aquí que resulte relevante preguntarnos ¿cuál es el ideal que se ha construido en torno al estudiante en línea? Ciertamente, esto depende de la sociedad en la que se inserte, sin embargo, según Bautista, G. et al. (2006) en la literatura proveniente de las sociedades occidentales puede señalarse al respecto que éste debe:

- a) Ser proactivo: tener la iniciativa de llevar a cabo las acciones que considere pertinentes durante su proceso aprendizaje, sin esperar las indicaciones del profesor o alguien más. Algunas de estas acciones son: buscar información, preguntar lo que no comprende y solicitar ayuda cuando y a quien lo necesite.
- b) Ser autónomo: tener consciencia de que él es responsable de su propio aprendizaje, por lo que es necesario que se implique personalmente en todo momento con éste, se motive a sí mismo y actúe en consecuencia.
- c) Gestionar el tiempo: organizar sus actividades cotidianas con el fin de poder participar activamente en sus cursos. Esto se concreta en conectarse al aula con regularidad, estar pendiente de las indicaciones de los profesores y sesiones con éstos, acceder a los materiales del curso y trabajar con ellos, así como realizar las actividades de aprendizaje y evaluación requeridas.
- d) Tolerar cierto grado de ambigüedad y de incertidumbre: enfrentar la inseguridad y ansiedad generadas por la asincronía de la interacción tanto con los profesores como con los estudiantes, la administración de contenidos de manera espaciada o de una sola vez, y el acercamiento a los diferentes materiales didácticos que podrían no ser siempre tan claros como puede parecer una explicación oral del profesor sobre un tema. Esto también incluye, la tolerancia a aceptar que algunas situaciones académicas propias, puedan ser públicas, tal como la retroalimentación y evaluación a la vista de todos en espacios como los foros.
- e) Contar con habilidades comunicativas: leer detenidamente para comprender e interpretar el contenido de los textos; escribir claramente, a diferentes destinatarios y con objetivos diferentes; y conocer las convenciones y etiqueta del correo electrónico.
- f) Posee conocimientos y habilidades tecnológicas: manejar con comodidad el equipo de cómputo y el software necesario para realizar sus actividades, así como navegar ágilmente por la web y la plataforma en la que se encuentran sus cursos.
- g) Gestionar la información y el conocimiento: buscar, seleccionar y utilizar de manera personal información y

de los conceptos que hemos vinculado a la construcción de la identidad.

conocimiento de Internet y de otras fuentes.

Es común que estas siete características o la mayoría de ellas, sean parte del ideal planteado también por las instituciones que ofrecen cursos en línea. El bachillerato en línea objeto de nuestra investigación, no es la excepción y como lo mencionamos en el segundo capítulo, su plan de estudios señala que el estudiante debe tender a la autonomía y poseer la capacidad de autorregularse. Igualmente, señala que estas características son necesarias para decidir las estrategias de aprendizaje más adecuadas, organizar su tiempo y buscar la forma de obtener mayores beneficios de los recursos didácticos para su proceso de aprendizaje (B@UNAM, 2011).

Este ideal es construido y promovido por los asesores y tutores de manera explícita desde los primeros cursos del bachillerato. Esto lo hacen a través de los mensajes privados a manera de consejos o en los foros como parte de las respuestas a las inquietudes y comentarios de los estudiantes. Es especialmente común encontrar dichos mensajes en los foros de presentación o en los mensajes de presentación al iniciar los cursos. Tal como se muestra en la intervención de la asesora Eulalia en uno de los foros de los cursos iniciales, en el cual los estudiantes planteaban **las acciones que llevarían a cabo para ser “buenos” estudiantes**. El mensaje de la asesora fue a propósito de la participación de una de las alumnas, en la que sólo mencionaba que prestaría atención a los temas **y le “echaría” ganas al bachillerato** (Plataforma, notas de campo, agosto, 2016).

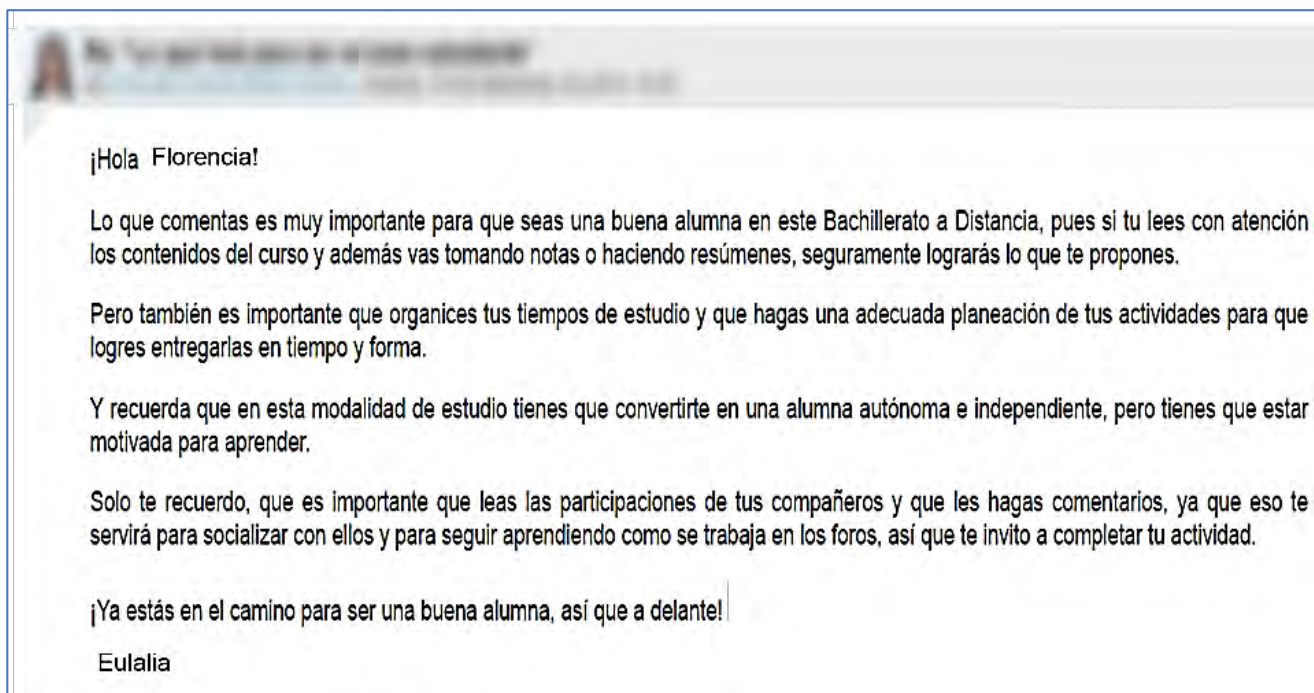


Figura 49. Foro *Lo que haré para ser un buen estudiante*. Participación de una asesora en la que se describen algunas de las características del estudiante ideal.

En este caso, resulta interesante el resumen que la asesora realiza sobre las características que deben tener los estudiantes en línea del bachillerato. Además, **es importante notar que menciona la necesidad de “convertirse” en un estudiante con dichas características, a fin de tener éxito en su aprendizaje y desempeño durante las diferentes asignaturas que se cursarán. La “conversión” puede implicar para los estudiantes, esforzarse por cambiar ciertas actitudes y prácticas que ya han adquirido para poder apegarse al ideal planteado. Además de construir un ideal de estudiante con base en el construido durante la educación presencial y las “nuevas” exigencias del bachillerato en línea.**

De acuerdo con lo que planteamos en los dos capítulos anteriores respecto a las prácticas pedagógicas estudiantiles, podríamos considerar que este ideal constituyó y podría seguir constituyendo siendo un gran reto para los alumnos. Esto porque su identidad fue construida en el contexto de una cultura escolar en la que dichas características no eran esperadas o quizá no eran las más relevantes. En consecuencia, podría suponerse que los estudiantes habrían construido un ideal diferente o lo mirarían con cierto recelo, sin embargo, en sus descripciones sobre el estudiante en línea ideal, coinciden en algunas de las características señaladas anteriormente.

Los estudiantes describen dicho ideal centrándose en actitudes, una de las más relevantes refiere a la motivación **por estudiar. Como menciona Anahí, “la principal característica que debe de tener un estudiante en el bachillerato a distancia son las ganas de estudiar para que pueda lograr su meta” (Anahí, 19 años, estudiante, entrevista, 2016).** La importancia de ésta radica en que “cuando se tienen ganas de estudiar, cuando se tienen ganas de **superar...** dejas a un lado todo” (Andrea, 25 años, estudiante, entrevista, 2016). De aquí que casi todos los estudiantes señalen que lo más importante es **“echarle ganas” al estudio, lo cual significa realizar todos los trabajos, dedicar tiempo a las actividades del curso y esforzarse por hacerlo de la mejor manera posible. Dicha actitud debe adoptarse desde el inicio del bachillerato para poder obtener altas calificaciones en cada curso, pues en caso contrario, más adelante se complica mucho lograrlo (Josefina, 18 años, estudiante, entrevista, 2016).**

Otra de ellas tiene que ver con la disciplina necesaria para llevar a cabo las actividades correspondientes a sus cursos constantemente y en apego a lo que se solicita en cada una de ellas. Esto implica, por un lado, ejercitar la fuerza de voluntad para dedicar tiempos específicos a estudiar los contenidos de la asignatura, aunque esto requiera interrumpir los momentos familiares o de esparcimiento. Por el otro, establecer un horario de trabajo y una

Como estudiante en línea debes ser disciplinado yo creo, porque si no tienes una disciplina pues no haces nada, tienes que concentrarte más en lo que haces para tener buenos resultados (Abril, 21 años, estudiante, entrevista, 2016).

especie de rutina para poder, así como buscar lugares en los que puedan concentrarse sin ser interrumpidos o distraídos por los demás.

En los centros CODAF, esto se traduce en “no meter relajo” o “dejar de pararse a platicar con los compañeros” e incluso sentarse en algún

lugar alejado de los compañeros más cercanos (Catalina, 18 años, estudiante, entrevista, 2017).

Como parte de esta misma disciplina, las estudiantes plantean la necesidad de escribir notas en cuadernos destinados a las asignaturas, ya sea de manera conjunta o por separado, y dedicar tiempo a repasarlas en lugar de hacer otras actividades como ver la televisión (Damariz, 37 años, estudiante, entrevista, 2017).

En estrecha relación con la disciplina, ser organizado es imprescindible para ser un estudiante en línea desde el punto de vista de los entrevistados, lo cual refiere principalmente a los tiempos de dedicación a cada asignatura. La mayoría de ellos

Los estudiantes deben ser dedicados, tener horario, o sea llevar un orden para que pueda realizar bien sus actividades, que organice sus tiempos y todo eso (Adolfo, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).

propone elaborar planes de trabajo y tener una agenda que les permita saber cuáles son sus actividades pendientes, además de distribuir los tiempos de manera adecuada entre su vida personal, académica y laboral. De este modo, consideran que puede rendirles más el tiempo, entregar sus trabajos en tiempo y forma, así como obtener mejores resultados. Esto puede verse en la participación de un alumno a propósito de un foro correspondiente a los cursos iniciales del bachillerato, en el que se les pedía que explicarían cuáles serían sus **estrategias para ser “buenos” estudiantes (Plataforma, notas de campo, agosto 2016).**

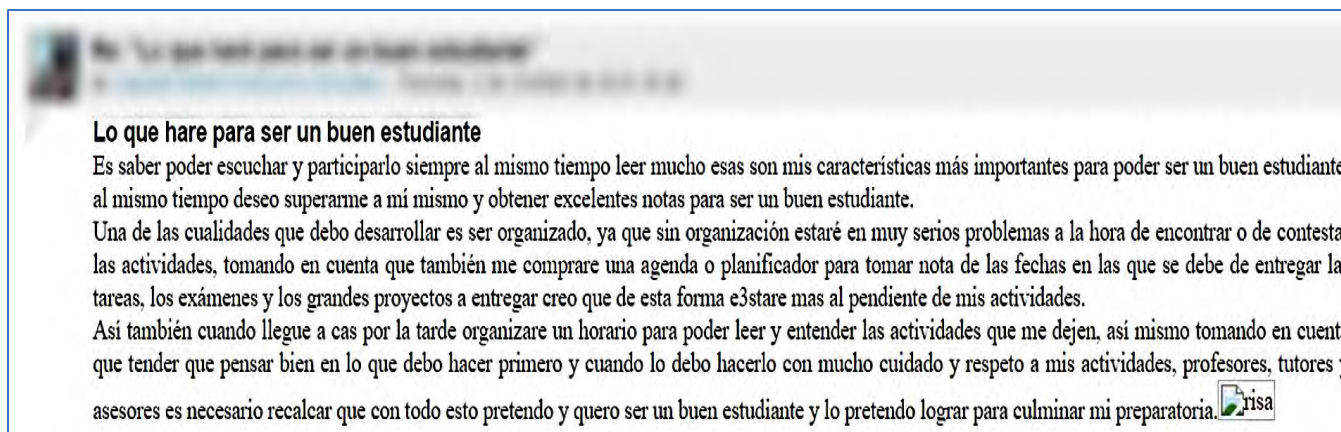


Figura 50. Foro *Lo que haré para ser un buen estudiante*. Participación de alumno en la que se destaca la necesidad de ser ordenado y plantea algunas estrategias para llevarlo a cabo.

Otra de las actitudes es la confianza en sí mismos y los otros para pedir ayuda cuando lo requieran, especialmente **a los asesores, pues como señala Lucía “a veces muchos compañeros no** envían su mensaje a los asesores no sé por qué, como que tienen miedo, pero deben tener confianza para preguntarles lo que necesiten, porque ellos están para ayudarnos y así aprendemos más” (estudiante, 17 años, entrevista, 2016). **Del mismo modo, sobre todo para** los estudiantes que acuden a los centros CODAF, es fundamental pedir ayuda a los compañeros, pues ellos pueden compartir su conocimiento de manera sencilla, clara e inmediata sobre los aspectos del curso que les generan dudas. En este mismo sentido, ser solidario con los demás y apoyarlos a comprender lo que se les dificulta (Yeni, estudiante, 25 años, entrevista, 2017), es parte de ser estudiante en este bachillerato.

Además de las actitudes mencionadas, los entrevistados señalan también algunas habilidades que todo estudiante en línea debe tener para poder llevar a cabo las actividades de los cursos. Una de ellas es la lectura atenta de todo el contenido que encuentran en la plataforma, principalmente las instrucciones que acompaña a cada una de las tareas a realizar. Esto permite entender mejor los contenidos de cada asignatura y realizar dichas tareas de manera **“correcta” a fin de aprender** y, sobre todo, obtener calificaciones **“altas” o “buenas”** (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

Incluso, algunos estudiantes sugieren leer absolutamente todo el contenido de los cursos, tal como señala Emiliano **“yo creo que un estudiante en línea no debe saltarse** ninguna página, debe ver todas hasta llegar a la actividad, porque luego si no, se hace más difícil **y ya no te sale todo como debe ser”** (estudiante, 18 años, entrevista, 2017). En este mismo sentido, los estudiantes consideran necesario leer con atención los mensajes de los asesores sobre lo que debe hacerse en cada actividad. La razón de ello es que, si se apegan a sus indicaciones, lograrán aprender mejor y entregar **“correctamente” sus trabajos** (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016).

Otra de las habilidades que destaca es la búsqueda de información que les permite resolver sus dudas o realizar las actividades, sin necesidad de preguntar a los asesores o esperar su respuesta. Para ello deben saber diferenciar **los sitios “confiables” de aquellos que no lo son**, considerando que los primeros contienen artículos avalados por universidades; mientras los segundos no y, por lo tanto, es necesario evitarlos (Arturo, estudiante, 18 años, entrevista, 2017). Aunado a ello, es necesario saber cómo recuperar la información consultada y escribir con palabras propias lo que resulte útil para la actividad que deben realizar, evitando así el plagio y, en consecuencia, las bajas calificaciones (Adolfo, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).

Las otras habilidades que mencionan están vinculadas con el manejo de la tecnología, pues explican que es necesario saber usar la plataforma, es decir, las diferentes partes que la componen a fin de poder ir de manera directa a la sección que requieren sin perder tiempo y enviar las actividades correctamente (Azucena, estudiante, 17 años, entrevista, 2016). Así mismo, es imprescindible utilizar adecuadamente los programas requeridos para realizar sus tareas, tales como Word, Excel y Power Point, pues de otro modo es complicado llevar a cabo lo que se solicita en las asignaturas (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2017).

Así pues, el ideal de los estudiantes en línea caracterizado por los propios estudiantes se resume en la intervención de esta alumna:

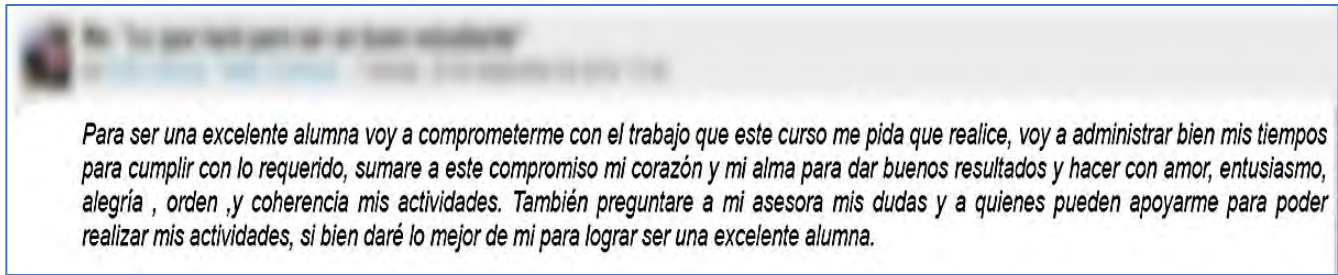


Figura 51. Foro *Lo que haré para ser un buen estudiante*. Participación de alumna en la que se sintetizan las características del ideal del estudiante en línea.

Cabe mencionar que, dentro de todas las características mencionadas, los estudiantes no refirieron en ningún momento a actitudes o habilidades específicas vinculadas a la realización de sus actividades en el centro CODAF. Sólo Malena, planteó la necesidad de no conversar tanto con sus compañeros y no levantarse tanto de su lugar, para evitar distracciones (estudiante, 18 años, entrevista, 2017). Sin embargo, todos los demás caracterizaron al estudiante en línea sin hacer alguna diferencia con lo que se requiere para estudiar desde el centro. Por supuesto, como mencionamos, ser solidario con sus compañeros predominó más en el ideal de quienes acuden a algún CODAF, pero ellos no hicieron alguna diferencia entre lo que deben hacer en la plataforma y el centro. Esto puede deberse a que aun cuando tienen la posibilidad de trabajar en un espacio físico, sus actividades académicas se desarrollan completamente en línea y al describir al estudiante en línea ideal, se centran en lo que éstas implican. Ahora bien, es interesante que el ideal planteado por el bachillerato tome vida en las palabras de los estudiantes, pues si bien por un lado se lo apropian a partir de la socialización que les brinda la cultura escolar del bachillerato en línea, también ellos mismos lo van llenando de significado a partir de sus propias prácticas. Así, dicho ideal nace de lo que ellos habían construido anteriormente en la educación presencial sobre ser un estudiante y se combina tanto con lo que han ido aprendiendo sobre cómo debe ser en este ambiente virtual, además de lo que ellos han encontrado útil para poder cursar con éxito el bachillerato. Por ejemplo, ser ordenado u organizado y apegado a las **instrucciones del asesor, para muchos de ellos era claro que formaba parte de ser un “buen” estudiante, pero en el bachillerato en línea toman no sólo más fuerza sino un significado un poco distinto al construido en la educación presencial.** Además, su importancia está dada por la constante repetición de los asesores y tutores sobre ser de esta manera y la utilidad que en ello encuentran los estudiantes con el paso del tiempo.

No obstante, aunque los estudiantes reconocen este ideal y lo aceptan como un referente para actuar a lo largo del curso, cada uno se percibe más lejos o cerca del mismo. Todos ellos señalan que si bien, recomiendan a los demás seguir dicho ideal, no siempre es fácil apegarse al mismo quizá por inexperiencia, falta de tiempo o consciencia, flaqueo en la fuerza de voluntad, etc. Ciertamente, esto resulta difícil de aceptar, pues “[...] un actuante tiende a encubrir o dar menor importancia a aquellas actividades, hechos y motivos incompatibles con una versión idealizada de sí mismo y de sus obras. Además, el que actúa produce a menudo en los miembros de su auditorio la creencia

de que está relacionado con ellos de un modo más ideal de lo que en realidad está” (Goffman, 1997, p. 59). Por esta razón, cuando los sujetos se presentan a sí mismos no suelen comentar nada sobre las prácticas que contradicen al ideal que sirve como referencia.

En el caso de los estudiantes entrevistados, destacan constantemente las prácticas vinculadas a ese ideal e incluso algunos de ellos se perciben como un referente para los demás, por ejemplo, Jerónimo se describe a sí mismo como un estudiante que se comporta como “niño bueno” que pone atención a los contenidos de los cursos y a las videoconferencias que les ofrecen sus asesores (estudiante, 19 años, entrevista, 2017). Igualmente, Anahí se describe como una estudiante cumplida que asiste todos los días al CODAF para estudiar y con ello, pone el ejemplo a sus compañeros para que se animen a asistir a clases (estudiante, 19 años, entrevista, 2016).

Resulta interesante que cada uno de ellos, resalta aspectos distintos que encuentra en sí mismo en relación con el ideal de estudiante y sus prácticas tienden a vincularse más con éstos. Por ejemplo, para Anahí ser cumplida se traduce en asistir al centro, pero no necesariamente en el envío de las actividades, pues en varios de los cursos observados suele no entregar las tareas o realizar las modificaciones solicitadas por el asesor, lo cual la llevó a la reprobación de algunos de éstos (Plataforma, notas de campo, septiembre 2017).

La mayoría de los estudiantes entrevistados aceptó en algún momento, no hacer siempre “lo ideal”, pues no se comunican con los asesores, realizan entregas tardías de los trabajos o no las llevan a cabo, reprueban asignaturas, etc., aunque de manera inmediata volvían a destacar alguna de las características vinculadas a dicho ideal. Esto puede verse con claridad en las palabras de Andrea (estudiante, 25 años, entrevista, 2016):

En este sentido, dicho ideal sirve como marco, es decir, un conjunto de principios que permiten percibir y organizar la realidad (Goffman, 1986), por lo que permite no sólo dar significado a lo que ocurre en cierto tiempo y espacio, sino también actuar en consecuencia. De aquí que los estudiantes fortalezcan

Cuando digo que voy a trabajar, no me importa que ya sean las 11 y media de la noche. Estoy en dedicada hacerlo. Hay días en que me enfoco demasiado y termino 3 tareas, pero hay otros días que no. No te puedo decir que concluyo con todas las actividades porque eso sería mentir, pero sí las hago. Me gusta hacerlas y procurar que estén limpias, con presentación. Así, cuando abro mi historial y veo que me calificaron con 10 y me dicen que es una tarea limpia y puse más de lo que me pidieron, entonces es cuando tengo una recompensa por haberme dedicado a hacer mis tareas. (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016)

o modifiquen sus prácticas provenientes de la educación presencial e incluso adopten o generen algunas distintas a éstas, en parte para alcanzar este ideal pero también por razones prácticas como acreditar sus asignaturas, obtener “altas” calificaciones y lograr terminar el bachillerato.

Planteado de este modo, podría concluirse que tanto el ideal que hemos descrito hasta ahora como la forma en que los estudiantes se van identificando con él son muy parecidos a lo que puede encontrarse en la educación presencial. Por supuesto, no pretendemos señalar que lo que se espera del “buen” estudiante en línea no tiene elementos del presencial, pues por lo que puede observarse en el capítulo cuatro y lo aquí expuesto, existen

diferentes elementos que comparten tales como la motivación para estudiar, la gestión del tiempo y la información, así como la disciplina.

No obstante, es notable que algunos otros son propios de la modalidad y el modelo pedagógico correspondiente al bachillerato que cursan. En este caso, la autonomía, autorregulación, la organización y el manejo de la tecnología son algunos de los que los estudiantes viven como muy distintos a los que les han exigido en la educación presencial. Esto ha generado la construcción de su identidad estudiantil con algunas diferencias respecto a la segunda modalidad. Sin embargo, ésta se encuentra articulada con otros elementos identitarios como puede verse en la presentación que realizan de sí mismos.

6.3 La presentación de sí mismos

La identidad de los estudiantes del bachillerato en línea, no sólo se expresa en su cercanía o lejanía del ideal institucional y propio sobre éstos, sino también en la manera en que se presentan ante los demás. Esto refiere no sólo a lo que cada uno puede decir sobre sí mismos, sino también a la actuación cotidiana de cada uno, de la que pueden formar parte acciones poco o nada controladas y otras más intencionadas (Goffman, 1997). En el caso del bachillerato en cuestión, esto ocurre constantemente a través de las imágenes correspondientes a los perfiles personales de los alumnos, los textos que escriben sobre sí mismos en los foros de presentación, sus diferentes intervenciones en los espacios compartidos y las actividades que lo vinculan con los asesores.

Dado que generalmente las interacciones son asincrónicas y a distancia, podría plantearse que existe una mayor posibilidad de controlar la forma en que los estudiantes se presentan, pues agregan o retiran la información de sí mismos que desean dar a conocer u ocultar. En este sentido, tendrían la posibilidad hasta cierto punto de manipular su identidad y con ello, ser alguien distinto de quienes son en la vida *offline* y recibir el trato que desean por parte de sus compañeros, asesores y tutores. Así, su identidad en línea sería hasta cierto punto fingida para conseguir algunos fines específicos.

Sin embargo, **la completa manipulación de la identidad parece ser imposible dado que [...] a veces el individuo actuará con un criterio totalmente calculador expresándose de determinada manera con el único fin de dar a los otros la clase de impresión que, sin duda, evocará en ellos la respuesta específica que a él le interesa obtener. A veces el individuo será calculador, pero relativamente ignorante de ello. A veces se expresará intencional y conscientemente de un modo particular, pero sobre todo porque la tradición de su grupo o estatus social requiere este tipo de expresión y no a causa de una de ninguna respuesta particular (Goffman, 1997, p. 18).** Por ello, aun cuando en el espacio **virtual del bachillerato los estudiantes construyeran una identidad “falsa” o muy distinta e incluso completamente** antagónica de la que muestra en los espacios presenciales, no podría alejarse del todo de esta última.

Por otro lado, consideramos que no tiene sentido discutir sobre la coincidencia de la identidad *off* y *online*, pues como señalamos en el primer capítulo, partimos de que la división entre el *off* y *online* no necesariamente existe en términos de las prácticas pedagógicas y la identidad estudiantil, pues ambas dimensiones se encuentran articuladas. De aquí que no sea objeto de nuestra investigación identificar si existen diferencias o si hay consistencia en la identidad correspondiente a cada una de las dimensiones. Tampoco lo es analizar si **la identidad es controlada o “fingida”**, sino los elementos identitarios que pueden observarse en la presentación de los estudiantes y su relación tanto con el ideal del estudiante en línea, como con los cambios en su identidad que discutiremos más adelante.

Una de las formas de presentarse a sí mismos es mediante imágenes que son parte de su perfil, las cuales son elegidas libremente y colocadas en la plataforma por los estudiantes. Éstas pueden organizarse para efectos analíticos en los tres tipos que expondremos a continuación.

Fotografías de sí mismos

La gran mayoría de los perfiles tienen retratos de los estudiantes de tres tipos, primerísimo primer plano, primer plano y busto, y plano medio.⁴⁸ Los del primero en general, se presentan sin fondo o con alguno neutro, de modo que no es posible inferir en qué lugar fueron tomadas. Sus rostros son sonrientes o serios, sin que haya neutralidad en éstos. En algunos casos, la pose que adoptan permite ver su rostro por completo y en otros, sólo una parte lateral del mismo (Plataforma, notas de campo, octubre, 2017).

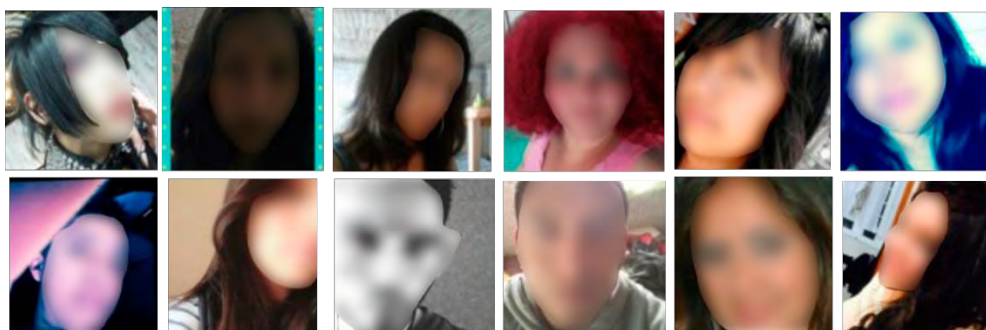


Figura 52. Fotografías de perfiles en las que aparecen sólo los rostros de los estudiantes. En ellas pueden apreciarse las poses de en las que se tomaron las fotos y algunos otros elementos.

Los retratos correspondientes a los grupos restantes muestran el rostro y parte de los hombros o la mitad del pecho, aunque también algunos otros muestran prácticamente todo el cuerpo hasta las rodillas. En muchos casos parecen haber sido tomados como *selfies*, mientras en otros es posible que los haya tomado por una segunda persona. Las poses que se observan en la mayoría de ellos sugieren que no fueron tomados espontáneamente, por lo que

⁴⁸ Sólo se presentan algunos ejemplos de las fotos que corresponden a cada tipo. Los rostros fueron difuminados con el fin de resguardar la identidad de los estudiantes. entrevistados.

muestran una parte de sí mismos, como sus gustos en general, los lugares que frecuentan y sus pasatiempos. Así mismo, capturan imágenes de sus espacios personales como hogares y habitaciones (Plataforma, notas de campo, octubre, 2017).

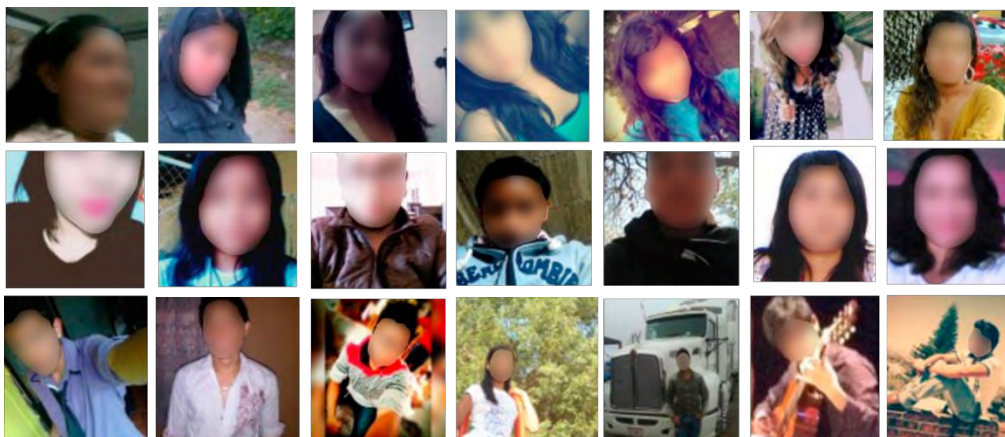


Figura 53. Fotografías de perfiles en las que se muestran espacios personales, lugares que frecuentan, gustos y pasatiempos.

Dentro de este último grupo de fotografías llama la atención que algunas están modificadas o tienen algún efecto de la cámara, presentan fondo neutro y tienen detalles específicos como marcos de colores o imágenes sobrepuestas. Esto resulta interesante debido a que muestra el interés de los estudiantes por destacar elementos de su identidad, vinculados especialmente con sus gustos o su apariencia física (Plataforma, notas de campo, octubre, 2017).



Figura 54. Fotografías de perfiles en las que se muestran algunas modificaciones realizadas con la cámara y vinculadas con la identidad de los estudiantes.

Si bien, cada uno de estos retratos expresa algún o algunos aspectos específicos de la identidad de los estudiantes, ellos mismos no siempre logran distinguir con certeza aquellos que querían mostrar o compartir. Al ser cuestionados acerca de las razones para elegir la fotografía de su perfil, comentaron que no tenían alguna en particular, sólo que les parecía que se veían bien en ella (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016). También dijeron que la colocaron porque fue tomada por alguno de sus compañeros cuando se la solicitó un asesor y desde entonces la ha conservado (Lucía, estudiante, 17 años, 2016). Esto puede explicarse porque no siempre se tiene conciencia de lo que se presenta de sí mismos a los demás.

Fotografías colectivas y de seres queridos

Una minoría de los estudiantes tiene en su perfil fotografías de plano entero -todo el cuerpo-, en las que aparecen sus grupos de pertenencia, tales como amigos y familia, mostrando como fondo los lugares en los que se tomaron la foto. Así mismo, muestran a su pareja abrazándola o dándole un beso. En todas ellas, los alumnos aparecen no como la figura central sino como parte del grupo o a un costado de su pareja.

Además, pueden encontrarse retratos en los que no aparecen los estudiantes, sino algún ser querido como amigos y familiares. Especialmente es común que coloquen fotografías de niños que pueden ser sus hijos, sobrinos o nietos. En todos los casos, la razón principal para optar por este tipo de imágenes es el afecto y orgullo que sienten por ellos, así como el gusto de compartir con los demás una parte tan importante de su vida (Nereida, estudiante, 27 años, 2017). De este modo, muestran parte de sí mismos y de lo que es más relevante para ellos.

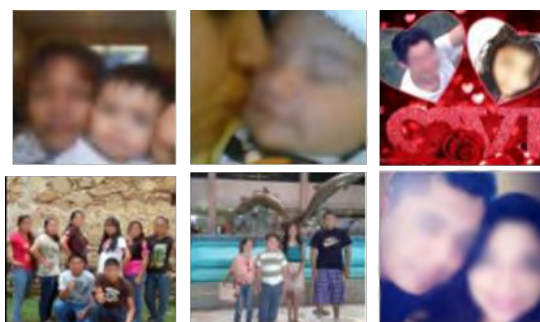


Figura 55. Fotografías de perfiles en las que se muestran amigos y familiares con y sin los estudiantes.

Cabe mencionar que este tipo de fotografías eran muy comunes en los cursos iniciales del bachillerato y sustituían a los retratos de los estudiantes. Sin embargo, la insistencia de los asesores y tutores a lo largo del bachillerato en cuanto a colocar un retrato propio, dio como resultado que al final fueran muy pocos los de este tipo.

Imágenes vinculadas con los gustos propios

Además de las fotografías mencionadas, los estudiantes colocan imágenes de caricaturas, autos o motos, animales, dibujos y pensamientos combinados con imágenes alusivas a éstos. Cabe mencionar que éstas no son creaciones propias, sino que son tomadas de algún sitio web. Todas ellas se vinculan directamente con sus gustos e intereses y al igual que las fotos, éstas muestran parte de la identidad de los alumnos.

Sin embargo, los asesores y tutores han solicitado no utilizar este tipo de imágenes en los perfiles, pues no es posible identificar con quien se interactúa en diferentes momentos. De aquí que al igual que las fotografías colectivas o de seres queridos, no suelen ser frecuentes como en los cursos iniciales, no obstante, todavía pueden encontrarse algunas de ellas.

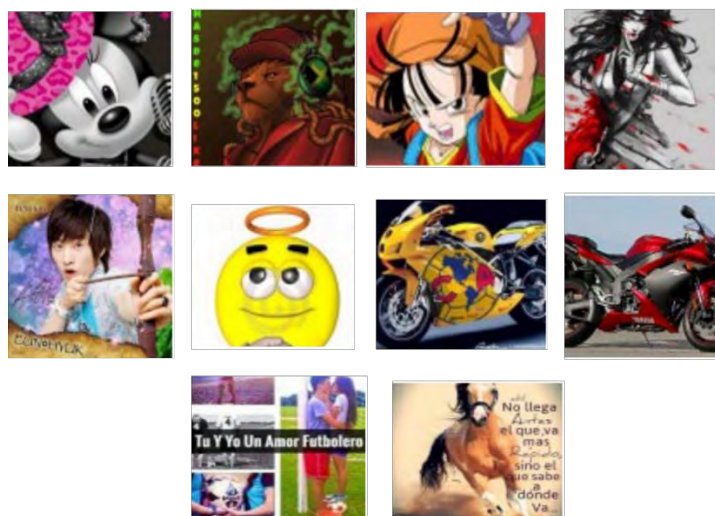


Figura 56. Imágenes de perfil vinculadas a los gustos e intereses de los estudiantes

Aun cuando la mayoría de los estudiantes tiene en su perfil alguna de las opciones anteriores, también hay quienes decidieron no colocar ninguna imagen. Las razones de esto son que no hallaron ninguna foto que los convenciera, que no les gustaba fotografiarse (Mateo, estudiante, 18 años, entrevista, 2017) o simplemente que se aburrían de tener siempre una misma imagen sin importar del tipo que fuera (Catalina, estudiante, 18 años, entrevista, 2017). Cabe mencionar que no siempre se mantuvieron sin fotografía en su perfil, pues solían colocar alguna cuando era solicitada por los asesores y una vez que terminaba el curso la retiraban hasta recibir una nueva solicitud.

Al igual que este último grupo de estudiantes, es interesante que también la mayoría de los demás cambiaron su foto en varias ocasiones durante el transcurso del bachillerato. Una de las razones para hacerlo es que poco a poco se fueron dando cuenta de que no había un lineamiento específico que regulara las fotos que podían colocar, tal como **lo señala Tamara** “al principio escogí la que se veía más formal y como nunca me había tomado una foto pues puse una que me tomaron, pero después vi que todas ponían la que quisieran **y la cambié por una más informal**” (estudiante, 18 años, entrevista, 2017). Otra de las razones es el aburrimiento que les genera verse todos los días en la plataforma con el mismo atuendo, las mismas expresiones, etc. (Josefina, estudiante, 18 años, entrevista, 2017)., por lo que cambian su retrato por alguna foto que ya tuvieran anteriormente o que toman para subir a la plataforma e incluso por imágenes como las que describimos anteriormente.

Quizá esto último pueda vincularse con el deseo de evitar una especie de sensación de congelamiento en la presentación de sí mismos ante sus compañeros, asesores y tutores con una misma fotografía o imagen que no se mueve ni cambia como lo hacen ellos cotidianamente. En este sentido, resulta contrastante no sólo con la forma de presentarse ante los otros en la educación presencial y en la vida

Apenas cambié mi foto de perfil, la anterior era muy diferente porque antes me gustaba mucho llevar una coleta y ahora ya no me peino. Además, ya no me gustaba y en la que puse ahora me gusta mucho como veo (Lucía, estudiante, 17 años, entrevista, 2016).

cotidiana *offline*. En ellas, los sujetos se presentan de diversas maneras al cambiar de atuendo, mostrar diferentes gestos y posturas, mediante las que expresan parte de su identidad.

Cuando entré a trabajar no tenía teléfono ni sabía ni manejarlo, pero me dieron uno que comencé a utilizar. Tres meses después se casó unos de los hermanos de mi jefe y me tomaron la foto que tengo en mi perfil. Me la mandaron por WhatsApp y cuando la maestra pidió que pusiera una foto subí esa porque era la única que tenía. Mi jefe me ayudó a hacerlo. Hasta la fecha no he tenido la curiosidad de cambiarla y la verdad no me gustaría porque cada vez que yo vea esa foto me veo alegre, me veo contenta (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

A diferencia de estos estudiantes, otros nunca han cambiado su fotografía de perfil porque no se les ocurre alguna otra que pueda sustituirla y principalmente, porque les agrada cómo se ven y sienten que ésta realmente los representa. También, algunos de ellos valoran la fotografía porque fue tomada en un evento muy significativo por su familia o amigos o les recuerda algún momento específico de su bachillerato. Así mismo, otros

comentan que de retirar la que tienen actualmente, no sabrían qué otra poner porque no tienen más o no hay alguna que les gustaría compartir.

Además de estas imágenes, los estudiantes muestran de manera declarada algunos elementos de su identidad principalmente en los foros de presentación que la mayoría de las asignaturas ofrecen al iniciar. Si bien, no todos los alumnos participan en ellos o no lo hacen siempre (Plataforma, notas de campo, octubre, 2017), es una sección de la plataforma en la que pueden hablar sobre diferentes aspectos de sí mismos. Lo que comparten con mayor frecuencia es información general acerca de ellos tal como su nombre y en ciertos casos el diminutivo que los demás pueden utilizar para dirigirse a éstos; su edad y el lugar en el que viven.

Llama la atención que en su mayoría comiencen la presentación con su nombre, dado que en todas las comunicaciones dentro de la plataforma este dato siempre se encuentra visible. Sin embargo, esto podría explicarse por el hecho de que el nombre es un elemento de distinción e identificación de los sujetos, por otra parte, en las interacciones presenciales es generalmente lo primero que se comparte al presentarse. Por ello, bien podría ser una práctica heredada de la interacción presencial, aunque con un sentido identitario.

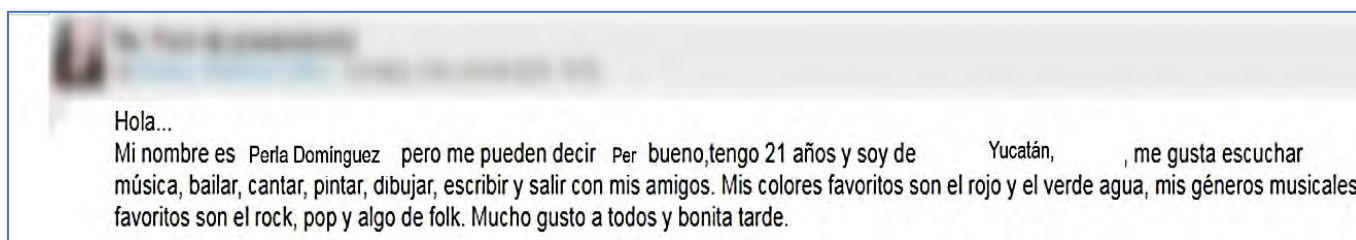


Figura 57. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que puede observarse el inicio de su texto con el nombre, la edad y el lugar reside.

A estos aspectos, normalmente le siguen los gustos de los estudiantes sobre música, literatura, colores, comida, etc.; y sus pasatiempos tales como dibujar, escuchar música, ver películas y videos, navegar en Internet, practicar

algún deporte y convivir tanto con su familia como con sus amigos. Así mismo, comentan cuáles son sus ocupaciones -además de estudiar-, entre las que aparecen constantemente ama de casa, empleada doméstica o empleada en un establecimiento comercial.

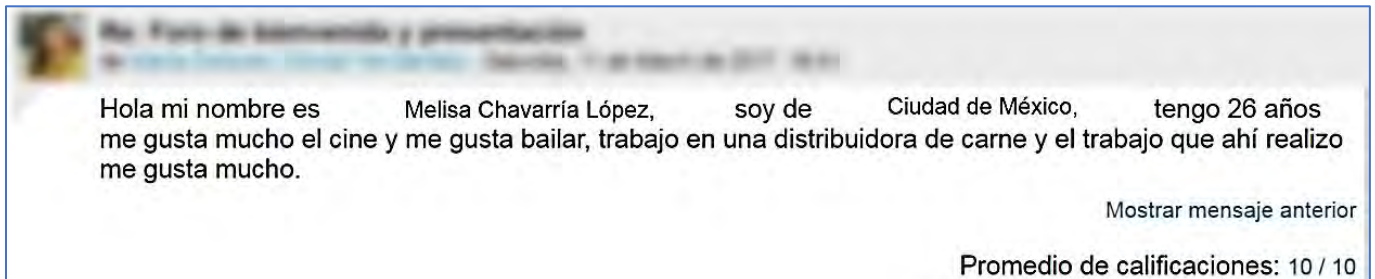


Figura 58. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que se observan algunos de sus gustos y su ocupación.

Del mismo modo, generalmente incluyen información sobre su familia, especialmente quienes tienen hijos suelen presentarlos en cuanto a su género y edad. Aunado a ello, en algunos casos se describen físicamente y comentan un poco sobre su historia tanto personal como académica.

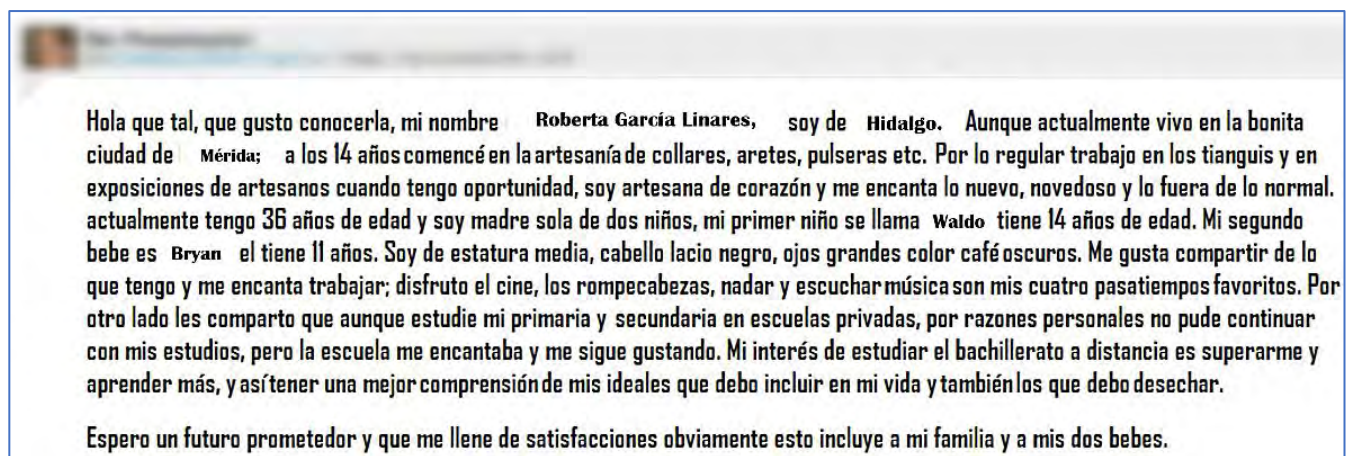


Figura 59. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que comparte información sobre su familia e historia personal y académica.

En algunas ocasiones, esta información va acompañada de imágenes relacionadas con los gustos e intereses expresados, aunque no necesariamente funciona como una especie de ilustración de lo escrito, sino como la concreción visual de éstos. Por ello, algunas son una especie de postales sobre lugares de su interés, fotografías artísticas o pensamientos combinados con algún dibujo. Así mismo, cada uno personaliza sus mensajes colocando una tipografía específica de distintos colores de acuerdo con sus preferencias al respecto.

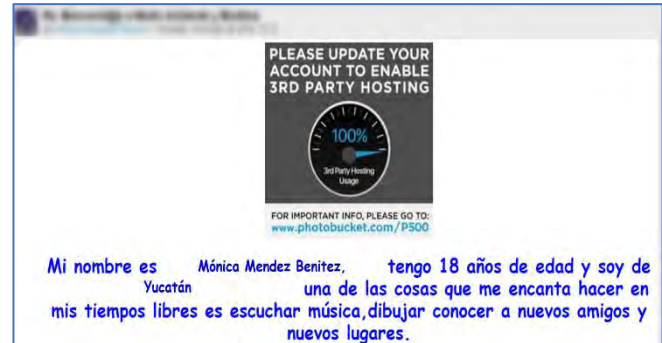
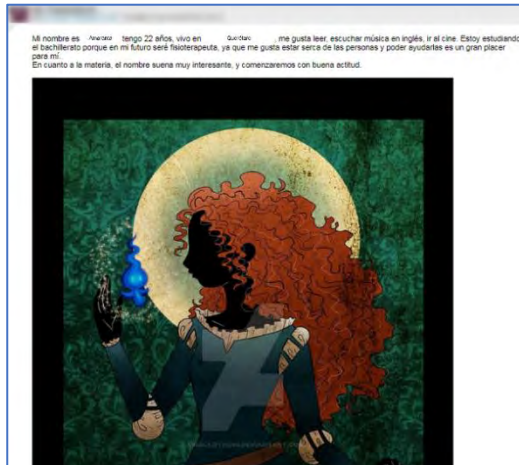


Figura 60. Foro de presentación. Participaciones de estudiantes en las que comparte una imagen como parte de lo que plantean sobre sí mismas

Articulada a esta información que comparten sobre sí mismos, exponen algunos aspectos de su identidad estudiantil. Uno de los que más llama nuestra atención es que en muchos casos, luego de su nombre los estudiantes señalan: “soy estudiante del bachillerato a distancia / en línea”, “soy estudiante del CODAF” o “estudio en el programa Juntos en línea”. Esto aparece gradualmente con más frecuencia conforme los estudiantes van avanzando en los cursos del bachillerato. Al igual que el nombre, esta información parecería ser redundante pues al tener acceso a la plataforma en el rol del alumno, es evidente que pertenecen a dicho bachillerato; por lo que podría considerarse una práctica heredada de la educación presencial por tener un símil por la manera en que normalmente se presentan en esa modalidad. Sin embargo, consideramos que apunta más a que ser estudiante de la modalidad virtual, del CIDAF o del programa Juntos en línea es parte de su identidad.

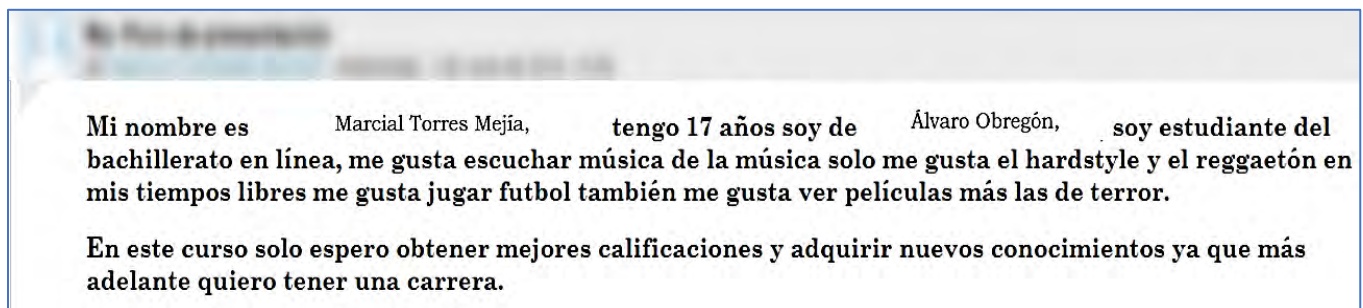


Figura 61. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que se muestra cómo inmediatamente después de su nombre, edad y procedencia menciona su pertenencia al bachillerato en línea.

Además de este aspecto, los estudiantes generalmente exponen el sentido que tiene para ellos cursar el bachillerato. Como mencionamos al inicio de este capítulo, la mayoría de ellos comentan que lo estudian para encontrar un “buen”

trabajo, tener una “buena” calidad de vida en el futuro, ser un ejemplo para sus hijos y ayudarlos en sus tareas, así como tener la posibilidad de estudiar una licenciatura. Relacionado con esto, prácticamente todos plantean como su expectativa principal terminar el bachillerato con calificaciones altas y sentir que han cumplido su meta.

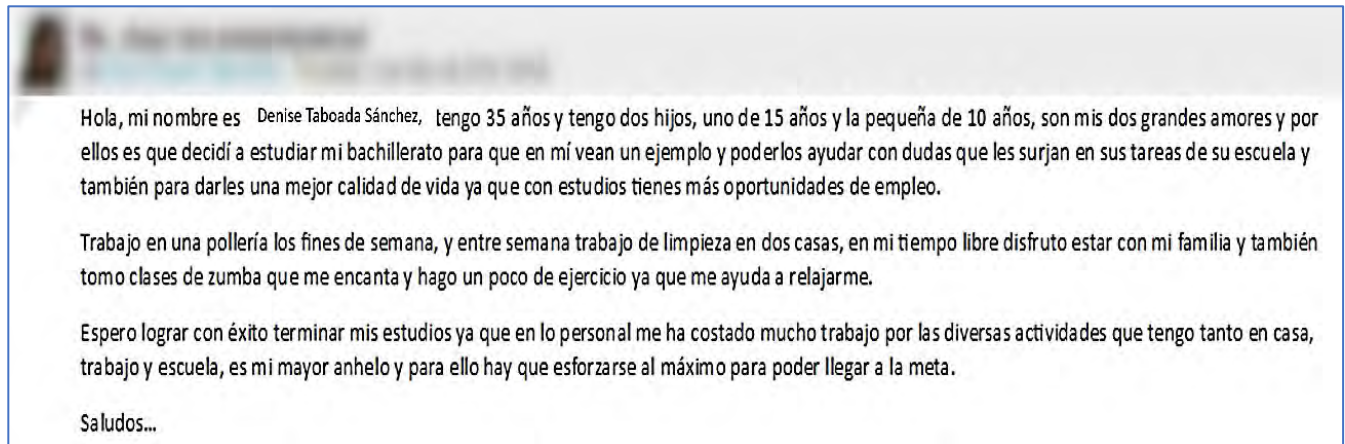


Figura 62. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que se observa el sentido que tiene el bachillerato para ella y sus expectativas sobre éste.

Así mismo, en sus presentaciones incluyen generalmente los compromisos que adquieren en los cursos, que básicamente son esforzarse o “dar todo su esfuerzo” y entregar las actividades en tiempo y forma. Junto con ello, en algunas ocasiones manifiestan las expectativas que tienen sobre la asignatura que están por comenzar, las cuales se resumen en “aprender más” para enriquecer sus conocimientos, adquirir nuevos conocimientos y aprobar el curso con una “buena” calificación.

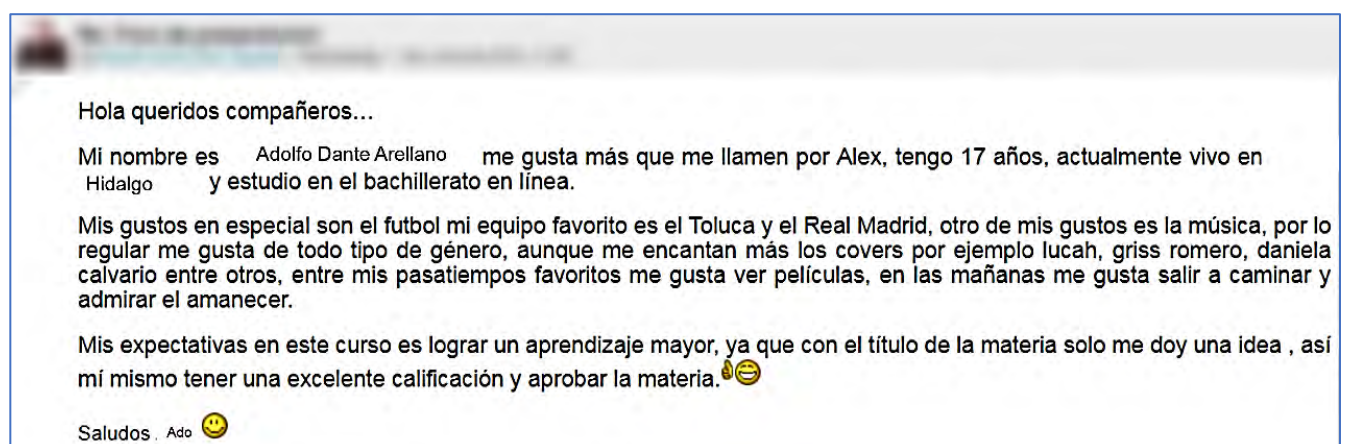


Figura 63. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que se muestran sus expectativas sobre la asignatura.

Finalmente, otro de los aspectos que comparten es el ritmo con el que trabajan, es decir, los horarios en los que laboran y los que dedican a estudiar el contenido de sus asignaturas, Así mismo, explican de antemano las razones

de los posibles retrasos que tendrán, las estrategias para superarlos y en ocasiones, la forma en que trabajarán las actividades.

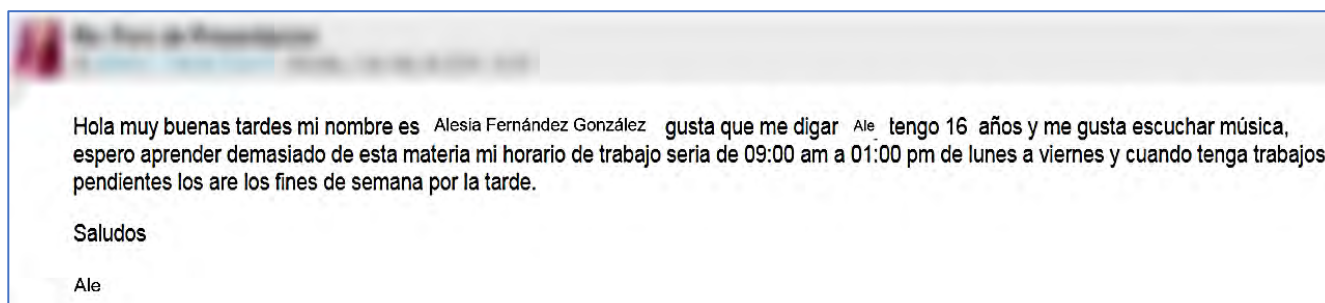


Figura 64. Foro de presentación. Participación de estudiante en la que se observan sus horarios de trabajo académico y algunas estrategias frente a posibles retrasos.

A partir de lo que plantean en sus presentaciones los estudiantes brindan información sobre ellos, “permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros **sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada**” (Goffman, 1997, p.13). Cabe mencionar, que generalmente lo que presentan los estudiantes se basa en lo que solicitan los asesores al abrir el foro y toman como modelo la presentación que éste hace de sí mismo (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016). De ahí que lo que exponen puede variar entre los distintos foros, aunque comparten elementos básicos como nombre, edad, procedencia, gustos y pasatiempos. Incluso, encontramos un par de estudiantes que suelen copiar y pegar sus mismos textos de presentación en los diferentes foros, y a veces le agregan algunos datos específicos que solicitan los asesores (Plataforma, notas de campo, octubre, 2017)

Es posible que el apego a la consigna por parte de los estudiantes explique parcialmente que los aspectos compartidos sobre su identidad sean muy similares, aunque también responde a una especie de ritual que los estudiantes han practicado en la educación presencial y otros espacios en los que son recién llegados. Además, conforme han avanzado en sus cursos de bachillerato han tenido la oportunidad de aprender qué tipo de información se les solicita. Con ello, **no pretendemos volver a la discusión sobre la manipulación de la identidad “a conveniencia”, sino apuntamos sobre todo a la forma en que esta cultura “escolar” del bachillerato en línea lleva a los estudiantes a presentarse considerando aspectos específicos como los ya mencionados.**

En este mismo sentido, podemos decir que la identidad estudiantil expresada en los foros de presentación deja ver la diversidad de que existe entre los alumnos y la forma en que cada uno se acerca al ideal del estudiante planteado en el apartado anterior. Resulta interesante que sus compromisos -esforzarse y realizar las actividades en tiempo y forma-, estrategias de trabajo -dedicar el tiempo necesario aun cuando implique hacerlo en fin de semana y

establecer un horario de trabajo- y expectativas **-aprender “más” y terminar el bachillerato-**contienen elementos de dicho ideal. Desde nuestro punto de vista, esto puede ser explicado porque en esta presentación cada estudiante **realiza una proyección inicial que “[...] lo compromete con que** él se propone ser y le exige dejar de lado toda pretensión de ser otra cosa. [Sin embargo,] a medida que avanza la interacción entre los participantes, tendrán lugar, como es natural, adiciones y modificaciones de este estado de información inicial, pero es imprescindible que estos desarrollos posteriores sin contradicciones con las posiciones iniciales adoptadas por los diferentes participantes, e incluso estar contruidos sobre la base de aquellas (Goffman, 1997, p. 22)

Esta proyección inicial, nos permitiría decir que la identidad de los estudiantes en línea son sujetos interesados en adquirir nuevos conocimientos, con un alto nivel de motivación para llevar a cabo todas las tareas de los cursos y organizar sus tiempos a fin de lograrlo, a pesar de sus múltiples actividades laborales y familiares. Al mismo tiempo, muestra algunos elementos de la forma en que desarrollan su vida *onlife*, en la cual se articula su vida académica con diferentes actividades de esparcimiento y aquellas que son obligatorias. Derivado de ello, podría esperarse que en todo momento los estudiantes logran organizarse y equilibrar sus tiempos de dedicación al estudio y lo demás que les atañe; que dieran su máximo esfuerzo para realizar sus actividades académicas y que buscaran siempre la forma de aprender los contenidos de las asignaturas, cumplir con lo que les solicita y obtener altas calificaciones. Si bien, mucho de esta primera proyección permanece en las prácticas pedagógicas estudiantiles, poco a poco se van viendo algunas diferencias con ésta. Esto se debe a las tensiones que existen, por ejemplo, entre el deseo de realizar las actividades y la sobrecarga de trabajo que hace insuficiente el tiempo para ello, así como las prácticas emergentes de los estudiantes y las heredadas que les generan complicaciones en su actuación completamente autónoma.

Ahora que ya hemos expuesto algunos de los aspectos identitarios mostrados y declarado por los estudiantes, nos interesa discutir sobre la mirada que tienen los estudiantes sobre sí mismos, y especialmente acerca de los cambios y continuidades en su identidad estudiantil.

6.4 Cambios y continuidades en la mirada propia y de los otros sobre los estudiantes

Distinguir los cambios y continuidades en su identidad no ha sido una tarea fácil para los estudiantes al ser cuestionados sobre ello, pues como planteamos en el primer capítulo, los movimientos identitarias *ídem* e *ipse* permiten que ésta cambie sin dejar de ser ella misma. Sin embargo, el primero de ellos es especialmente difícil de percibirlo, pues tiene lugar diariamente y de manera sutil en la vida de los sujetos.

Por esta razón, la mayoría de los entrevistados respondieron de manera similar a Lucía, “pues yo soy igual que siempre, responsable y un poco inteligente, aunque un poco más activa” (estudiante, 17 años, entrevista, 2016).

Para ellos, en principio no hay muchos cambios en su forma de ser estudiantes, quizá por el parecido de las prácticas pedagógicas heredadas y combinadas con las de la educación presencial. No obstante, conforme avanzaban en sus reflexiones iban señalando algunos de los que han experimentado, así como algunas de las continuidades que presentan.

Como parte de estas últimas, se encuentra las clasificaciones con la que generalmente se describen como estudiantes. Una de ellas refiere a ser un alumno bueno y regular; el primero está relacionado con la dedicación al estudio, el cumplimiento de las tareas, el comportamiento no disruptivo en el aula y la obtención de calificaciones altas. El segundo, se encuentra vinculado a la falta de estas características en su plenitud.

Uy, me considero una alumna regular porque lo que me cuesta trabajo lo hago una vez, dos veces, pero a una tercera ya no llevo. Me aburro y digo “ya luego lo hago” o me llega a doler la cabeza y ya mejor lo dejo hasta allí, porque si no me voy a volver loca. Pero, trato obviamente de hacer las cosas constantes, sólo que no se me da mucho, la verdad no. (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016)

La otra clasificación está basada en las calificaciones obtenidas, por lo que se describen como “en la secundaria yo era alumna de nueves y dieces” (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016), “nunca he sido de las reprobadas” (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016) o “no soy ni he sido de dieces, pero saco ochos y nueves” (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016). A ambas las consideramos heredadas porque fueron aprendidas en la educación presencial y continúan siendo un referente en la modalidad en línea, pues una buena parte de los entrevistados comenzaron su descripción como estudiantes clasificándose de una u otra manera.

En el mismo grupo se ubican las cualidades o aspectos con las que los estudiantes se describen a sí mismos. Las que más mencionan son responsable, inteligente, interesada en aprender cosas nuevas, perseverante o “luchona”, distraída y desorganizada. A decir de los entrevistados, la mayoría de ellas fueron desarrolladas durante la infancia y la adolescencia gracias al aprendizaje obtenido tanto en la familia como la escuela sobre ser estudiantes, como lo comentábamos en el tercer y cuarto capítulo. En ese sentido, podríamos decir que también son heredadas de la educación presencial y se presentan como una continuidad en su identidad, puesto que ya las traían consigo cuando ingresaron al bachillerato en línea.

Sin embargo, éstas no permanecen fijas, sino que son parte de los tipos de cambios que les generó el ingreso al bachillerato y que los estudiantes perciben con más claridad, además de considerarlos importantes. Uno de ellos consiste en el reforzamiento de cualidades que ya poseían - especialmente perseverancia y responsabilidad-, o la adquisición de algunas como las ya mencionadas, así como el desarrollo de otras vinculadas a la autonomía y al compañerismo.

Siento que ahorita soy un poco más responsable de estar aquí y más por tener un pequeño, porque soy un ejemplo a seguir para mi hijo. Antes como que el estudio me valía, incluso ahora a veces me cuesta leer porque estoy cansada, pero pienso en que tengo que hacerlo y terminar. (Dora, estudiante, 29 años, entrevista, 2017)

He aprendido a manejar la computadora, lo que antes no, no podía escribir a la velocidad que otros, que veo que escriben ¿no? Ahorita, ya le puedo cambiar las hojas a mi tarea, poner márgenes, pegar imágenes, cambiar las letras, tamaño. Además, escribo un poquito más rápido que anteriormente. (Andrea, estudiante, 25 años, entrevista, 2016).

El segundo refiere al desarrollo de diferentes habilidades necesarias para realizar las diferentes actividades del bachillerato, tal como el manejo de la computadora en general, de diferentes programas de ofimática -Word, Excel, Power point- y de la plataforma. Esto ha sido quizá uno de los principales desafíos para muchos de los estudiantes, debido a que no habían tenido

oportunidad de estar en contacto con este tipo de tecnología antes de este bachillerato. De aquí que aprender a manejarlos, hace que los estudiantes sientan mayor confianza en sí mismos.

Por otro lado, desarrollan habilidades para poder leer más rápido y correctamente, redactar adecuadamente y sin faltas de ortografía, así como buscar información en Internet, seleccionar los documentos que son una fuente confiable y construir argumentos. Para los estudiantes lograr desarrollarlas es importante, en tanto que los habilita para llevar a cabo actividades en el bachillerato y fuera de él.

Yo sí he cambiado. Ahora siento que ya puedo dar más mi punto de vista, soy más crítica o algo así porque he aprendido a expresarme mejor. Puedo hacer trabajos para cualquier materia y si me hacen preguntas ya sé cómo responder (Catalina, estudiante, 18 años, entrevista, marzo 2017).

¿Cómo me siento ahora como estudiante? Inteligente porque yo fui aprendiendo nuevos conocimientos aprendí nuevas formas de aprender y fui tomando más conocimientos. (Mateo, estudiante, 18 años, entrevista, marzo 2017).

El tercero consiste en la adquisición de nuevos conocimientos proporcionados por cada una de las asignaturas, lo cual hace sentir **a los estudiantes “más inteligentes”, “más audaces” y poseedores de “información valiosa” que les permite resolver las situaciones**

que se les presenten, compartirlo con otros a su alrededor, ayudar a sus hijos u otros familiares y, sobre todo, continuar estudiando. Tener conocimientos en el área de físico-matemáticas, les brinda una sensación de logro y hasta cierto punto orgullo, los hace sentir capaces porque anteriormente las materias vinculadas a dicha área les parecían muy complicadas.

El cuarto refiere a una perspectiva distinta sobre su propia vida, pues consideran que los conocimientos adquiridos en el bachillerato y las interacciones con otros sujetos distintos a los de su comunidad y entorno más inmediato, les ha permitido ver otras posibilidades que antes no contemplaban, por ejemplo, seguir estudiando o mirar de manera crítica lo que ocurre a su alrededor. Al igual que los tres cambios mencionados anteriormente, éste los lleva a sentirse más capaces para construir una vida distinta a la que han llevado hasta ahora con una mejor posición económica y mayor bienestar en todos los sentidos.

Pues sí he notado cambios porque no es lo mismo estar allá afuera que aquí adentro del CODAF estudiando. Como que tengo más conocimiento, ahora ya no creo lo que diga cualquiera. Busco la opinión de personas más profesionales para tomar ciertas decisiones y ya no hago lo que diga cualquier persona que está al lado. Ahora puedo distinguir más la verdad de la mentira y también puedo decir lo que pienso, pero basada en los conocimientos que tengo (Josefina, estudiante, 18 años, entrevista, marzo 2017).

Ciertamente, no podríamos afirmar que el bachillerato es la única

explicación de dichos cambios, ya que los entrevistados han enfrentado situaciones adversas que les hacen dar a los estudios una gran importancia y por ello, ser más responsables, dedicados, etc. o comenzar a ser en esta etapa académica de su vida. Así mismo, han tenido experiencias que no están necesariamente vinculadas al ámbito académico que los han hecho modificar la forma de mirarse a sí mismos y adoptar o generar prácticas pedagógicas distintas. No obstante, el bachillerato ha tenido un papel importante en la generación de dichos cambios, en tanto que los ha colocado en tiempos y espacios distintos a los que conocían y frente a los cuales tuvieron que buscar diversas estrategias para transitar con éxito.

Dado que, como planteamos en el primer capítulo, la identidad no sólo se construye a partir de la mirada sobre sí mismo, sino también de la de los otros, es necesario considerar cómo los miran quienes son miembros de sus grupos de pertenencia. Para efecto de este análisis podemos decir que identificamos tres formas de mirarlos, nosotros las hemos nombrado como escéptica, curiosa y de admiración. La primera es la más predominante y refiere a la incertidumbre y desconfianza que esta modalidad causa en las personas allegadas a los estudiantes, respecto a la equivalencia de ésta con la educación presencial. Éstas dudan de la solidez de la educación en línea para brindar los mismos conocimientos y generar los mismos aprendizajes que la presencial, de su validez oficial para continuar estudiando en educación superior, de las posibilidades que tiene para resultar atractiva e interesante, así como de la exigencia que implica y su seriedad en cuanto a los contenidos que ofrece.

Tengo familiares y amigos que luego me decían y ¿cómo es eso de la prepa en línea? y ¿qué es? Ya les explicaba y ya, pero algunas veces me los encuentro y me siguen preguntando, ¿y dónde están tus cosas para estudiar? y ¿tus libros? Entonces es cuando les digo “bueno es que yo no sé porque ustedes no me prestan atención en lo que les expliqué”. Se supone que yo les estoy diciendo que es en línea, obviamente no llevamos libros, o sea es en línea ¿cómo vas a llevar libros? Tal vez podamos llevar una libreta para nuestros apuntes, pero es rara la vez (Marlene, estudiante, 20 años, entrevista, 2017).

Sus dudas son generadas en parte por ver siempre a los estudiantes sentados frente a la computadora durante un tiempo considerable, sin libros, mochilas y en algunos casos cuadernos. Así mismo, la flexibilidad de los horarios para estudiar los contenidos y entregar las tareas los hacen suponer que posiblemente los estudiantes no están trabajando arduamente, tienen tiempo libre en exceso y no requieren trabajar mucho para poder aprobar las asignaturas. En

consecuencia, desacreditan constantemente a la modalidad y consideran que los estudiantes son flojos, irresponsables y que definitivamente no tienen el nivel académico de los que acuden a un bachillerato presencial. Por esta razón, algunos familiares no apoyan a los estudiantes ni económica ni moralmente para que cursen el bachillerato en línea e incluso suelen presionarlos para que lo abandonen. Aun cuando muchos de los

Mi papá pensaba que yo malgastaba el dinero que me daba porque decía: “no manches, supuestamente tú estudias, pero no veo que hagas tareas en la tarde y no me entregas una boleta con tus resultados” y yo le decía “los resultados se ven al final”, pero nunca me creía. Él pensaba que de plano yo no venía a estudiar, hasta que una le enseñé la plataforma para que viera como estudiamos en línea. Igual mis otros familiares decían yo era una nini porque veían que en la tarde ya no hacía nada, sin saber que todo lo hago en la mañana en el CODAF. También la gente de la colonia nos critica porque piensan que hacemos lo que queremos, pero no es así; nuestro horario es de 9 a 2 y sí podemos salir a comprar algo o a descansar, cada uno es responsable de su tiempo y sí estudiamos (Lizet, estudiante, 17 años, entrevista, 2017).

entrevistados se han enfrentado a esta mirada, resultó ser más recurrente en el caso de las estudiantes casadas y con hijos, quienes no reciben apoyo ni reconocimiento de parte de sus parejas o su familia más cercana, pues **consideran que no es algo serio ni lo que deberían estar haciendo a su edad ni “en su condición”**.

La segunda refiere a todos aquellos que nunca han estudiado en esta modalidad y al ver a los entrevistados trabajando tienen ganas de conocer cómo es esta experiencia. Generalmente son sus vecinos, amigos, primos y en algunas ocasiones hermanos, quienes les plantean preguntas como ¿de qué manera les enseñan?, ¿cómo aprenden si no usan libros?, ¿es aburrido o interesante lo que les enseñan?, ¿requiere más trabajo que el bachillerato presencial?, entre otras. Lo interesante de esta mirada es que no desacredita *a priori* la modalidad y

Algunos amigos y vecinos me han preguntado: “¿y cómo estudias?, ¿tienes que estar todo el tiempo en la computadora?”. Entonces yo les explico cómo funciona la prepa en línea y se quedan asombrados, porque aquí en mi comunidad nunca habían escuchado algo así. Por eso para muchos es extraño, pero cuando les explico lo van entendiendo un poquito más (Perla, estudiante, 21 años, entrevista, 2016)

genera preguntas que hacen a los estudiantes pensar sobre sus propias prácticas pedagógicas al intentar dar respuesta. Así mismo, les permite valorar las ventajas y desventajas de estudiar en línea, así como la forma en que ellos se han ido adaptando al tipo de trabajo académico que les exige el bachillerato.

La tercera refiere a quienes conocen más sobre la forma en que trabajan en línea los estudiantes, ya sea porque viven con ellos y ven lo que hacen cotidianamente, se han acercado a conocer la plataforma y saben sobre los desafíos que han tenido que enfrentar porque se los comentan o los ven dedicarse a sus estudios en diferentes momentos. Con base en ello, suelen admirar a los estudiantes por todo el esfuerzo que hacen, pues consideran que es incluso más difícil que el bachillerato presencial porque el docente no se encuentra presente, y esto implica que gran parte del trabajo lo realicen por su cuenta.

Una vez un chico me preguntó: ¿y tú qué haces? y yo: “pues estudio el bachillerato en línea y trabajo”, entonces me dijo “ay ese no cuenta, es bien fácil”. Una amiga que estaba conmigo se molestó y le respondió que cómo no iba a contar si era igual que el presencial y que en lugar de criticarme debería admirarme. Luego le dijo: “ya quisieras tú estar estudiando lo mismo que ella y hacer lo que ella hace y todavía tener el tiempo para convivir con nosotros”. (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2016)

Además, reconocen lo complejo que es organizar el tiempo por sí mismos y distribuirlo para poder realizar todas las actividades de su vida académica, laboral y familiar; así como todas las negociaciones que deben hacer con sus seres queridos para dedicar tiempo al estudio.

Considerando estas miradas de los miembros de sus grupos de pertenencia y otros que son parte de su entorno, los estudiantes construyen su identidad, incorporando diversos elementos de los que éstos los proveen, aunque no necesariamente de manera mecánica. Uno de ellos tiene que ver con la distinción que hacen entre ellos y los que estudian el bachillerato presencial. Este punto resulta sumamente interesante para nuestra investigación debido a que, por un lado, los entrevistados señalan que ambos bachilleratos son iguales respecto a la validez, calidad y contenidos; y que la única diferencia es que el maestro está presente en uno y otro no. Sin embargo, aun con esta diferencia algunos estudiantes señalaron inicialmente que era lo mismo en cuanto al tipo de ejercicios

que se resuelven en matemáticas y que también se tienen materiales similares, pues la plataforma puede asimilarse a los libros.

Para mí los estudiantes de la prepa normal y nosotros somos iguales, aprendemos lo mismo. Además, no me gustaría decir que ellos se esfuerzan menos que nosotros o al revés. Aunque sí pienso que nosotros tenemos que leer bastante y trabajar mucho porque el maestro no está con nosotros, no puede contestarnos cuando tenemos las dudas. (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016)

Esta similitud casi total, dejó de ser tan notoria una vez que los entrevistados comenzaron a hablar sobre la duración de sus asignaturas, el ritmo en que éstas se imparten, la carga de trabajo que tienen, la necesidad de realizar sus actividades por sí mismos y la organización del tiempo que requieren llevar a cabo. Llegados a este punto, algunos estudiantes concluyeron que si bien, ambas

modalidades exigen un esfuerzo importante, es posible que estudiar en línea sea más difícil debido a que el docente no está presente y eso los obliga a trabajar por su cuenta. De aquí que no acepten los prejuicios que tienen aquellos que tienen una mirada escéptica sobre la educación y los estudiantes en línea, y al contrario de ello, se sientan en igualdad de nivel académico que los estudiantes de la educación presencial y al mismo tiempo, un poco más sobresalientes que éstos por enfrentarse a una mayor dificultad.

Por otro lado, esta distinción también se las confiere el hecho de ser estudiantes de un programa gratuito y de una modalidad poco común en sus contextos, lo que los hace portadores de una experiencia distinta a la de los otros y ante la cual otros sienten curiosidad. Además, genera cierta admiración hacia ellos porque a algunos de quienes los rodean les parece un gran logro estudiar sin que un profesor esté presente. Esta es una de las razones que los hace sentir orgullosos de sí mismos, especialmente a los entrevistados, por encontrarse en la recta final del bachillerato.

Esta prepa es una forma de estudiar diferente y casi nadie la conoce. No cualquiera tiene la suerte de estudiar aquí y sin pagar uniforme, libros ni colegiatura. Y luego tenerlo cerca de tu casa sin tener que pagar transporte es muy bueno. (Julián, estudiante, 20 años, entrevista, 2016)

Este sentimiento de orgullo también se debe a que estudiar el bachillerato ha implicado múltiples desafíos. Como

Me siento muy orgulloso de mí porque no me dejé rendir por nada del mundo. Cuando venía una materia difícil y veía muchos obstáculos, yo decía “tengo que pasarla, tengo que pasarla, tengo que pasarla” y afortunadamente la pasé. No me rendí, seguí más y más y más y más; yo luchaba con mi interior para ser fuerte y no dejarme vencer. Y veme ahora, ya casi termino mi prepa. (Jerónimo, estudiante, 19 años, entrevista, 2017)

expusimos en el capítulo tres, la mayoría de los estudiantes proviene de contextos en los que las carencias económicas y las diversas problemáticas familiares no les permitían estudiar. Aunado a ello, durante el periodo en el que han cursado el bachillerato se han visto en la necesidad de trabajar, hacerse cargo de sus hijos u otros familiares, por

lo que distribuir sus tiempos y concentrarse en cada asignatura ha sido una tarea ardua. Por otro lado, en el caso de las estudiantes de veinte años en adelante, era vergonzoso cursar el bachillerato a su edad porque “ya deberían haberlo hecho hace mucho tiempo” (Denise, estudiante, 36 años, entrevista, 2016). Además, para algunos de sus familiares era una “locura” que a su edad y teniendo hijos se propusieran terminar el bachillerato, pues lo que

deberían hacer ahora es ocuparse de su familia y nada más (Sonia, estudiante, 37 años, entrevista, 2016).⁴⁹

A esto se suma, el desafío de aprender a usar la computadora y la plataforma, así como adaptarse a una modalidad que les ha exigido un trabajo autónomo y en algunos casos solitario. Todo esto en su conjunto, los hizo desear en diferentes momentos abandonar sus estudios y siempre requerían buscar diferentes razones para no hacerlo. Por ello, se sienten orgullosos de tener la fuerza de voluntad para continuar en el bachillerato y esforzarse para seguir aprendiendo, lo cual no habían experimentado durante su transcurso en la educación presencial.

Resulta interesante que además de las razones mencionadas, algunas estudiantes mencionaron que se sentían orgullosas porque de una generación grande que inició el bachillerato, sólo una parte llegó a la recta final del bachillerato y la mayoría son mujeres. Según Tamara, otras mujeres de su comunidad habían intentado terminar, pero sólo un par de ellas lo había logrado (estudiante, 18 años, entrevista, 2017). Cabe mencionar que aun cuando nuestra investigación no tiene un enfoque de género, nos parece muy interesante el cruce tan claro que puede observarse entre la identidad estudiantil y el género, lo cual podría dar pie a futuras investigaciones.

Ahora bien, este orgullo que sienten está estrechamente vinculado con la posibilidad de estudiar, investigar y aprender por sí mismos. De aquí que la mayoría de los estudiantes se describen como autónomos o autodidactas, lo cual les hace sentir capaces de continuar estudiando en cualquier modalidad y conseguir las metas que se proponen. Esto nos llama la atención poderosamente, porque aun cuando

Yo me considero una persona más independiente y autodidacta, porque he aprendido a ver mis propias alternativas para salir adelante. Ya no estar esperando a que alguien llegue y me explique, sino que tenemos que leer para aprender, para avanzar. Entonces me siento más capaz de hacer las cosas por mí mismo, ahora y más adelante. (Adolfo, estudiante, 17 años, entrevista, 2017)

las prácticas pedagógicas apuntan a que no actúan siempre de manera totalmente autónoma ya sea por su necesidad de tener la respuesta del asesor o por la exigencia de éste a apegarse a su plan de trabajo y no al propio de los estudiantes (Lizet, estudiante, 17 años, entrevista, 2017), ellos basan parte de su identidad de estudiantes en línea en la autonomía. De hecho, es uno de los aspectos que más destacan cuando hablan de sí mismos como estudiantes.

Es posible que esto se explique porque sin importar qué tan lejos o cerca se encuentran de la autonomía planteada en el ideal del estudiante de este bachillerato, para ellos la mayoría de las prácticas pedagógicas vinculadas a la autonomía son emergentes respecto a su proceso educativo en la modalidad presencial. Además, juegan un papel importante al contribuir a hacer cambios en las identidades de aquellos estudiantes que de algún modo se sentían disminuidos o estigmatizados por no haber accedido a la educación media superior, no tener suficientes recursos **económicos, haber obtenido “bajas” calificaciones frecuentemente, etc. Ahora, se sienten orgullosos de sí mismos, capaces de alcanzar lo que se propongan por muy difícil que parezca y motivados para continuar estudiando,**

⁴⁹ Como mencionamos más arriba, esto ocurre especialmente en el caso de las estudiantes entrevistadas.

aunque no necesariamente en la modalidad en línea.

Por todo lo expuesto anteriormente, los estudiantes señalan ser iguales pero diferentes, dejando ver involuntariamente, pero con mucha claridad que su identidad estudiantil ha cambiado, aunque conserva muchos de los elementos apropiados durante su educación presencial. Esto se explica en parte, porque aun cuando se trata de una modalidad distinta que plantea desafíos para los estudiantes, conserva muchos elementos de la cultura escolar correspondiente a la educación presencial. Sin embargo, entre las herencias de esta modalidad, existen prácticas pedagógicas emergentes que hacen a los estudiantes verse y presentarse de manera distinta, lo cual permite ver los cambios en su identidad.

6.5 Movimientos de la identidad estudiantil

Dado que ser un estudiante igual pero diferente muestra que la identidad ha experimentado movimientos, en este último apartado del capítulo nos gustaría explicar cómo se han llevado a cabo dichos movimientos. Pretendemos con ello, darle especificidad a lo que ocurre en el caso de la identidad de los estudiantes en línea, pues sólo señalar que ésta cambia no aporta mucho más a lo que ya hemos dicho sobre la construcción de la identidad en general. Como explicamos en el capítulo cuatro, la educación en línea ha traído consigo importantes cambios en el espacio y tiempo a la vida de los estudiantes. Estos son esencialmente, la multiplicación y superposición de los tiempos y espacios en los que desarrollan sus actividades académicas. Al mismo tiempo, los estudiantes han tenido que asumir la corresponsabilidad de regular dichos espacios y tiempos, lo cual es muy distinto de lo que hacían en la educación presencial durante la primaria, la secundaria o el bachillerato en algunos casos.

Dichos cambios en espacio y tiempo han presentado múltiples desafíos para los estudiantes, los cuales en un primer momento fueron enfrentados por los estudiantes llevando a cabo diferentes prácticas pedagógicas que aprendieron durante la educación presencial. Sin embargo, aun cuando muchas de estas prácticas siguen siendo útiles en la educación en línea, han requerido hacer adaptaciones en éstas para poderlas llevar a cabo en el bachillerato en línea. Además, los estudiantes generaron algunas otras prácticas que eran nuevas para ellos y que emergieron considerando las posibilidades y desafíos traídos por los cambios en espacio y tiempo.

Estos cambios implicaron la negociación de significados sobre lo que los estudiantes aprendieron durante a la educación presencial acerca de ser alumno, lo cual los llevó no sólo a la preservación, modificación y generación de prácticas pedagógicas que en su conjunto les han permitido llevar a cabo su vida estudiantil en el bachillerato; sino también en la mirada que ellos tienen acerca de sí mismos. En ésta se observa la articulación entre ciertos elementos que son heredados de la educación presencial y los que han ido emergiendo de su experiencia en la educación en línea. Los primeros les permiten seguirse reconociendo como **los estudiantes que “siempre” han sido**

y remitirse a su historia en la escuela, la cual permite explicar cómo se ha ido construyendo su identidad. Los segundos por su parte, les posibilitan verse como estudiantes distintos, ya sea porque ahora se ubican en una clasificación distinta -buen, regular, mal o combinaciones-, o porque se consideran más hábiles o con mayor conocimiento en ciertas áreas, etc. Sin embargo, siguen reconociéndose en esta articulación de continuidad y discontinuidad.

Esta negociación de significados no sólo tiene lugar en el proceso de construcción identitaria de los estudiantes como un proceso solipsista, sino que también ocurre en quienes se encuentran a su alrededor y estos significados presentan articulaciones y tensiones que inciden en la mirada que tienen sobre sí mismos. Este proceso resulta distinto a cuando construyeron su identidad estudiantil en la educación presencial, pues en ese caso los estudiantes aprendieron a serlo con base en lo que aprendieron, especialmente de su familia y la escuela. En cambio, durante el bachillerato en línea tanto ellos como quienes se encuentran a su alrededor ya tienen aprendidos estos significados provenientes de la educación presencial, por lo que han tenido que negociar algunos de éstos junto con sus familiares, amigos, parejas, etc.

Mis papás y mis amigos me han dicho que está bien que estudie el bachillerato, pues al final de cuentas es estudio ¿no? No importa cómo o dónde lo haga, para ellos está bien mientras estudie ¿no? y me apoyan mucho (Abril, estudiante, 21 años, entrevista, 2017)

Esto lo han logrado con quienes aceptaron desde el inicio esta “nueva”

forma de estudiar basados en el supuesto de que sin importar la forma en que lo hagan, lo importante es que lo lleven a cabo y confían en que las actividades que realizan son fructíferas para lograr los aprendizajes

que se esperan en este nivel. Por esta razón, les brindan su apoyo económico que en algunos casos -los menos- les permite estudiar sin trabajar o continuar viviendo en casa de sus familiares. Así mismos, les brindan su apoyo moral al animarlos a continuar y en algunos casos académico al proporcionarles explicaciones sobre ciertos temas del curso o ayudarles a encontrar la información necesaria.

Igualmente, esto ha ocurrido en el caso de los estudiantes cuyos familiares y amigos no estaban muy convencidos de que lo realizado por los entrevistados era realmente estudiar, sin embargo, al convivir con ellos y escuchar sus argumentos fueron negociando los significados propios y actualmente los apoyan

Aunque no lo creas nuestros papás se quedaron acostumbrados a ir a una firma de boletas a ir a juntas cada semana con el maestro y esas cosas. Mis papás no estaban de acuerdo en que estudiara en este bachillerato. Después de la segunda materia le empecé a enseñar a mi mamá lo que hacía y me dijo “no manches, ahora sí creo que están enseñando”. Como vio que era en serio, habló con mi papá porque la neta yo le tenía miedo. Así que poco a poco también él se fue acercando y se dio cuenta que no nada más vengo a jugar. (Jerónimo, estudiante, 19 años, entrevista, 2017)

económica, moral y académicamente, además de reconocer su esfuerzo. Para ellos, ha sido un gran desafío negociar sus propios significados y buscar las formas de hacerse escuchar a fin de generar dicha negociación en los demás, esto les llevó tiempo e implicó enfrentar múltiples tensiones, especialmente cuando requerían solicitar el apoyo de éstos y cuando enfrentaban conflictos por los cuestionamientos sobre la validez e importancia de sus

estudios en línea.

Cuando entré a la prepa mi esposo se quejaba, me decía “pues es que ya no pasamos tiempo juntos o así y pues llego del trabajo y no estás”. Y es que un tiempo íbamos hasta los sábados a la prepa y pues sí, ya casi me la pasaba más en la escuela que aquí y luego me decía que ya no fuera o así y le decía “no, es que yo tengo que terminar”. Ahorita sigue sin gustarle y no me apoya mucho, pero ahorita ya se acostumbró. Yo ya no le digo nada y pues ni modo, ya voy a terminar y me siento orgullosa de eso (Amanda, estudiante, 23 años, entrevista, 2016).

En contraste, algunos estudiantes negociaron sus propios significados, pero a pesar de sus intentos no lograron generar esta negociación en quienes son más cercanos a ellos como sus padres y parejas, por lo que éstos se oponen o no les brindan ningún tipo de apoyo. Ante ello, los estudiantes se han resistido a abandonar sus estudios y su identidad estudiantil muestra con más claridad elementos vinculados al orgullo de estudiar a pesar de los

obstáculos o las dificultades, en oposición a la mirada escéptica e incluso peyorativa de quienes están a su alrededor.

En este sentido, podemos decir que en el proceso de construcción de identidad de los estudiantes se puede ver un proceso distinto en cuanto al aprendizaje y negociación de significados, respecto al que tenía lugar cuando se encontraban en la educación presencial. Ciertamente, esto se explica por la edad que tenían en los niveles anteriores y su experiencia en la educación, pero también por los cambios de espacio y tiempo que ha traído la educación en línea puesto que los ha llevado a replantear algunos de los significados en torno a ser estudiante, y construir o modificarlos junto o incluso en oposición con quienes se encuentran a su alrededor.

En todos los casos, esta negociación ha traído y al mismo tiempo es consecuencia de los movimientos de la identidad que de acuerdo con Ricoeur (2006) son de tipo ídem e ípse. Los primeros, están asociados a las prácticas pedagógicas heredadas y las combinadas, además de los elementos de la vida estudiantil que hace a los estudiantes reconocerse **a sí mismos en su propia historia y quienes ellos consideran que “siempre han sido”**. Esto se debe a que la negociación de significados que implica ha sido mínima, en tanto que pareciera que siguen haciendo lo mismo que en la escuela. Como puede observarse, este tipo de prácticas, tienden a perpetuar la **“gramática” de la educación, tal como señala Selwyn (2011), pues perpetúan las formas de evaluación a través de exámenes, revisión de textos, el aprendizaje con base en un currículum prescrito, etc.** Sin embargo, como señalamos en el capítulo anterior, las prácticas combinadas muestran algunas diferencias y tensiones que generan algunos movimientos en la identidad.

Los segundos están relacionados con las prácticas emergentes y los elementos de la vida estudiantil que hacen a los estudiantes sentir que son distintos, así como la mirada de los otros que marca esta diferencia ya sea por la forma en que estudian ahora o el tipo de estudiantes que son ahora respecto a las categorías aprendidas en la educación presencial. Esto se debe a que ello ha requerido una negociación de significados respecto a algunos que ya tenían asumidos y consideraban estables, lo cual los ha hecho sentir un poco o muy diferentes –esto

depende de la experiencia de cada estudiante-, de cómo eran o de lo que hacían antes de cursar el bachillerato a distancia.

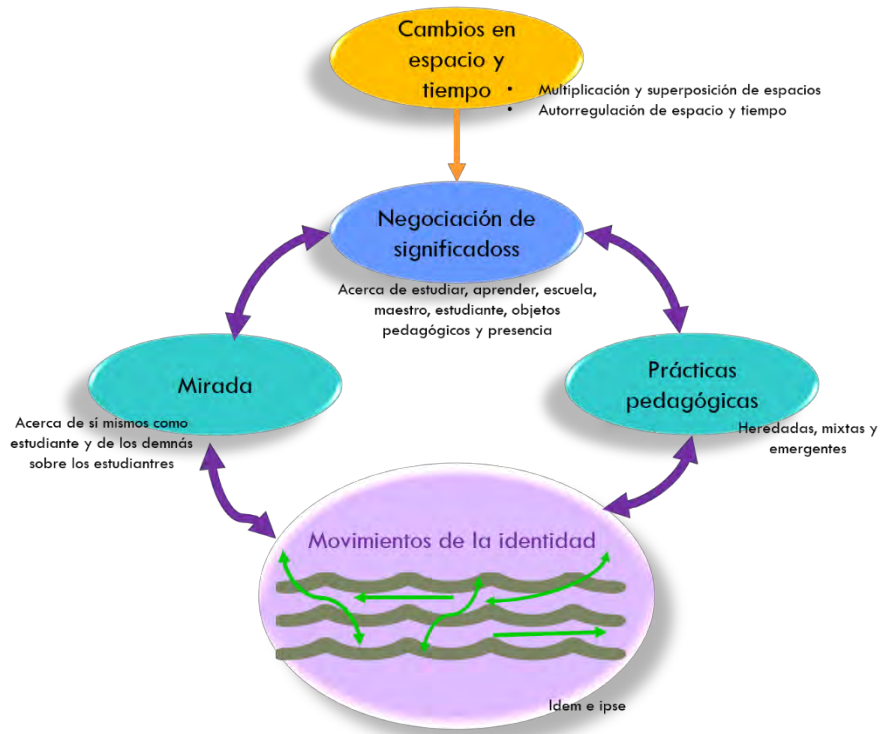


Figura 65. Proceso de movimiento de la identidad

Ciertamente, en términos analíticos resulta necesario separar estos movimientos para poder comprenderlos con mayor claridad, sin embargo, se encuentran articulados y en la vida cotidiana de los estudiantes no son tan fáciles de distinguir. No obstante, para nuestra investigación es primordial entender la forma en que éstos tienen lugar para explicar por qué los estudiantes consideran ser iguales pero diferentes cuando pasan de la educación presencial a la virtual, así como para sostener que dicha transición implica cambios de índole cultural y no sólo de estrategias de aprendizaje o de habilidades.

6.6 Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos discutido las continuidades que podemos encontrar en el sentido que la escuela y el bachillerato en línea ha tenido para los estudiantes, así como las discontinuidades respecto a este último generadas por sus características particulares y la negociación de algunos significados provenientes de la

educación presencial. Así mismo, analizamos algunos elementos de la identidad estudiantil que los estudiantes muestran cuando se presentan al inicio de los cursos y cómo esto se vincula con la mirada que tienen sobre sí mismos.

Respecto a este último punto, discutimos sobre algunos de los elementos de la vida estudiantil que hace a los alumnos reconocerse como los mismos estudiantes que eran en la educación presencial y aquellos que los hacen sentirse diferentes. Aunado a ello, analizamos las miradas que quienes se encuentran alrededor de los estudiantes, las cuales se articulan con la propia.

Finalmente, planteamos que estos elementos muestran que la identidad de los estudiantes ha experimentado movimientos de tipo *ídem e ípse*, los cuales son generados principalmente por los cambios en el espacio y el tiempo traídos por la educación en línea. Dichos movimientos se encuentran articulados y explican por qué los estudiantes consideran actualmente que son iguales pero diferentes respecto a la educación presencial.

Conclusiones

Alcances y limitaciones

La identidad es un concepto ampliamente discutido desde distintas perspectivas como la psicológica, filosófica, sociológica, etc., pero para la presente investigación hemos optado por la sociocultural. De aquí que nuestro marco de referencia haya sido construido articulando conceptos como cultura, espacio, tiempo, prácticas pedagógicas y los movimientos de la identidad (*ídem e ípse*). Por otro lado, estamos conscientes de que los hallazgos de esta investigación pueden ser abordados desde una perspectiva de género, relaciones de poder y posicionamiento, así como adoptando una mirada tecnológica o centrada en los hábitos y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, deliberadamente decidimos no utilizar ninguno de estos lentes y nos enfocamos en los movimientos de identidad que presentan los estudiantes al pasar de la educación presencial a la educación en línea.

Del mismo modo, estamos conscientes de que los métodos para realizar una investigación acerca de la identidad estudiantil son múltiples. No obstante, optamos por la etnografía digital porque nos permitió escuchar lo que los estudiantes podían decir sobre la construcción de la identidad, y observar sus prácticas a través de técnicas pertinentes para los entornos digitales. Esto nos permitió avanzar con una mayor agilidad en nuestro trabajo, pues no tuvimos que adaptar técnicas provenientes de otros métodos, para acercarnos a los estudiantes a la distancia y recopilar información sobre sus prácticas en la plataforma.

Finalmente, dado que este estudio produjo datos provenientes de un programa de bachillerato específico y un número restringido de participantes, no es posible hacer generalizaciones. Sin embargo, éstos nos permitieron volver a la teoría y construir algunas proposiciones acerca de la construcción y los movimientos de la identidad estudiantil, los cuales pueden ser un punto de partida para futuras investigaciones y útiles para el diseño pedagógico e instruccional de los cursos en línea.

Proposiciones derivadas de nuestros hallazgos

Para responder a la pregunta de investigación que guió nuestro estudio, ¿cómo es construida la identidad de los estudiantes en línea y cuáles son los cambios que ésta presenta respecto a la construida en la educación presencial?, plantearemos seis proposiciones.

1. *No hay diferencia entre el proceso de construcción de la identidad estudiantil ocurrido en la educación en línea y la presencial.*

Como hemos mencionado a lo largo de esta tesis, la identidad estudiantil es construida en el seno de la cultura escolar, la cual organiza el tiempo y espacio en sus propios términos, y éstos a su vez constriñen y dan forma a dicha identidad. Esta cultura enseña a sus miembros las prácticas pedagógicas que pueden y deben ser llevadas a cabo en tiempos y espacios específicos, a través de los profesores y la familia, especialmente cuando los estudiantes son niños y jóvenes. En este proceso los estudiantes aprenden y negocian significados acerca de lo que implica ser estudiante, integrándolos y articulándolos de distintas maneras, por lo que no es homogéneo. Por ello, llevan a cabo diferentes prácticas pedagógicas de diferentes modos, aunque presentan muchas similitudes entre ellas.

Los hallazgos de nuestra investigación muestran que el proceso de construcción de identidad es muy similar en la educación presencial y en línea. Durante la educación presencial, los estudiantes fueron enseñados a identificar los lugares y tiempos específicos para estudiar, jugar, convivir con sus compañeros, etc. Además, aprendieron a seguir las reglas escolares, a participar en diferentes rituales, a hacer actividades que sólo los estudiantes hacen, a utilizar diversos objetos pedagógicos y a asumir cierta posición respecto a sus profesores y compañeros. Todos estos aprendizajes coincidían con lo que la mayoría de las familias de los participantes les enseñaban al respecto. En el caso de la educación en línea, los estudiantes también han sido enseñados por los tutores, asesores y responsables de sede a identificar los espacios digitales y físicos -en los centros-, en los que deben y pueden llevar a cabo sus actividades académicas. Así mismo, reciben constantemente recomendaciones sobre la forma de organizar sus tiempos y espacios físicos fuera de los centros para realizar sus actividades académicas específicas. Ciertamente, existe una mayor flexibilidad para seguirlas o no, así como algunas tensiones al respecto, pero lo que pretendemos señalar es que aun cuando el espacio y el tiempo de la educación en línea presentan cambios significativos respecto a la educación presencial, el proceso de construcción es muy similar en ambas modalidades.



Figura 66. Proceso de construcción de la identidad estudiantil

2. Existen diferencias significativas en los elementos que forman parte del proceso de construcción de identidad estudiantil en la educación presencial y en línea.

Aun cuando no identificamos diferencias en el proceso de construcción de la identidad estudiantil que ocurre en la educación presencial y en línea, algunos elementos cambian debido al entorno digital del bachillerato en línea, los cuales son tiempo y espacio. Como hemos mostrado, los participantes de esta investigación aprendieron a ser estudiantes en tiempos y espacios que se caracterizaban por ser regulados por la escuela y la familia, por ser específicos para sus actividades actividades y por permitirles experimentar la suspensión de la que hemos hablado, para ser sólo estudiantes. De este modo, estos tiempos y espacios se encontraban articulados de modo que parecía ser uno solo tiempo y un espacio claramente definido.

El bachillerato en línea trajo cambios significativos en el espacio y tiempo de la educación presencial, los más importantes son la multiplicación de espacios y tiempos en tanto que los estudiantes requieren articularlos e incluso negociarlos con sus familiares, para poder ocuparles y dedicarlos a estudiar. Así mismo, los espacios y tiempos diversos se superponen; el espacio digital con los físicos como la casa y el centro CODAF, y el tiempo de estar con la familia, comer, etc. con el destinado a estudiar. Además, en esta complejidad de tiempos y espacios, ahora son los estudiantes quienes se encargan de regularlos atendiendo los tiempos señalados para la institución para el fin e inicio de cursos, así como las entregas de actividades y la presentación de exámenes. Estos cambios en el tiempo y espacio requieren hacer ajustes e implican movimientos en la identidad estudiantil.

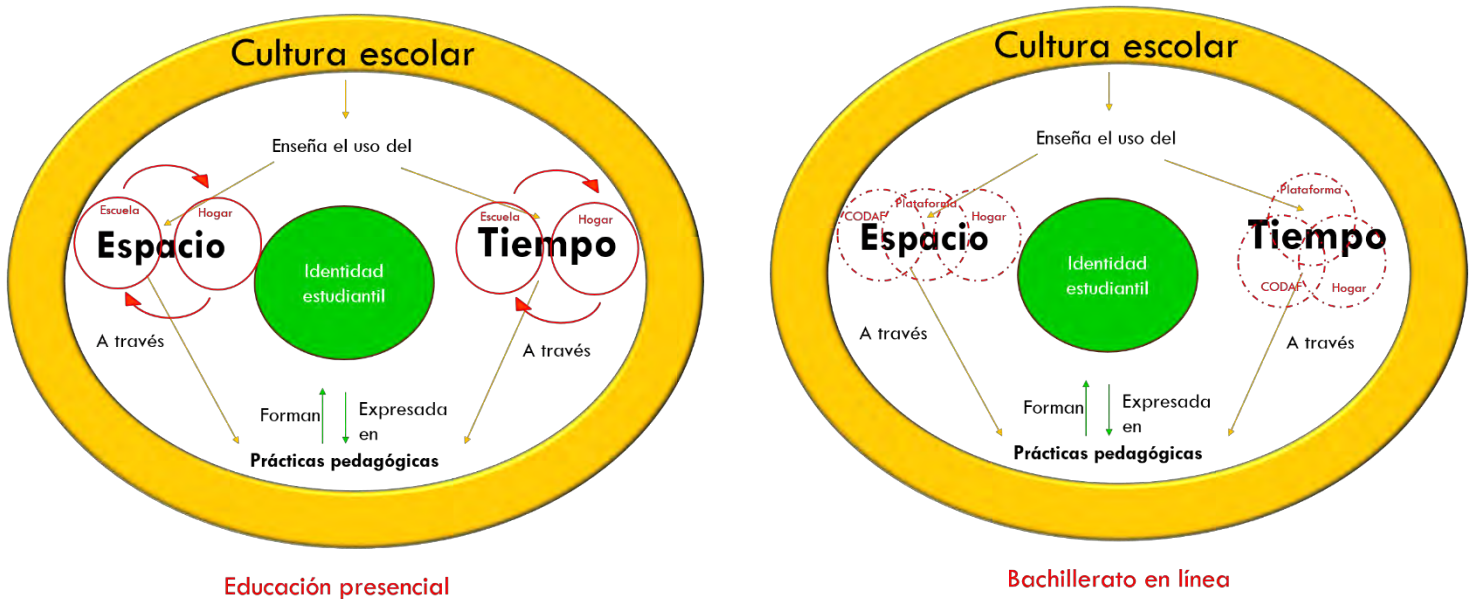


Figura 67. Cambios en elementos del proceso de construcción de la identidad estudiantil

3. Los cambios en el espacio y tiempo traídos por el bachillerato en línea generan modificaciones en las prácticas pedagógicas de los estudiantes y en algunos aspectos sobre la forma en que se ven a sí mismos.

Los cambios en el espacio y tiempo traídos por el bachillerato en línea implican para los estudiantes la negociación de los significados que aprendieron en la educación presencial, no sólo respecto a los propios sino también de los de quienes se encuentran a su alrededor. Dicha negociación genera algunas modificaciones en las prácticas pedagógicas que llevaban a cabo durante la educación presencial, aunque también puede observarse que algunas de ellas se conservan.

De aquí que hayamos identificado que las prácticas de los estudiantes pueden ser: a) heredadas: prácticas de la educación presencial que permanecen casi idénticas; b) prácticas combinadas: prácticas provenientes de la educación presencial que son modificadas de alguna forma por los cambios en espacio y tiempo; y c) prácticas emergentes: prácticas que son nuevas en la vida estudiantil de los participantes y que están directamente relacionadas con los cambios en el espacio y tiempo. Éstas muestran elementos de la cultura escolar que permanecen y operan en el bachillerato en línea, otras que se modifican en algún punto pero que lo que se conserva de ellas genera tensiones y otras que emergen y mueven al menos un poco a las anteriores. Cabe señalar que sólo hemos separado estas prácticas con el fin de analizarlas con mayor precisión, sin embargo, se encuentran articuladas en un entramado que es parte de la vida estudiantil.

Estas prácticas en su conjunto implican también la negociación de significados sobre lo que los estudiantes aprendieron acerca de cómo debían aprender, algunos aspectos sobre la posición que debían asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las figuras que tenían o no autoridad pedagógica para enseñar y los objetos pedagógicos asociados a su vida estudiantil. Por ello, estas prácticas pedagógicas contribuyen a la construcción de la identidad estudiantil, pero al mismo tiempo son la expresión de ésta, en tanto que expresan los cambios que están viviendo los estudiantes.

Estas prácticas, al ser la parte visible de la identidad permiten que los estudiantes se vean a sí mismos de manera distinta en algunos aspectos, en tanto que la mayoría de ellos se considera más autónomo al ser responsable de regular sus tiempos y espacios, así como más organizados y con diferentes herramientas para poder estudiar y tomar mejores decisiones en su vida personal y académica. Así mismo, tienen implicaciones en la mirada de quienes están a su alrededor acerca de ellos, pues dado que en su conjunto no parecen ser las mismas de la **educación presencial, muchos tienen dudas acerca de que “realmente” sean estudiantes. Ante ello, los entrevistados los han acompañado para entender esta “nueva” forma de estudiar en su contexto y en muchos casos han vivido tensiones en este proceso.**

Este sentido de herencia y emergencia se puede observar en la percepción que los estudiantes tienen sobre sí mismos considerando el ideal de estudiante en línea y sus propias prácticas pedagógicas. Existen algunos elementos de su identidad que ellos reconocen como continuidad de lo que hacían y cómo eran en la educación presencial, y algunos otros que los conciben como nuevos en su vida estudiantil. Esto mismo ocurre con quienes los rodean una vez que pasa el tiempo, pues al inicio fue muy nuevo para ellos porque no conocían a nadie que hubiera estudiado de ese modo anteriormente y las prácticas de los estudiantes no se parecían a las de quienes han visto que acuden a un bachillerato presencial. Sin embargo, en el caso de algunos, poco a poco fueron viendo que aun cuando hubiera diferencias, también se es estudiante si se cursa el bachillerato en línea; aunque para otros éste sigue careciendo de validez y no brinda la misma formación que el presencial.

De aquí que sea muy relevante comprender el tipo de prácticas pedagógicas que llevan a cabo los estudiantes y de qué manera contribuyen a la construcción de la identidad estudiantil y al mismo tiempo la expresan, así como los movimientos que se generan en ella.

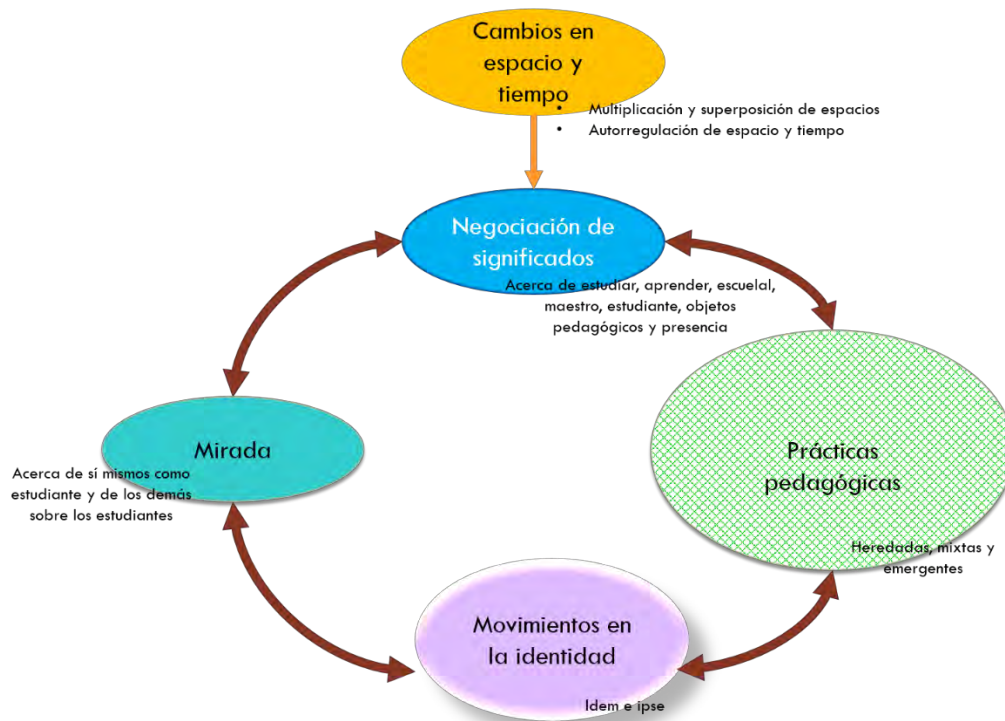


Figura 68. Relación de las prácticas pedagógicas con los movimientos de la identidad estudiantil

4. Los estudiantes consideran que son los mismos pero diferentes por la articulación de los elementos provenientes de la educación presencial y los generados por el bachillerato en línea.

Como planteamos en diferentes partes de este trabajo, la sensación de ser igual pero diferente es inherente a la identidad y se explica por los movimientos *ídem* e *ípse* que ocurren continuamente. En el caso de los participantes de esta investigación podemos decir que los cambios en el espacio y el tiempo han implicado para ellos la negociación de algunos significados aprendidos sobre lo que es ser estudiantes. En este sentido, es posible afirmar que su identidad ha experimentado ambos tipos de movimientos.

Los movimientos *ídem* están relacionados con las prácticas heredadas y en parte con las combinadas, en tanto que no implicaron una negociación muy profunda sobre los significados construidos en torno a ellas. De aquí que los estudiantes consideraran que seguían haciendo lo mismo que en la escuela y, por lo tanto, no percibían una gran diferencia en sí mismos respecto a la manera de ser estudiantes. Por otro lado, los movimientos *ípse* están vinculados con las prácticas emergentes y en parte algunas de las combinadas, pues eran éstas las que al principio parecían extrañas ante los ojos de los estudiantes y por ello implicó una negociación de significados más profunda. Esta generó el movimiento de algunos elementos de la identidad que parecían ser más estables porque los estudiantes no habían tenido alguna experiencia que los moviera.

Estos movimientos en su conjunto han hecho que la identidad estudiantil de los participantes de esta investigación cambie e incorpore nuevos elementos asociados a los ritmos y espacios que ofrece el bachillerato en línea, como es el caso de la autonomía y la atribución de autoridad pedagógica a figuras distintas al profesor. No obstante, aun cuando los cambios en el espacio y el tiempo son significativos, muchos de los elementos de la cultura escolar se mantienen en este bachillerato en línea, generando así algunas modificaciones en las prácticas pedagógicas para adaptarlas al entorno digital, pero no prácticas completamente diferentes. Esto se puede ver por ejemplo en las tensiones que hay entre las prácticas pedagógicas estudiantiles que tienden a la autonomía y las de los asesores o las institucionales que tienden al control y a la regulación. De aquí que los movimientos en la identidad sean más de tipo *ídem*.

En este sentido, podemos decir que si bien la identidad estudiantil de los participantes no experimenta múltiples movimientos *ípse* que la hagan cambiar de manera radical como lo suponíamos al iniciar esta investigación, pero los significativos cambios en el espacio y tiempo del bachillerato en línea ponen en tensión algunos de los elementos de la identidad construida en la educación presencial. Sin embargo, mucho de lo que aprendieron sobre ser estudiantes se conserva, aunque con algunas modificaciones, pues la cultura escolar en la que se construye conserva muchos elementos de la que construyó su identidad en la educación presencial.

Con estas últimas afirmaciones no pretendemos atraer la atención sobre una discusión que simplifique nuestros hallazgos al hecho de si la identidad cambió o no o en qué grado, pues desde la perspectiva sociocultural la identidad está siempre en constante cambio y no hay una escala para medir si es mucho o poco. Lo que nos interesa es poner en el centro la discusión acerca de cómo se construye la identidad de los estudiantes en línea, qué elementos juegan en ese proceso, qué relaciones existen entre los elementos provenientes de la educación presencial y en línea, qué implicaciones tienen éstos para los estudiantes en términos identitarios y cómo se articulan para generar movimientos en su identidad estudiantil.

5. El paso de la educación presencial a la educación en línea es un asunto pedagógico y cultural

Comprender los movimientos en la identidad de los estudiantes nos permite señalar que el paso de una modalidad a otra implica más que sólo un cambio de estrategias de aprendizaje o la adquisición de habilidades digitales. Nuestros hallazgos muestran que los estudiantes se han tenido que enfrentar distintos desafíos al comenzar en un ambiente digital que era completamente nuevo para ellos, así como a una organización del tiempo y el espacio que no era muy familiar para ello. Por esto, acudieron a lo que aprendieron en la educación presencial en un principio, y poco a poco fueron integrando algunos elementos y estrategias de la educación en línea. Esto en su conjunto implicó un arduo y desafiante trabajo, en tanto que implicó la negociación de significados sobre sí mismos como estudiantes, de lo cual muchos de ellos comentaron no haberse dado cuenta hasta que lo narraron en las entrevistas.

En este sentido, **podemos decir que para “convertirse” en estudiante** en línea fue muy útil aprender diversas estrategias de estudio, así como para buscar, seleccionar y procesar la información, pero no fue suficiente. Los participantes requirieron generar un nuevo ritmo de estudio y aprender a negociar con sus allegados los espacios y tiempos que necesitaban, además de llevar a cabo prácticas pedagógicas que en su conjunto son parte del bachillerato en línea, lo cual ocurrió poco a poco. Sin embargo, estas prácticas no siempre han coincidido con el ideal del estudiante en línea promovido por la institución, pues muchas de ellas ponen en tensión las que se esperan a partir de dicho ideal.

De aquí que consideremos importante tomar en cuenta los elementos que se articulan en la construcción de la identidad estudiantil y tenerlos presentes tanto en el diseño como en la participación en los cursos del bachillerato en línea.

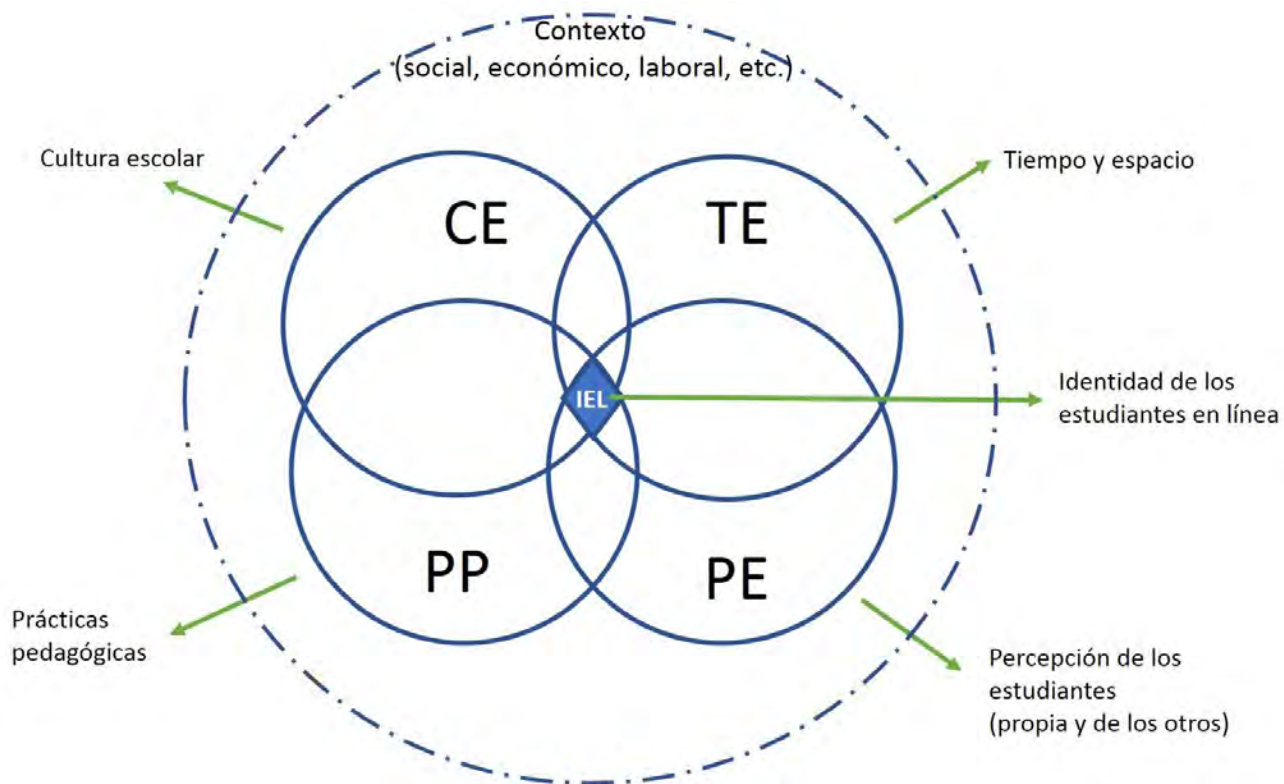


Figura 69. Elementos que se articulan en la construcción de la identidad estudiantil

Implicaciones y sugerencias relacionadas con los estudiantes en línea

Derivado de los hallazgos de nuestra investigación nos gustaría compartir algunas recomendaciones que permitirían enriquecer el ambiente virtual del bachillerato en línea, especialmente en lo que a la construcción de la identidad estudiantil se refiere. Dado que la mayoría de los entrevistados provienen directamente de la educación presencial, es importante considerar que el paso de ésta hacia la educación en línea implica cambios culturales e identitarios.

Ciertamente, los tutores, responsables de los centros CODAF y una parte significativa de los asesores buscan ayudar a los estudiantes de manera explícita o implícita, en esta transición a través de su guía para desarrollar y reforzar algunas de las actitudes y habilidades que están relacionadas con su identidad. Sin embargo, existen algunas tensiones que incrementan la complejidad del proceso de construcción identitaria, por lo que nos gustaría centrarnos en las que identificamos en nuestra investigación, para exponer algunas sugerencias que permitirían proponer a los estudiantes un ambiente virtual y prácticas pedagógicas que les posibiliten entender, enfrentar y potenciar los movimientos de identidad que experimentan.

Prácticas pedagógicas

Como hemos mostrado, los estudiantes llevan a cabo al menos tres tipos de prácticas por iniciativa propia y por petición o con la aprobación de los asesores, tutores y responsables de centro. Por ello, sería importante analizarlas y reflexionar de manera conjunta -incluyendo a los estudiantes- sobre ellas, para comprender mejor de dónde vienen, de qué manera operan y responden a los ambientes digitales, y cómo contribuyen tanto al ideal de estudiante promovido institucionalmente como a lograr las expectativas de los estudiantes.

Así mismo, sería muy fructífero comparar dicho ideal con las características de la identidad de los estudiantes descrita y reflexionar conjuntamente -incluyendo a los estudiantes-, sobre su pertinencia respecto a los expectativas y posibilidades de los actores que intervienen en el proceso educativo, así como respecto al espacio y el tiempo que ofrece el bachillerato en línea y la congruencia de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Estas reflexiones conjuntas podrían llevarse a cabo en reuniones o talleres tanto presenciales como en línea.

Con base en ello, podría proponerse a los estudiantes una constante reflexión sobre lo que hacían antes, lo que están haciendo y lo que harán respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentran involucrados; así como las diferencias y similitudes que encuentran entre su experiencia en la educación presencial y en línea. Además de promover la reflexión sobre si han experimentado cambios como estudiantes, cuáles han sido y cómo se siente con ellos. Esto podría llevarse a cabo al final de los cursos, o algunas sesiones con los tutores y responsables del centro CODAF.

Finalmente, sería muy importante compartir toda la información generada al respecto con todos los actores involucrados, a fin de dar seguimiento y promover prácticas pedagógicas congruentes con ello.

Autonomía

La autonomía es una de las características relevantes en la literatura acerca de los estudiantes en línea y del ideal de estudiante planteado por muchas instituciones que imparten educación en esta modalidad, pues la distancia y asincronía de la relación de entre estudiantes y asesores la hacen indispensable. Por ello, las prácticas pedagógicas deben tender a promover el desarrollo y reforzamiento de esta cualidad.

Uno de los hallazgos más relevantes de nuestra investigación es que los estudiantes se perciben a sí mismos como autónomos y se sienten tanto orgullosos como poderosos por esa razón. Sin embargo, en diferentes momentos de las entrevistas refieren a algunas tensiones generadas en torno a la construcción y práctica de la

autonomía, las cuales también pueden observarse en algunas de las interacciones de los estudiantes con los asesores en la plataforma.

Dado que los estudiantes consideran la autonomía como una de sus características actuales y llevan a cabo diferentes prácticas pedagógicas en congruencia con ello, es posible asumir que algunos de los elementos del bachillerato en línea, así como algunas de las prácticas pedagógicas de los asesores ayudan a desarrollar y reforzarla. Sin embargo, existen algunas otras llevadas a cabo principalmente por los asesores que están asociadas al control y la vigilancia, las cuales no sólo contribuyen a la dependencia de los estudiantes, sino también en ocasiones hace que éstos se cuestionen si lo que están haciendo es correcto o que finjan que no están tomando decisiones o trabajando por sí mismos.

Por otro lado, si bien los estudiantes se reconocen como autónomos por el hecho de regular sus tiempos y espacios, así como tomar algunas decisiones para llevar su trabajo académico, valdría la pena repensar la autonomía en un sentido más amplio, para proporcionarles otras posibilidades que les permitan ejercerla. Por esta razón, sería importante enriquecer el modelo pedagógico del bachillerato en línea con algunos planteamientos teóricos que promuevan la autonomía como un elemento esencial del proceso educativo. Podrían ser algunas provenientes de la educación presencial que puedan ser aplicables a los ambientes virtuales como los de Celestin Freinet y Paulo Freire. Otra posibilidad, sería retomar algunos planteamientos teóricos que se han hecho respecto al diseño instruccional que promueven un papel activo del estudiante, tal como los de David Jonassen.

Así mismo, sería fundamental que el diseño de los cursos del bachillerato en línea fuera revisado desde la perspectiva de la autonomía, a fin de ajustar los elementos necesarios para que desde éste se esté promoviendo. En articulación con ello, es fundamental reflexionar sobre este asunto con los asesores, a fin de identificar sus propias prácticas pedagógicas y las que promueven en los estudiantes. Esto porque no siempre se está consciente de éstas y en muchas ocasiones se tiene la voluntad de promover la autonomía e incluso impulsar una serie de prácticas que apuntan hacia ella, pero que van en otra dirección, incluso en la contraria. Dichas reflexiones pueden llevarse a cabo en talleres regulares y de relativa corta duración para que los asesores pueden asistir.

Co-presencia de los asesores

Como hemos mostrado, los asesores son una referencia importante en la construcción de la identidad de los estudiantes, por lo que las interacciones entre ellos son cruciales. Los cambios en el espacio y el tiempo traídos por la educación en línea tienen significativas implicaciones para éstas; los hallazgos de nuestra investigación muestran que los estudiantes interactúan con los asesores con propósitos académicos, pero en algunos casos

esto no es muy frecuente e incluso no ocurre. Esto se debe especialmente a que los estudiantes prefieren resolver sus dudas de manera inmediata, mediante la búsqueda independiente de información o de alguna persona que pueda brindársela.

Así mismo, nuestros hallazgos señalan que los asesores ofrecen su ayuda a los estudiantes y les envían información relacionada con las asignaturas, que para los alumnos resulta de utilidad. En este sentido, éstos reconocen la ayuda que les ofrecen, pero la asincronía de las interacciones con los asesores los hace sentir que las respuestas de éstos no son tan rápidas como lo requieren. Por lo tanto, solo envían mensaje a los asesores cuando es completamente necesario y no los contactan para tratar asuntos diferentes de las asignaturas. De aquí que consideren que los asesores están en alguna parte y que pueden ayudarlos, pero no sienten su presencia como la de sus profesores de la educación presencial.

Los estudiantes interactúan más con los responsables de los centros CODAF debido a que se encuentran con ellos en persona todos los días o con frecuencia; y con la tutora, quien a pesar de estar a distancia se encuentra cerca de los estudiantes entrevistados. En este caso, ella construye su co-presencia a través de mensajes no sólo en la plataforma del bachillerato, sino también en redes sociales como WhatsApp y en ocasiones les habla por teléfono. Además, por alguna de estas vías pregunta a los estudiantes sobre su vida académica y personal.

Como lo planteamos en el capítulo 5, para los estudiantes entrevistados, la interacción con los asesores no necesariamente tiene que ser tan cercana como con la tutora, pero consideran que sería de mucha ayuda si pudieran tener contacto con ellos no sólo por mensaje en la plataforma, sino también por videollamada. Además, consideran que sería importante tener contacto con ellos en alguna visita que realizaran al centro, sólo para conocerse en persona. Así mismo, algunos de ellos comentaron su disposición para intercambiar mensajes con los asesores sobre cómo se encuentran y se están sintiendo ambos.

De aquí que sería muy fructífero que las instituciones que lideran este programa de bachillerato contribuyeran a que los asesores construyeran su co-presencia mediante la organización de encuentros cara a cara entre estudiantes y asesores al inicio de los cursos y algunos en línea una vez por semana o cada quince días. Además, podrían promover reuniones y talleres que permitieran el enriquecimiento de las estrategias para interactuar con los estudiantes a través de diferentes medios de manera cercana, considerando el contexto de cada uno.

Percepción de quienes rodean a los estudiantes

Como mostramos en el capítulo 6, encontramos tres perspectivas que quienes rodean a los estudiantes acerca de ellos, aunque la predominante es la escéptica. Esto ha sido desafiante para los estudiantes -especialmente para

las mujeres que están casadas y tienen hijos-, pues ellos no sólo tienen que negociar los significados sobre elementos relacionados con su identidad estudiantil, sino también tienen que ayudar a los otros a realizar esta negociación o en muchas ocasiones, luchar con ellos.

Por ello, sería importante aprender de la experiencia de los estudiantes, tutores y responsables de los centros CODAF acerca de las estrategias para enfrentar y dialogar con quienes sostienen esta mirada escéptica. Esto se puede llevar a cabo mediante reuniones o tanto grabaciones como escritos generados de estudiantes para estudiantes, de responsables para responsables y de tutores para tutores. Además, las instituciones que lideran este programa de bachillerato en línea pueden organizar algunas reuniones con las familias de los estudiantes y producir algunos materiales para convencer a los demás de la seriedad, validez y calidad del bachillerato en línea, así como del esfuerzo que realizan los estudiantes que lo cursan. Adicionalmente, podrían buscar la forma de incluir en los cursos del bachillerato algunos elementos sobre equidad de género y otros temas relacionados con las problemáticas más frecuentes relacionadas con los estudiantes del programa Juntos en línea.

Recomendaciones para investigaciones futuras

Los hallazgos de nuestra investigación acerca de la construcción identitaria de los estudiantes del bachillerato en línea traen algunas preguntas que pueden ser contestadas por investigaciones futuras. Por ello, quisiéramos hacer algunas sugerencias sobre estudios relacionados con el nuestro y especialmente con el bachillerato en línea, pues es un nivel con mucha demanda en nuestro país y esto ha hecho que ofrecerlo en línea esté siendo cada vez más frecuente, lo cual le plantea muchos desafíos por delante.

1. *La construcción identitaria de estudiantes en línea sin un espacio físico y con características diversas.* Los participantes de nuestra investigación tienen la posibilidad de asistir a uno de los centros CODAF y la mayoría lo hace, lo cual influye en que lleven a cabo prácticas pedagógicas heredadas, como mencionamos en el capítulo 5. Sería relevante investigar qué ocurre con la identidad estudiantil de quienes no cuentan con un espacio físico como los centros y que por ello no pueden encontrarse en persona con sus compañeros o con una figura como la del responsable. Quizá en este caso el manejo y organización tanto del espacio como del tiempo, las prácticas pedagógicas y la percepción de sí mismos sean distintas, y los movimientos identitarios posiblemente sean más de tipo ípse.

Por otro lado, los participantes de nuestra investigación tienen características muy similares, en tanto que se encuentran inscritos en un programa dirigido a una población particular. Tal vez el estudio de un programa con

una población más diversa podría mostrar más contrastes en la construcción de la identidad.

2. *La autonomía como un elemento central de la identidad de los estudiantes del bachillerato en línea.* Nuestra investigación muestra que uno de los elementos principales que los estudiantes reconocen como nuevos en sus vidas y que provienen de su experiencia en la educación en línea es la autonomía. Además, la revisión sobre algunos documentos referentes al ideal del estudiante en línea señala que esta es una de las características que esperadas. Por ello, sería muy fructífero profundizar en la discusión sobre esto y llevar a cabo una investigación acerca de cómo la autonomía es construida, qué significa para los estudiantes, qué prácticas pedagógicas están relacionadas con ella y cómo esto forma su identidad.
3. *La construcción de la co-presencia de los estudiantes del bachillerato en línea.* Los hallazgos de nuestra investigación muestran algunos elementos sobre cómo los estudiantes construyen su co-presencia en la plataforma respecto a sus compañeros y asesores. Sin embargo, no fue posible recopilar mucha información en la plataforma sobre ello, dado que no tuvimos acceso a los mensajes intercambiados entre los estudiantes. Por otro lado, los estudiantes que asisten a los centros no necesitan comunicarse con sus compañeros en la plataforma frecuentemente, pues se encuentran con ellos en éstos; además no tienden a enviar mensajes a los asesores con mucha frecuencia. Por ello, sería fructífero saber más acerca de cómo se comunican con sus compañeros, qué plataformas utilizan cómo están conectadas, cómo ellos muestran su presencia en los que no son supervisados por los asesores. De este modo, sería posible entender más acerca de sus interacciones y las implicaciones de su co-presencia tanto para la identidad como el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. *La construcción identitaria de los estudiantes que pasan del bachillerato en línea a la educación superior presencial.* Algunos de los estudiantes entrevistados señalaron que de tener la posibilidad de volver a la educación presencial lo harían para continuar estudiando. Como planteamos en nuestra cuarta proposición, si bien pudimos identificar que la identidad de los estudiantes del bachillerato en línea experimentó movimientos importantes, aún conserva muchos de los elementos de la educación presencial. Sin embargo, consideramos que su experiencia en el bachillerato en línea les ha permitido ver una opción con tiempos y espacios distintos a los de la educación presencial, y han traído algunos cambios a su vida estudiantil durante tres años. Por ello, consideramos que valdría la pena estudiar si estas huellas del bachillerato en línea se observan en sus prácticas pedagógicas en la educación superior presencial, si ponen en tensión algunos elementos de la cultura escolar en la que su identidad se está construyendo y qué cambios se generan en su identidad.

5. *La construcción de la identidad de los asesores del bachillerato en línea.* En nuestra investigación los maestros son mencionados como una referencia y figura importante para la construcción identitaria de los estudiantes. Cuando observamos las prácticas pedagógicas de los estudiantes, también pudimos ver que la mayoría de los asesores lleva a cabo prácticas prácticas combinadas. Es posible que, de haber hecho solo observación de las prácticas estudiantiles en la plataforma, hubiéramos concluido que sólo eran combinadas, pues fueron las entrevistas -así como las observaciones en los centros CODAF- las que nos permitieron ver con más claridad las prácticas heredadas y emergentes que tienen lugar fuera de la plataforma. Esto nos hace pensar que con los asesores pasa algo similar y la explicación de las prácticas observadas en la plataforma podría encontrarse si se explora la forma en que aprendieron a ser profesores en la educación presencial y la forma en que ellos están aprendiendo a serlo en línea, especialmente cuando la mayoría de los estudiantes son adolescentes y jóvenes.

6. *La construcción identitaria de los estudiantes en línea desde una perspectiva de género.* A lo largo de nuestro trabajo se ha podido observar la forma en que el género atraviesa la identidad estudiantil, especialmente salta a la vista en el caso de las estudiantes casadas y con hijos. Sería muy enriquecedor conocer más sobre cómo se construyen esas identidades y qué implicaciones tiene para las prácticas pedagógicas en un bachillerato en línea con características similares al que estudiamos.

Referencias

- Abelha, A. y Gonçalves, R. (2014). Para além da virtualização: a educação a distância e a revolução comunicacional no mundo contemporâneo. *Revista História Hoje*, 3(5), 147-163. Recuperado de <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/115/91>
- Adam, B. (2008). Of timescapes, futurescapes and tiempripts. *Talk Web*. Recuperado http://www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/conf_ba_lueneberg170608.pdf
- _____ (2004). Time. United Kingdom, Polity.
- _____ (1999). Learning the Habits of Clock Time: Re-Vision Time for Time in Education, *Counterpoints*, 62, The extra-ordinary school: parergonality & pedagogy, 103-128.
- Adell, J. y Sales, A. (2000). *El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente*. Recuperado de <https://charal.unacar.mx/moduloauto2/tema3%5Cprofesorenlinea.doc>
- Aguado, J. y Portal, M. (1992). *Identidad, ideología y ritual*. México: UAM-I
- _____ (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 1(2), 31-41.
- Aguilar, D. y Hung, E. (2010) Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona próxima*, 12, 190-207 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155013>
- Alvarado, R. (2011). *La construcción de la identidad de los estudiantes de bachillerato*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Amigud, A. (2013). Institutional level identity control strategies in the distance education environment: a survey of administrative staff. *The international review of research in open and distance learning*, 14(5), s/p.
- Anderson, A., Hedstrom, K. y Gronlund, A. (2009). Learning from elearning: emerging constructive learning practices. *ICIS 2009 Proceedings*. Paper 51. Recuperado de <http://aisel.aisnet.org/icis2009/51>
- Anderson, A. (2010). *Learning to learn in e-learning. Constructive practices for development*. Tesis doctoral. Universidad de Örebro, Suecia. Recuperado de <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:310100/FULLTEXT02.pdf>
- _____ (s/a). Letters from the field: e-learning students change of learning behaviour in Sri Lanka and Bangladesh. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5a5a/856536f971d0b1ae9089e34cbd5c1bfd76dd.pdf>
- Angen, S. (2008). Conditions of connectivity. *The Internet and the time-space of distance education in Indonesia*. Tesis doctoral. Norwegian University of Science and Technology, Noruega.
- Angulo, L. y León, A. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Revista*

EDUCERE, 14(49), 305-317 Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32757/1/articulo6.pdf>

- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 1-21. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n3/15788946n3a5.pdf>
- Area, M. (2011). TIC, identidad digital y educación. Cuatro reflexiones. *Reencuentro*, 62, 97-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066012>
- Arif, M. y Kanwal, S. (2016). Adoption of Social Media Technologies and their Impact on Students' Academic Performance: The only Way for Future Survival of Distance Education Students in Pakistan. *Pakistan Journal of Information Management & Libraries*, 17-18(1), 25.
- Azra, C. (2003). A formação da identidade do aluno na educação distancia: reflexões para um debate. *Educar, Curitiba*, 21, 117-131.
- Babić, S., Krešić, M. y Kućel, K. (2014). E-education 2.0: students' digital identity and online learning activities. *MIPRO*, 756-761.
- Banard, L., Lan, W., To, Y., Osland, V. y Lai, S. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12, 1-6.
- Bauman, Z. De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. Stuart, H. y Du Gray, P. (coord.) (2003) *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Baxter, J. & Haycock, J (2014). Roles and student identities in online large course forums: implications for practice. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1), 20-40.
- Beers, K. (2010). Using the discourse analysis to assess social co-presence in the video conference environment. Shedletsky, L. y Aitken, J. Cases on *Online Discussion and Interaction: Experiences and Outcomes*. USA, Information Science Reference.
- _____ (2008). Discourse strategies and power roles in student-led distance learning. *Journal of research in teacher education*, 15(2), 11-21.
- Borges, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. *Digithum*, 9. Recuperado de <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>
- Boling, E.C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H. y Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *Internet and Higher Education*, 15, 118-126.

- Bradford, G. y Wyatt, S. (2010). Online learning and student satisfaction: Academic standing, ethnicity and their influence on facilitated learning, engagement, and information fluency. *Internet and Higher Education*, 13, 108-114.
- Bryce, N. (2014). Teacher candidates' collaborations and identity in online discussions. *Journal of university teaching and learning practice*, 11(1), s/p.
- Borsani, M. Pasado e identidad: la traza rememorativa en la construcción identitaria. Alcalá, R. y Gómez, M. (2008) *Construcción de identidades*. México: UNAM-FES Acatlán.
- Buck, S. (2016). In their own voices: study habits of distance education students. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 3-4(10), 137-173.
- B@UNAM (2017). *Plan de estudios*. Recuperado de http://www.bunam.unam.mx/estructura_curricular.php
- _____ (2011). *Manual para asesores y tutores*. México, UNAM.
- _____ (2009). B@UNAM: Interdisciplina y actualización en un currículum integrado. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, Número especial. Recuperado de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=bunam-interdisciplina-y-actualizacion-en-un-curriculum-integrado#02>
- Caldeiro, G. y Rogovsky, C. (2010). El oficio del alumno en línea en el marco de una formación de posgrado, experiencias y perspectivas. **V Seminario Internacional de Educación a Distancia: "De legados y horizontes para el siglo XXI"**, Argentina, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA). Recuperado de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/oficio-del-alumno-linea-marco-deuna-formacion-posgradoexperiencias-persp>
- Cabrera, D. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Carvalho, A. y De Oliveira, K. (2015). **Students' motivation for learning in virtual learning environments**. *Paidéia*, 60(25), 105-113.
- Castellanos, G., Ignacio, D. y Rodríguez, M. (2010). Introducción *Identidad, cultura y política: perspectivas actuales, miradas empíricas*. México: Universidad del Valle-Porrúa.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Argentina: Kapelusz.
- Castells, M. (2010). *Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad red. El poder de la identidad*. México, Siglo XXI.
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M. y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción

de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36.

- Changuiz, T., Haghani, F. y Nowroozi, N. (2013). Are postgraduate students in distance medical education program ready for e-learning? A survey in Iran. *Journal of Education and Health Promotion*, 1.
- Chaupart, J., Corredor, M., y Marín, G. (1998). El tutor, el estudiante y su nuevo rol. *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://isiberico.com/documentos/tutoresestudianteynuevorol.PDF>
- Childers, G. y Jones, G. (2017). **Learning from a distance: high school students' perceptions of virtual presence, motivation, and science identity during a remote microscopy investigation.** *International Journal of Science Education*, 3(39), 257-273.
- Cho, M. y Kim, J. (2013). Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. *Internet and Higher Education*, 17, 69-75.
- Cleveland-Innes, M. y Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of research in Open and Distance Learning*, 13(4).
- Coe-Mead, L. (2015) Relationship among student identity development, sense of community, an academic adjustment in community college distance learners. *Educational Foundations and Leadership and Dissertations*, Paper 15. Recuperado de https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=efl_etds
- Coll, C. y Falsafi, L. (2008). La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. Ponencia presentada en el seminario sobre "Identidad, aprendizaje y enseñanza" organizado por la UAB, la UAM y la UOC/IN3. *Castellfelds*, Barcelona. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CF_UOC_08.pdf
- Constantino, G., Braz da Silva, A. y Ben, V. (2010) El impacto de las representaciones sociales de la enseñanza presencial en la educación online: claves para su análisis. Recuperado de www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/RLE3344_CONSTANTINO.pdf
- Constantino, G. (2006) Discurso didáctico electrónico: los modos de Interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem em Discurso – LemD, Tubarão*, 6(2), 241-267. Recuperado de http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/334/356
- Crook, B. y Pastorek, A. (2015) "Would I hire me?" Examining the presence of students' online past. *Communication teacher*, 29(1), pp. 7-12.
- Covi, D. (2013) Repensar la apropiación desde la cultura digital. Morales, S. Loyola, M. (comp) *Nuevas*

perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática. Buenos Aires: Imago Mundi
Recuperado de http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/nuevas_perspectivas_en_los_estudios_de_comunicacion_-_druetta_morales.pdf

- _____ (2011) Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias políticas y sociales*, 56(22), 69-78. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/30421>
- _____ (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto*, 16, 65-79. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/viewFile/784/756>
- Dahlberg, G. y Bagga-Gupta, S. (2014). Understanding glocal learning spaces. An empirical study of languaging and transmigrant positions in the virtual classroom. *Learning, Media and Technology*, 39(4), 468-487.
- De Souza, S., Franco, V. y Costa, M. (2016). Educação a distância na ótica discente. *Educação Pesquisa*, 42(1), 99-113.
- Delahunty, J. (2012). Who am I? Exploring identity in online discussion forums. *International Journal of Educational Research*, 53, 407-420.
- Develotte, C. (2009). From face to face to distance learning: the online learner's emerging identity. Goodfellow, R. & Lamy, M.N. *Learning Cultures in Online Education, Continuum*, 71-92. Recuperado <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00372902/document>
- Donelan, H. y Kear, K. (2018). **Creating and Collaborating: Students' and Tutors' Perceptions of an Online Group Project.** *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2).
- Du, J., Mingming, Z y Jianzhong Xu, S. (2016) African American female students in online collaborative learning activities: the role of identity, emotion and peer support. *Computers in Human Behavior*, 63, pp. 948-958.
- Dubar, C. (1998) Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* España: Losada.
- Dunworth, M. (2012) What a difference a day makes: the positive outcomes of early face-to-face opportunities to establish a student identity in distance learning students new to higher education. *Journal of adult and continuing education*, 18(2).

- Dussel, I. (2014) A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas, Florianópolis, 15(28)*, 250-278. Recuperado de <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014250/3089>
- _____. (2012) **Más allá del mito de los “nativos digitales”**. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. Southwell, M. *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Argentina: Homo Sapiens. Recuperado de <http://documents.mx/documents/mas-alla-del-mito-de-los-nativos-digitales-ines-dussel.html>
- _____ (2010) ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Santillana. Recuperado de <http://portal.educ.ar/noticias/documento%20basico%20dussel%20VII%20foro.pdf>
- _____ (2010a) Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela. Recuperado de http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf
- Edel, R. y Navarro, Y. (2013) *Entornos virtuales de aprendizaje 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES.
- Estalella, A. (2014) La apertura del archivo etnográfico. *Anales del Museo Nacional de Antropología XVI*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/anales-del-museo-nacional-de-antropologia-xvi2014/antropologia/20086C>
- Farnsworth, V., Kleanthous, I. y Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger, *British Journal of Educational Studies*, 64(2), pp. 139-160.
- Fengfeng, K., Chávez, A., Pei-Ni, C., Casarano, A. (2011). Identity presence and knowledge building: joint emergence in online learning environments? *Computer supported collaborative learning*, 6(349), pp. 349-370.
- Fidaldo, P. y Thorman, J. (2017). Reaching students in online courses using alternative formats. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2(18).
- Firat, M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*, 3(8), 191–201.
- Firat, M., Kılınc, H. y Yüzer, T. (2017). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34, 63-70.
- Floridi, L. (ed.) (2015). *The Onlife Manifesto. Being human in a hyperconnected era*. Reino Unido: Spring Open. Recuperado de <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6>

- _____ (2014). *The Fourth Revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Reino Unido: Oxford University.
- FONABEC (2016). Informe Anual 2015. Recuperado de https://media.wix.com/ugd/84a2d5_75a42bac243c4d3187c1c6aed7ca8871.pdf
- FONABEC (2015). Informe Anual 2014. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/84a2d5_c0d72e3c508f4081a58d1a4b22763b1a.pdf
- Frunzanu, V. y Garbaservschi, D. Students online identity management. *Journal of Media Research*, 1 (24), 3-13.
- Gal-Ezer, J. y Lupo, D. (2002). **Integrating internet tools into traditional CS distance education: students' attitudes**. *Computers & Education*, 38, 319–329.
- Galindo, J. La identidad como reducción de complejidad. Adonon, A., Asakura, H, Carballido, L. Galindo, J. (coords.) (2011). *Identidades: explorando la diversidad*. España: Anthropos-UAM Cuajimalpa.
- Gallardo, M., Jenkins, J. y Dilon, P. (2016). Exploring identity construction. Considerations of **students'** identity expression in online modalities. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development (IJICTHD)*, 8(4), pp. 32-37.
- García, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Garrison, R., Cleveland-Innes, M. y Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: model and instrument validation. *JALN*, 8(2), 61-74.
- Garrison, R. y Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Giménez, G. (2010) Cultura como identidad y la identidad como cultura. En Castellanos, G., Ignacio, D. y Rodríguez, M. *Identidad, cultura y política: perspectivas actuales, miradas empíricas*. México: Universidad del Valle-Porrúa
- _____ (2009a) Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Identidades sociales*. México: CONACULTA-Instituto Mexiquense de Cultura.
- _____ (2009b). La religión como referente de identidad. *Identidades sociales*. México: CONACULTA-Instituto Mexiquense de Cultura.
- _____ (2002). Paradigmas de identidad. Chihu, A. (coord.) *Sociología de la identidad*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Gleizer, M. (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: FLACSO
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis. An essay on the organization of the experience*. Boston: Northeastern

University.

- _____ (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gok, T. (2015). The evaluations of the college **students' perceptions on distance education from the point of** the technical and educational factors. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2).
- Gómez Cruz, E. y Ardèvol, E. (2013) Ethnography and the Field in Media(ted) Studies: A Practice Theory Approach. *Westminster papers in Communication and Culture*, 9(3).
- Goulmaris, D. (2015). The relation between distance education students' motivation and satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2).
- Guzmán, C. (2013). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior. Saucedo, C. (ed.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Hakansson, K., Durgunoglu, A. y Baguma, P. (2011). *Experiential learning in cyberspace: using internet to connect students from different cultures in a course on cross-cultural psychology*. Conferencia, Suecia.
- Harris, M. y Gibson, S. (2007). *Course perception of distance education students*. Academic exchange, Summer.
- Hashim, R., Ahmad, H. y Abdulla, C. (2010). Antecedents of ICT attitudes of distance education students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1).
- Heikoo, W. (2013) Blended identities: identity work, equity and marginalization in blended learning. *E-learning and digital media*, 10(1).
- Henderson, M., Selwin, N. y Aston; R. (2015) **What works and why? Student perceptions of “useful” digital** technology in university teaching and learning. *Studies in Higher education*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Hernández, J. (2008) *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato, reflexividad, voces y marcos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hine, C. (2000) *Etnografía virtual*. España: UOC.
- Hurst, D., Cleveland-Innes, Hawranik, O. y Gauvreau, S. (2013) Online graduate student identity and professional skills development. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 36-53.
- **Jaber, R. y Kennedy, E. (2017) “Not the same person anymore”: groupwork, identity and social learning** online. *Distance education*, 38(2), 216-229.
- Keopuhiwa, T., Srivastava, N., Oonge, H. y Maundu, I. (2012) Hear me out! The use of identity, space and voice in an online classroom. *Curriculum and teaching dialogue*, 14(1), 63-76.

- Koole, M. (2014) Identity and the itinerant online learner. *The international review of research in open and distance learning*, 15(6).
- Koole, M. y Stack, S. (2016) Doctoral students' identity positioning in networked learning environments. *Distance Education*, 37(1), 41-59.
- Koper, R. (2015). How do students want to learn in online distance education? profiling student preferences. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1).
- Kuong, H. (2015). Enhancing online learning experience: **from learners' perspective**. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 1002 – 1005.
- Lee, S., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D. y Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *Internet and Higher Education*, 14, 158-163.
- Lehman, T., Hähnlein, I. y Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on reflection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 313-323.
- Lèvy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1997). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. España: Anthropos
- Linares, M y Storino, S. (2007) Llegar a ser alumno. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Recuperado de <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG02-Llegar-a-ser-alumno.pdf>
- Martínez, B. (2006). *Homo digitalis: etnografía de la cibercultura*. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Martínez, B. (2015). *Tepito y sus fortalezas: una experiencia estudiantil en la preparatoria José Guadalupe Posada, una escuela en el corazón del barrio*. Tesis de maestría. Centro De Investigación Y Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Mahieu, R. y Wolming, S. (2013). Motives for Lifelong Learners to Choose Web-based Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(1), 1-10.
- McBride, K. y Beers, K. (2008) **Students' role in distance learning**. Goertler, S. and Winke, P. *Opening doors through distance learning education: principles, perspectives and practices*. Texas: CALICO.
- McCord, L. y McCord, W. (2010). Online learning: getting comfortable in the cyber class. *Teaching and Learning in Nursing*, 5, 27–32.
- McFadyen, J. y Rankin, J. The role of gatekeepers in research: learning from reflexivity and reflection. *Journal of Nursing and Health Care*, 4(1). Recuperado de methods.sagepub.com/reference/the-sage...research.../n85.xml

- McGready, J. y Brookmeyer, R. (2013). Evaluation of student outcomes in online vs. campus biostatistics education in a graduate school of public health. *Preventive Medicine*, 56, 142–144.
- Merejo, A. (2009). El ciberespacio como entresijo virtual; *Eikasia. Revista de Filosofía*, IV, 24 extr. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org>
- Meyer, J. (2015). Counseling self-efficacy: on-campus and distance education students. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(3), 165-172.
- Morales, M., Lavigne, G. y Mercado, M. (2016). Apropiación tecnológica de estudiantes rurales adscritos a una universidad virtual. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55.
- Moreno, A. y Suárez, C. (2008). Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: Elementos para el análisis. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.html>
- Moss, T. y Pittaway, S. (2013) Student identity construction in online teacher education: a narrative life history approach. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(8), 1004-1018.
- Nóbile, C. y Luna, A. (2015). Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la universidad nacional de la plata. una aproximación a los usos y opiniones de los estudiantes. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 3-9.
- Nolot, S. (2011). *Exploring the motivational orientations of graduate students in distance education programs*. Tesis doctoral. Ball State University, Estados Unidos.
- Mørndal, M. y Révay, P. (s/a). **Students' activity on a discussion forum**- attitudes and learning outcomes. (s/d).
- Ozgur, H., Demiralay, T. y Demiralay, I. (2014). Exploration of problematic Internet use and loneliness among distance education students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2).
- Östlund, B. (s/a). Stress, disruption and community - Adult learners' experiences of obstacles and opportunities in distance education. Recuperado de <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Ostlund.htm>
- Pardasani, M., Goldkind, L., Heyman, J. y Cross-Denny, B. (2012). How much does the distance in distance education matter? Our students speak. *Social Work Education*, 31(4), 406-421.
- Peñaloso, E. (2010) La educación a distancia en el México del siglo XXI: avances y retos. Cortés, D. *Tecnologías de la información y medios aplicados a la educación. Perspectivas de análisis e investigación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Popov, O. (2009). **Teachers' and students' experiences of simultaneous teaching in an international distance**

and on-campus master's programme in engineering. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3).

- Prensky, M. (2001) *Nativos e inmigrantes digitales*. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Pratt, N. y Back, J. (2013). Using communities of practice as a tool to analyse developing identity in online discussion. *Learning media and technology*, 38 (3), pp 284-300.
- Quéau, P. (1995) *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Paidós: España.
- Reglamento escolar del programa juntos en línea. Vigente al 2017. México: UNAM-FONABEC
- Restrepo, E. Identidad: apuntes teóricos y metodológicos. Castellanos, G., Ignacio, D. y Rodríguez, M. (2010). *Identidad, cultura y política: perspectivas actuales, miradas empíricas*. México: Universidad del Valle-Porrúa.
- Richardson, J. (2009) The attainment and experiences of disabled students in distance education, *Distance Education*, 30(1), 87-102.
- Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como otro*. España, Siglo XXI
- Ritter, D., Shampton, J. y Lawrence, L. (2012) Who are you? Identifying online students for assessment purposes. *Southern Journal of Business and Ethics*, 4, 81-91.
- Rivas, I., Lete, A., Cortés, P., Márquez, M. y Padua, D. (2010) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de educación*, 353, 187-209. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre353/re35307.pdf?documentId=0901e72b812048b3>
- Rockinson-Szapkiw, A., Spaulding, L. y Lunde, R. (2017). Women in distance doctoral programs: how they negotiate their identity as mothers, professionals, and academics in order to persist. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 49-71.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/download/RASO0707110175A/9144>
- _____ (2005). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- _____ (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, V, 9, 11-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/354/35450902.pdf>

- Rodríguez, J. (2007). Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8, 3. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_rodriguez_illera>
- Romo, A. (2014). Representación socio-personal de estudiantes en la modalidad a distancia. *Revista de Educación Abierta y a Distancia en México*, 1(2), 5-23.
- _____ (2014). Narrativas autobiográficas de estudiantes a distancia: emergencia de una perspectiva intercultural. *Revista de Educación a Distancia*, 41.
- Sahin, I. y Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: the distance education student satisfaction model. *Educational Technology & Society*, 3(11), 216-223.
- Salgado, E. (2015). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. *RIED*, 18(1), 191-211.
- Sánchez, J. (2013) *Figuras de la presencia. Cuerpo e identidad en los mundos virtuales*. México: Siglo XXI
- Segura, C. (2010) La educación en línea y el proceso de aprendizaje. Cortés, D. *Tecnologías de la información y medios aplicados a la educación. Perspectivas de análisis e investigación*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/explora-pdf/David%20Cortes%20Arce.pdf>
- Selwyn, N. (2011). **Digitally distanced learning: a study of international distance learners' (non)use of technology**, *Distance Education*, 32(1), 85-99.
- Shen, D., Cho, M., Tsai, C. y Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *Internet and Higher Education*, 19, 10-17.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. España: Miño y Dávila.
- Şimşek, A., İskenderoğlu, T. e İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 324-328.
- Souza, C. y De Oliveira, R. (2014). Motivação para aprendizagem no ensino superior: um estudo envolvendo o estágio curricular, alunos da modalidade presencial e alunos do curso a distância. *Cadernos da Fucamp*, 13(18), 70-90.
- Sung, E. y Mayer, R. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 28, 1738-1747.
- Tolga, O., Dündar, S. y Saldaña, M. (2015). Mediating effect of self-acceptance between values and

offline/online identity expressions among college students. *Computer in Human Behavior*, 49, 362-374.

- Trejo, R. (1996). *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*. México: Diana
- Velázquez, L. (2007) Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. Guzmán, C. y Saucedo, C. (coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*.
- Veytia, M. (2012) Las comunidades virtuales de aprendizaje: una ruta didáctica para la construcción de conocimientos en estudiantes de educación media superior. *III Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia "Desafíos ante la Obligatoriedad del Bachillerato"* Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/43886>
- Villatoro, C. (2014). Informe. *Nueve años de logros B@UNAM*. México: UNAM
- Viñao, A. (2016) Los espacios escolares ¿cómo abordar un objeto polifacético y multiforme? Dávila y Naya. (coords.) *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. España: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo.
- _____. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. España: Morata
- _____ (1998) L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 78. *L'enseignement en Espagne XVIe-XXe siècles*, 89-108.
- Watts, J. y Waraker, E. (2008) When is a student not a student ? Issues of identity and conflict on a distance learning work-based nurse education programme. *Learning in Health and social care*, 7(2), 105-113.
- Wheeler, S., Keely, P. y Gale, K. (2004). Mapping the learner in cyberspace: online identities and group interaction. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester*, 16-18 September.
- Wenger, E. (2002). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. USA : Cambridge University.
- Yildiz, O., Bal, A. y Gulsecen, S. (2013). Improved fuzzy modelling to predict the academic performance of distance education students. *The International Review of Research in Open and Distance E-learning*, 14(5).
- Zambrano, J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 217-235.
- Zhang, Z. y Kenny, R. (2010). Learning in an online distance education course: experiences of three international students. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1).