

**DE LA ENSEÑANZA A LA FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
EL CASO DEL POLITÉCNICO VIRTUAL.**

MARÍA DEL REFUGIO BARRERA PÉREZ

En esta ponencia se expone el resultado del análisis de tres dispositivos de formación de nivel posgrado que se ofrecieron en modalidad a distancia en el lapso de 1999 a 2004, en el marco de lo que se denominó “Politécnico Virtual”. Dicho análisis tuvo el propósito de dilucidar si la manera en la que los profesores asumían su tarea de formador y se identificaban con la modalidad a distancia estaba contribuyendo a que el dispositivo propiciara que los futuros docentes de educación superior forjaran competencias para la autoformación y la autonomía.

Objetivos:

- 1) indagar cuáles son las representaciones que tienen los profesores acerca de esta modalidad y de las tareas que les demanda y
- 2) analizar la manera en la que dichas representaciones repercuten en sus actividades académicas y en la configuración de su identidad profesional.

Problema de estudio

Como se menciona en un documento de ANUIES¹ la modalidad a distancia “se desarrolla en una constante tensión entre la rutina y los esfuerzos de ruptura e innovación”. Esta tensión se manifiesta entre la innovación pedagógica y la innovación tecnológica.

Para analizar cómo se da esta tensión se apunta justamente a aquello que está en el origen de las dificultades de carácter pedagógico que se enfrentan al instrumentar programas en la modalidad a distancia, mismas que se pretenden resolver con la instrumentación del Plan Maestro. Lo que queda sin aclarar en dicho plan es lo que se entiende por “formativo”; tampoco se ofrecen elementos para

distinguir la formación de otros procesos educativos ni para diferenciar la modalidad a distancia de otras variantes no convencionales. La falta de claridad resulta de la equivocidad en los términos que los elaboradores del documento reconocen cuando afirman que “existe ambigüedad entre los términos de educación abierta y a distancia, tanto en su conceptualización como en su modo de operar”². Tal ambigüedad es atribuida al hecho de que “la educación a distancia se desarrolla en el mundo bajo numerosas tendencias, lo que reitera la gran diversidad de los sistemas y modelos para la administración de los servicios educativos en modalidades no convencionales, en especial en la educación superior”³.

De lo anterior, resultó necesario un trabajo de conceptualización; pero éste sólo adquiriría sentido si se llevaba a cabo en conjunción con el análisis de los efectos que produce en el proceso formativo la “constante tensión entre la rutina y los esfuerzos de ruptura e innovación”. El supuesto central de este trabajo es que dicha tensión se refleja en las representaciones de los actores educativos involucrados, afecta la forma de trabajo del profesor y desencadena estrategias identitarias que no siempre contribuyen favorablemente al proceso formativo.

Las preguntas de investigación

La problemática que subyace al supuesto enunciado se concreta en un conjunto de preguntas. El planteamiento de éstas requirió delimitar la temática, organizar y jerarquizar las cuestiones aplicando los criterios de pertinencia social y de relevancia para el campo educativo. La problematización demandó ubicar las preguntas en un campo de producción teórica y de experiencias empíricas. Esto implicó la revisión de un conjunto de obras, documentos e investigaciones.

El conjunto de estos trabajos, condujeron a algunas conclusiones que, al ser puestas en cuestión, se pudieron convertir en preguntas de investigación:

Con base en lo anterior, planteo las siguientes preguntas de investigación:

Central

- ¿Cómo se interrelacionan la configuración de la identidad del formador, la actividad formativa y las representaciones que tienen los actores involucrados (directivos, académicos y alumnos) acerca de la formación a distancia?

Subsidiarias

- ¿Qué es formar en modalidad a distancia?
- ¿Cuáles son las representaciones y formas de identificación de los actores académicos con la modalidad a distancia?
- ¿Cuáles son las representaciones y formas de identificación de los actores académicos con el dispositivo de formación?
- ¿Cuáles son las representaciones y formas de identificación de los actores académicos con las funciones, las figuras académicas y la actividad formativa?
- ¿Cuáles son las tensiones que se generan en la construcción de la identidad y sus repercusiones en la actividad formativa?

Metodología

Se aplicaron herramientas teóricas en el proceso de análisis. Primero, se distinguieron los procesos educativos y se hizo una tipología de las figuras y funciones académicas; después, se delimitaron los aspectos de la teoría de las representaciones que se aplicaron y las imbricaciones entre éstas y la construcción identitaria; finalmente, se examinaron las estrategias identitarias y sus efectos, en la construcción de la identidad profesional.

La vía metódica que se siguió en la investigación fue la exposición de los métodos y las técnicas utilizados para el acopio de la información así como para la descripción y análisis de las representaciones de los actores educativos. Se describió el proceso del *trabajo de campo*: tiempos, lugares, forma de acceso, relación con los sujetos e instrumentos aplicados. Se hizo una descripción de los casos estudiados con la pretensión de revelar al lector los principales aspectos del dispositivo, incluyendo, las políticas a las que obedecieron los programas y la forma de organización del trabajo.

Después de la breve descripción de los dispositivos y de las precisiones teóricas apuntadas, nos preguntamos si la manera en la que los profesores que participaron en los dispositivos mencionados asumían y realizaban su función de formadores en la modalidad a distancia estaba contribuyendo a que se formaran docentes de educación superior con hábitos autoformativos y personalidad autónoma.

Para dar respuesta a esa interrogante se conformó un corpus de datos que se obtuvieron a partir de 24 entrevistas, un cuestionario aplicado a 22 estudiantes, un focus group con 9 estudiantes y observaciones de 36 sesiones de videoconferencias, además de documentos diversos sobre los dispositivos. Para el examen de esos datos y la reconstrucción analítica se combinaron: a) el análisis estructural de Piret...⁴, la analítica de las representaciones sociales (Moscovici⁵, Jodelet⁶, Abric,⁷ y Wagner...⁸) y la analítica de la identidad (Kaszterstein⁹ y Blin¹⁰).

Resultados

En los documentos oficiales se insistía en que el programa tenía una finalidad formativa, en la práctica dicha finalidad no se cumplía totalmente porque los profesores realizaban la función de enseñante y parcialmente la función de formador. En los dispositivos, los profesores titulares adoptaron las figuras de: instructor a distancia, elaborador de materiales, asesor y guía. Sólo un profesor trabajaba como facilitador. Por su parte, los “asistentes-facilitadores” que trabajaban en las sedes receptoras, adoptaron las figuras de asistente, de instructor en situación presencial, de asesor y de guía, pero no la de facilitador, pese a su nombramiento. En ningún caso se encontró que algún profesor adoptara la figura de acompañante que resulta esencial al formador.

Los aprendientes hicieron uso de las herramientas tecnológicas, pues dependían de ellas para el trabajo. Participaron activamente en las videoconferencias y enviaron los trabajos solicitados en tiempo y forma; pero se preocuparon centralmente por los aspectos epistémicos los cuales se privilegiaron siempre por encima de los aspectos técnicos, los éticos y los existenciales.

El peso que tuvo la dimensión epistémica en la organización y dinámica de los dispositivos se vio reforzado porque los profesores a cargo de los cursos fueron formados en una disciplina con la que

se sentían profundamente identificados. De ahí que su interés estuviera centrado en transmitir los saberes propios de la disciplina para que el aprendiente tuviera un panorama más amplio de ésta.

El hecho de que los académicos se refirieran a la persona inscrita en el programa como “estudiante”, en lugar de considerarlo como “aprendiente” o como “sujeto en formación”, habla de cómo la dimensión epistémica del dispositivo prevalece sobre la dimensión técnica, la ética y la existencial. Otros términos empleados que refuerzan esta idea fueron los de “asesorado” o “consultante” que remiten a la imagen de alguien que pregunta para obtener respuesta del que sabe, alguien que pide o demanda algo a otro, que lo puede dar porque lo posee. En este caso, eso que se posee y que resulta tanpreciado es el saber teórico.

Las figuras académicas que se privilegiaron y la forma de trabajo contribuyeron a que la persona inscrita en el proceso no se comportara como sujeto en formación, sino como estudiante que lo único que decidía era su inscripción al programa, pues los objetivos, los contenidos, las lecturas, los métodos, los espacios y los tiempos le eran impuestos.

El dispositivo tampoco dio lugar a la problematización, ya que las sesiones de trabajo a lo sumo hicieron posible un intercambio en el que quedó claro que quien posee el saber es el profesor titular y él quien aclara ideas, responde a preguntas y ofrece las respuestas precisas. No extraña que esta forma de trabajo tenga como efecto sujetos que no logran plantearse una problemática para generar un trabajo recepcional con el cual pudieran graduarse.

Se analizaron las representaciones de los académicos, a fin de ver si el desfase entre las tareas que corresponden a la función prescrita y la actividad que realizan en los dispositivos origina alguna tensión o conflicto identitario que pudiera estar repercutiendo en la dinámica del dispositivo y, en consecuencia, en el proceso formativo de los docentes de educación superior.

El análisis efectuado reveló que existieron tensiones entre la configuración identitaria, la utilización de la tecnología que requiere la modalidad a distancia y los tipos de mediación que demanda un programa de formación a distancia. Estas tensiones estuvieron condicionadas por múltiples

relaciones entre las representaciones de los profesores y las estrategias identitarias que desarrollaron éstos para enfrentar aquello que amenaza el equilibrio de su sistema disposicional.

Una primera tensión identitaria fue entre la innovación tecnológica y la pedagógica. Los profesores se identificaron con la innovación tecnológica que implica la modalidad a distancia, pero se vieron colocados en una situación dilemática que no lograron resolver cuando esta innovación puso en tensión sus hábitos de trabajo. Los profesores de la modalidad a distancia criticaban las formas tradicionales de trabajar y valoraban positivamente el manejo de medios electrónicos porque consideraban que les ayudaba a superar los hábitos tradicionales. Sin embargo, juzgaron que la principal razón para aceptar la utilización de esos medios consistía en que les ayudan a “transmitir mejor los conocimientos”, que es aquello que critican de la forma tradicional de enseñar.

La situación dilemática se resolvía cuando el profesor se apoyaba en la creencia de que si lograba la innovación tecnológica, necesariamente estaba innovando su práctica pedagógica. Los profesores se mostraron preocupados por manejar bien la tecnología, mientras que presentaron una resistencia poco consciente a renovar su práctica, su forma de mediación y la relación con el educando. Cuando lograban manejar eficientemente los recursos tecnológicos tenían la ilusión de que se habían transformado como docentes, cuando en realidad lo que habían hecho era realizar una actividad que no implicaba cambios profundos en su sistema disposicional, aunque implicara la adquisición de algunas competencias técnicas.

La resistencia de la mayoría de los profesores a innovar su práctica se debía principalmente a que se sentía seguro y con cierto poder cuando ejercía la función de enseñante, mientras que en el ejercicio de formador y de las figuras que ésta implica –acompañante y facilitador- el profesor se sentía inseguro y esa inseguridad le provocaba ansiedad en la cual no podía sostenerse durante mucho tiempo, o bien cambiaba radicalmente su forma de trabajo, o bien tendía a recuperar su equilibrio acomodando la innovación al sistema disposicional ya forjado de antemano. Después de este acomodo, el profesor

asumía que formaba, cuando en realidad enseñaba, que innovaba su práctica docente, cuando en realidad lo que había hecho era innovar los recursos.

Una segunda tensión que se dio fue entre la identificación del profesor con su disciplina y la función prescrita: la de formar en una modalidad a distancia. Se mostró que existía una fuerte identificación del profesor con la disciplina en la que había sido formado, lo cual se debía, seguramente, a que su nexos con la disciplina respondía a una configuración identitaria elegida, mientras que la función de formador correspondía a una configuración identitaria impuesta o atribuida. La tensión podría resumirse en la frase: “a partir de ahora, usted ha de desempeñarse como formador”. La función de formador obligaba al profesor a abandonar la certidumbre que le daban los saberes ya dominados y también la posición de poder que le daba el ser el poseedor de un saber que sería transmitido y con el cual se evaluaría a los otros.

La identificación con la disciplina condicionó la representación del profesor acerca de la modalidad a distancia y provocó el despliegue de estrategias identitarias para resolver la tensión. Así, el profesor buscó formar parte del grupo en el que se encontraban otros profesores con los que compartía el campo disciplinar de referencia, reforzando la función de enseñante. Al mismo tiempo, procuraba diferenciarse de los grupos o colectividades que trabajaban en modalidad convencional y para ello buscaba perfeccionar el uso de las tecnologías. Esto tuvo las siguientes consecuencias:

a) la modalidad a distancia fue interpretada por el profesor a la luz de la disciplina que cultivaba su grupo de pertenencia. Para los profesores que se ocupaban del campo educativo, dicha modalidad era “un modelo educativo”, “una propuesta educativa innovadora”, “un nuevo paradigma”. Los que trabajaban el campo de la administración, centraban su atención en las implicaciones que la modalidad tenía en la gestión y consideraban que “era una estrategia de la administración pública”. Para los que cultivaban una disciplina tecnológica, la modalidad a distancia era “un tipo de enseñanza en medios”, “un sistema colaborativo basado en computadoras y en Internet”. Puesto que se trataba siempre de interpretaciones que parcializaban lo que implicaba la modalidad a

distancia, difícilmente el profesor lograba una representación completa de lo que implicaba la función de formador en modalidad a distancia.

- b) Aunque la función de formar requiere de una buena dosis de instrucción y asesoría. Los profesores tendieron a realizar las funciones de instructor y asesor que reforzaban su pertenencia al grupo profesional que cultivaba la disciplina con la que se sentía identificado. Los medios les sirvieron para “dar la clase a quienes estaban lejos”. La utilización de los medios, además, les permitió diferenciarse de otros que trabajaban en modalidad escolarizada y mostrarse –aun ante su propia mirada- como alguien que formaba usando la tecnología, aunque en realidad cumplía con otra función: la de enseñante a distancia.

¹ ANUIES. (2000). *Plan Maestro de Educación Superior, Abierta y a Distancia*, p. 17

² *Idem* p.35

³ *Idem* p.41

⁴ Piret Anne. (1996) *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contén pour les sciences humaines*

⁵ Moscovici, Serge. (1973). *El psicoanálisis, su público y su palabra*.

⁶ Jodelet, Dense. (1983). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici S. *Psicología Social II, Pensamiento y vida social*.

⁷ Abric, Jean-Claude (1996) *Prácticas sociales y representaciones*.

⁸ Wagner Wolfgang y Elejabarrieta Fran. (1998). “Representaciones Sociales” en Morales J. Francisco *et al. Psicología Social*.

⁹ Kaszterstein, Joseph. (1990). “Las estrategias identitarias de los actores sociales: aproximación dinámica de las finalidades”. En Camillero, Carmel *et al. Stratégies Identitaires*

¹⁰ Blin, Jean Francois. (1997). *Representations, pratiques et identités professionnelles*.