



LA RESISTENCIA A LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN POR PARTE DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
picoalanis@gmail.com

RESUMEN

Se describe el resultado final de una investigación que dio lugar a una tesis doctoral en torno a dispositivos de formación continua no formal para docentes universitarios. La ponencia se centra específicamente en lo que respecta a la resistencia de los profesores universitarios ante los dispositivos de formación. En la investigación, a través de una metodología inductiva predominantemente cualitativa, se construyó un concepto operativo de “resistencia” y se identificó su relación con otras categorías conceptuales (proletarización, agencia y procesos formativos), explicando las condiciones que dieron lugar a la resistencia, así como su eventual efecto en favor de procesos auténticamente formativos. La ponencia incluye una aclaración de lo entendemos por formación, el objetivo de la investigación, su vía metódica y resultados más significativos en relación con la resistencia, así como algunos señalamientos que fueron parte de las conclusiones.

Palabras clave: Formación de profesores, Universidades, Cursos, Autonomía.





INTRODUCCIÓN

Al realizar una investigación inductiva en torno a los cursos que las universidades privadas ofrecen a sus profesores, y que dio lugar a una tesis doctoral (Alanís, 2014), encontramos que una queja de quienes coordinaban estos cursos manifestaban la dificultad para convencer a los docentes de acudir a ellos, asumiendo que “el maestro no se quiere capacitar”. Conforme la investigación avanzó nos percatamos de que esta actitud de rechazo por parte de los docentes estaba en línea con la percepción que tenían sobre su relación con la universidad, así como con la función que le atribuían a formación universitaria y a su propio ejercicio como profesores. En esta ponencia describimos los resultados de nuestra investigación sobre esta problemática, e intentamos brindar algunas luces sobre sus implicaciones para favorecer la formación de docentes universitarios de una manera más auténtica. Así, en primera instancia aclararemos el sentido de algunos términos que estaremos utilizando, posteriormente describiremos brevemente los objetivos y la vía metódica de nuestra investigación; luego describiremos los resultados relacionados con la resistencia de los docentes, y finalizaremos con algunos señalamientos que fueron parte de las conclusiones de esta investigación.

ACLARACIÓN DE TÉRMINOS

Conviene aclarar primeramente la manera en que estaremos utilizando algunos términos para fines de esta ponencia. Comenzaremos con el término formación, considerando que en los estados del conocimiento más recientes, Ducoing (2013) señala que este término ha sido contemplado desde diversas perspectivas teóricas, que se plantean frente a una concepción hegemónica de tipo instrumental, de manera que pensamos necesario aclarar desde qué perspectiva lo retomaremos. En este sentido, coincidimos con Yurén (2005) al identificar la formación como una desestabilización del sistema disposicional de un sujeto, con miras a enfrentar los problemas del mundo laboral. Yurén también acota que el rol del formador no debe ser entendido de manera literal, pues es cada individuo quien se forma a sí mismo. Así, este rol implica facilitar o propiciar que sea el sujeto quien se forme a sí mismo (pág. 31).





Otro término que conviene precisar se refiere a los cursos que las universidades ofrecen a sus docentes. En este sentido los consideraremos genéricamente como “dispositivos de formación”, y más específicamente como “dispositivos de formación continua no formal”, en el entendido de que:

- Son dispositivos debido a que “de manera general, un dispositivo es una organización sociotécnica funcional que organiza y pone en relación a humanos y medios en un ambiente específico encaminados a finalidades precisas” (Albero, 2010).
- Son de formación asumiendo que su finalidad tendría que estar en línea con la modificación disposicional para dar respuesta a los problemas del mundo laboral (Yurén, 2005), en este caso, los que enfrentan los docentes universitarios;
- Asimismo, clasificamos esta formación como continua, siguiendo a Delors y otros, quienes la distinguen de la formación inicial (1997, pág. 164);
- Y calificamos a este dispositivo de formación continua como “no formal” nuevamente siguiendo a Yurén quien especifica:

Denomino «dispositivos no formales» a aquellos que se ponen en marcha en el marco de instituciones educativas o de organizaciones de diversa índole (política, social, cultural, religiosa, científica, etc.) para contribuir a que, quienes ya han obtenido algún título profesional o un diploma que acredite una determinada capacidad experta o especialidad, actualicen sus conocimientos o adquieran nuevas competencias para perfeccionar o mejorar su desempeño en un campo de trabajo o servicio (estos dispositivos entran en lo que se denomina «formación continua»). (Yurén, 2005, pág. 33).

Por ello, cabe también aclarar que aunque algunos de nuestros entrevistados se referían a los cursos que fueron el objeto de nuestra investigación como “capacitación”, “perfeccionamiento” o “actualización”, en todos esos casos identificamos que sus menciones apuntaban a lo que aquí hemos denominado “dispositivos de formación continua no formal para docentes”. Asimismo, para fines de esta ponencia estamos considerando como sinónimos los términos docente, profesor y maestro (abarcando sujetos de cualquier género).

Para concluir este apartado, especificaremos que si bien nuestra investigación inductiva giró específicamente en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes adscritos a universidades privadas, encontramos circunstancias propicias para realizar un estudio





“en” casos (Bertely, 1994) y a partir de ello referirnos de manera más genérica a “la resistencia a los dispositivos de formación por parte de docentes universitarios”. Las justificaciones más precisas y desarrolladas con mayor detalle sobre la elección y utilización de estos términos, así como otras precisiones acerca de la metodología y contextualización de nuestra investigación que por motivos de espacio no podemos incluir en esta ponencia, pueden ser encontradas al consultar la tesis doctoral que surgió de esta investigación.

OBJETIVOS Y VÍA METÓDICA

Los objetivos de la investigación en extenso aclaraban que no se buscaba determinar de qué manera tendrían los docentes que participar en los dispositivos de formación que la universidad les destinaba, o cómo lograr que más profesores participaran en este tipo de dispositivos; en lugar de ello nuestro objetivo fue el de identificar los elementos que, trascendiendo a las particularidades de cada docente, motivaron su toma de postura con respecto a la formación continua no formal ofrecida por las universidades, a fin de identificar aspectos estructurales (las que pudieran repetirse en otras universidades del país); analizarlos para explicar sus condiciones de existencia y finalmente obtener conclusiones al respecto de manera congruente con una perspectiva crítica desde los planteamientos de van Dijk (2003). Uno de estos elementos resultó ser la resistencia de los docentes, y por ello para esta ponencia nos proponemos describir algunas de sus características, así como las condiciones que pueden generarla. También nos proponemos ofrecer una valoración fundamentada acerca de los efectos de la resistencia sobre los procesos formativos de los docentes universitarios. Pero antes de todo ello, procederemos a describir la vía metódica que hizo a esta investigación posible, a través de tres aspectos específicos de la misma: a) la especificación de los observables empíricos, así como de los conceptos que se construyeron inductivamente a partir de los mismos; b) los instrumentos de recolección y soporte de datos que utilizamos, así como su secuencia; y c) las herramientas analíticas que utilizamos para convertir los datos empíricos recolectados en información significativa para acometer el objetivo de la investigación.





OBSERVABLES Y CONCEPTOS

Nuestros observables incluyeron la participación de docentes en los dispositivos de referencia, así como objetos culturales diversos relacionados con esos mismos cursos y las instituciones que los auspiciaban, sin embargo resultaron más significativas las unidades discursivas de los docentes y coordinadores de cursos que entrevistamos. Por ello, nos enfocamos en la selección de más de 400 fragmentos discursivos que reflejaban las lecturas que los propios actores tenían sobre su la realidad de su entorno nacional e institucional.

RECOLECCIÓN Y SOPORTE

Seleccionamos a diez actores que fueron entrevistados a profundidad, cada uno, en tres ocasiones a lo largo de 22 meses que duró el trabajo de campo. Con ello buscamos la diversidad de perspectivas, a la par de condiciones propicias para la saturación de categorías conceptuales, en términos de la teoría fundamentada de acuerdo con Strauss y Corbin (2002). En este grupo hubo tanto hombres como mujeres, de licenciaturas e ingenierías, adscritos a una o varias universidades, de tiempo completo y de asignatura, coordinadores y participantes de los dispositivos formativos; en cuatro rangos de edades que iban desde los menores de 40 años, hasta los mayores de 60 (con intervalos intermedios de 10 años); con licenciatura, maestría o doctorado como último grado de estudios. En conjunto estos docentes habían impartido clases en 9 instituciones de educación superior públicas, así como en 18 privadas (al menos una de ellas tenía que ser de nuestras dos instituciones de referencia en las que realizamos observación participante), y con ejercicio docente frente a grupo que iba desde los 6 hasta los 46 años de antigüedad.

Cada entrevista fue semiestructurada, grabada en audio, y eventualmente también en video, para ser todas procesadas con un software de tipo CAQDAS (Computer-assisted qualitative data analysis software) llamado *Sonal*, desarrollado por el sociólogo francés Alex Alber, en 2009, y del que se puede disponer gratuitamente en línea.





HERRAMIENTAS ANALÍTICAS

Para el análisis seguimos los criterios metodológicos de Hugo Zemelman, en su propuesta de “reconstrucción articulada” (1987). Así, para la problematización se construyeron “conceptos ordenadores de base” –que funcionan como los “conceptos operables aislados” mencionados por Quivy y Campenhoudt (2009)– y se depuraron conforme a las codificaciones del “ordenamiento conceptual” propuesto por Strauss y Corbin (2002); conceptos ordenadores cuyas bases se sentaron a partir de la primera ronda de entrevistas, se refinaron con la segunda y se confirmaron con la tercera. Para algunos fragmentos específicos que nos parecieron significativos utilizamos también el análisis estructural de Piret, Nizet y Bourgeois (1996).

RESISTENCIA Y DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN

Como resultado de nuestro análisis, surgieron seis conceptos operativos de base –uno de ellos, la resistencia– en relación con los dispositivos de formación continua no formal. En la siguiente figura esquematizamos una reconstrucción articulada (Zemelman, 1987), en la que cada concepto construido inductivamente está representado por un círculo cuyo tamaño es proporcional a la cantidad de veces que pudimos identificarlo dentro del conjunto de fragmentos discursivos de los actores entrevistados.

Figura 1: Esquema de reconstrucción articulada

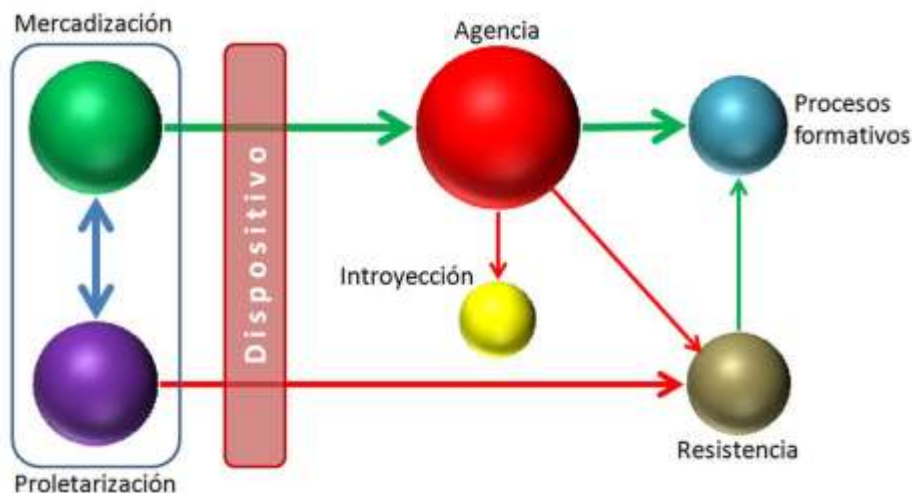




Figura 1. Esquema de reconstrucción articulada a partir de conceptos ordenadores en dispositivos de formación para docentes universitarios.

Los otros conceptos ordenadores fueron: agencia, mercadización, proletarización, introyección y procesos formativos. Mencionaremos que, a grandes rasgos, el esquema muestra una estrecha vinculación entre la lógica mercadizante y relaciones de proletarización, atravesando los dispositivos de formación. La agencia se refiere al ejercicio de capacidades de transformación de diversos contextos, que se vincula favorablemente con procesos auténticamente formativos y, a su vez, entra en una relación de oposición ante intenciones de introyección unilateral por parte de las instituciones. En cuanto a la resistencia, esta surge frecuentemente como una reacción ante los elementos proletarizantes que atraviesan el dispositivo, a la vez de que se desvaneces ante la autonomía propia de la agencia (cuando los dispositivos favorecen a esta última). Asimismo, las manifestaciones de resistencia frecuentemente se vincularon con procesos auténticamente formativos. A continuación profundizaremos brevemente en las características de nuestro constructo inductivo del concepto de resistencia, así como en las relaciones que encontramos alrededor del mismo.

Como categoría conceptual, la resistencia surgió en nuestra investigación a partir de los comentarios de nuestros entrevistados. Por ejemplo, en este fragmento discursivo de un coordinador de cursos a quien identificamos con el seudónimo de “Lobo”:

Lobo: Tenemos actualmente una plantilla de más de 270 profesores, si no mal recuerdo, y de esos acudieron 11 profesores. Si te das cuenta son muy pocos. Claro, no todos lo necesitan, ni todos tenían este problema, sin embargo, seguimos teniendo una gran resistencia a la capacitación por parte de los profesores. No sé si sea parte del cuerpo de tu investigación, pero creo que sería muy interesante también saber por qué los maestros no se capacitan. No se capacitan porque a lo mejor algunos se sienten que no lo necesitan, aunque realmente lo necesitan.

De nuestros docentes entrevistados no todos mostraron resistencia ante los dispositivos de formación, pero todos la identificaron como una actitud común entre los profesores. Nosotros retomamos también algunas reflexiones de Bernard (2006), para describir la resistencia como una forma en la que el sujeto se distancia buscando perseverar en su permanencia, que es parte de su expresión como ser vivo. Es decir, que la resistencia del docente surge cuando se ve amenazado o restringido en su capacidad de movimiento o expresión vital. Ante este tipo de





restricciones, algunos sujetos las resignifican, asimilan y asumen, mientras que otros generan estrategias diversas para preservar su vitalidad en distintos sentidos. Así, frecuentemente hay docentes que evitan los cursos en tanto les sea posible, mientras que otros asisten por obligación o bajo amenazas, pero buscan maneras de manifestar su rechazo directa o indirectamente.

La resistencia se genera espontáneamente ante relaciones de proletarización, en las que se trata al docente como un mero empleado o como a un alumno menor de edad, por ejemplo, cuando se le obliga a asistir a cursos que no quiere tomar, ni se relacionan con sus intereses, ni le son remunerados, ni mejoran sus capacidades docentes; asumiendo además que la institución sabe mejor que ellos lo que necesitan (como observamos en el comentario de “Lobo”).

Consecuentemente, la percepción de varios docentes se ve reflejada en fragmentos discursivos como los de esta entrevistada:

Simone: Te dicen que si no tomas el curso no te dan clases el semestre que entra, entonces bueno, pues tomas tal vez el más corto, el más rápido, el más indoloro, -porque todos son incoloros-, entonces tratas de cubrir administrativamente sus necesidades.

Por su parte, la relación entre agencia y resistencia es interesante, pues el desarrollo de agencia por fuera de los dispositivos favorece actitudes de resistencia, mientras que al interior de los dispositivos disminuye sus manifestaciones. El análisis de los fragmentos nos permite identificar que esto se debe a que la agencia supone el desarrollo de autonomía, y cuando el dispositivo favorece este empoderamiento las resistencias menguan; en consecuencia los docentes, no solo cooperan y participan en el dispositivo, sino que hasta lo promocionan y difunden entre sus compañeros. En cambio, si el dispositivo obstaculiza la agencia al no contemplar la capacidad del docente para tomar el control de su propia trayectoria formativa, la reacción suele ser alguna forma de resistencia en la que el sujeto pueda autoafirmarse. Así, observamos estrategias de resistencia variadas y en ocasiones también creativas, que fueron desde la apatía y la mimetización hasta el sabotaje encubierto por la simulación o, en un sentido más proactivo, la propuesta de otro tipo de dispositivos hasta lograr que la universidad los ofertara a pesar de los numerosos obstáculos administrativos.

Todas estas expresiones de resistencia eventualmente pueden desembocar en avances sobre procesos auténticamente formativos de los profesores, pues a través de la resistencia los





docentes se hacen más conscientes de sus propios intereses y necesidades, a la vez que generan motivación intrínseca para no dejar su formación completamente a merced de los intereses institucionales. La mayoría de nuestros entrevistados –curiosamente, exceptuando a los coordinadores de dispositivos de formación– ya se habían hecho cargo de su propio proceso formativo y habían elegido posgrados y cursos diversos fuera de las instituciones de referencia, algunos incluso ocupando sus fines de semana o teniendo que viajar a otras ciudades con mayor oferta formativa. La calidad de estos procesos auténticamente formativos contrastaba con su percepción sobre los dispositivos que les eran impuestos desde sus universidades, justificando así su resistencia como una reacción propia de la personalidad adulta saludable.

DOS ÚLTIMOS SEÑALAMIENTOS A MANERA DE CONCLUSIÓN

Lejos de significar un obstáculo para la formación, pudimos apreciar que la resistencia es una forma de autoafirmación que puede favorecer procesos auténticamente formativos, pues motiva la toma de control sobre la selección de contenidos y la búsqueda de dispositivos de acuerdo con los intereses y necesidades de cada sujeto, por lo que más que buscar erradicarla, las universidades podrían aprovecharla para diseñar nuevos dispositivos o estrategias auténticamente formativas dando pie a que los sujetos puedan incrementar sus capacidades de agencia y desarrollo profesional, dentro o fuera de la institución.

En el mismo sentido, la resistencia se exagera si los docentes perciben un trato proletarizante por parte de la institución, lo que además refuerza la posibilidad de que esto se proyecte hacia los alumnos como un trato igualmente despersonalizado, de manera que convendría comenzar a tratar a los profesores como adultos responsables y capaces de dirigir su propia formación, sobre todo si se pretende que sean ellos quienes favorezcan de igual manera la formación de sus estudiantes.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Alanís, J. F. (2014). Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas. [Tesis Doctoral en Educación] Cuernavaca: ICE-UAEM.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu: le dispositif confronté à ses pratiques. En B. Albero, y N. Poteaux (Coords.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (págs. 67-94). París: Maison des Sciences de l'Homme.
- Bernard, M. (2006). Formación, distancias y tecnología. (T. Yurén, C. Navia, C. Romero, G. Balderas, C. Saenger, y O. García, Trads.) Barcelona: Pomares.
- Bertely, M. (1994). Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección pedagógica universitaria*(25-26), 31-46.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México: UNESCO.
- Ducoing, P. (2013). Nociones de formación. En P. Ducoing, y B. Fortoul (Coords.), *Procesos de formación volumen I 2002-2011* (págs. 47-106). México: ANUIES-COMIE.
- Piret, A., Nizet, J., y Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruselas: DeBoeck Université.
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. V. (2009). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer (Coords.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia, y C. Saenger (Coords.), *Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 19-45). Barcelona: Pomares.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: Colegio de México.

